

Krumm, Hans-Jürgen

Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten?

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. 97-107

urn:nbn:de:0111-opus-19146

Erstveröffentlichung bei:



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

Hans-Jürgen Krumm
Universität Wien

Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten?¹

Übersicht: Der Beitrag fasst die Diskussionen und Ergebnisse des Workshops unter fünf Überschriften zusammen und kommentiert sie: 1) Interessen: Bildungspolitik und Sprachförderung, 2) Mehrsprachigkeit als Dimension der Sprachdiagnostik, 3) Medien- und Altersspezifik der Sprachdiagnostik, 4) Forschungsbedarf und 5) Implementation.

Eine Gesellschaft, die auf dem Herkommen beruht, wird individuelle Unterschiede nur dann nutzbar machen, wenn sie sich vom Herkömmlichen nicht zu weit entfernen, weil Einheitlichkeit innerhalb jeder Klasse ihr wichtigstes Ideal ist.

Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muß daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren. (DEWEY [1916] dt. 2000, S. 396)

1. Interessen: Bildungspolitik und Sprachförderung

Das Interesse an der Entwicklung von Verfahren zur Messung von ‚Sprachständen‘ taucht immer dann in der bildungspolitischen Diskussion auf, wenn die Anwesenheit nichtdeutschsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Schulen als Problem gesehen wird: „Während pädagogische Analysen nachzuweisen vermögen, daß die Ursachen (für das Scheitern von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschsprachigen Schule) im wesentlichen in Defiziten liegen, die die traditionellen nationalstaatlich orientierten Bildungssysteme gegenüber diesen Schülern aufweisen, schreiben

1 Der folgende Beitrag ist als ein zusammenfassender Rückblick und Kommentar auf die Diskussionen im Rahmen des Hamburger Workshops „Sprachdiagnostik“ am 14. Juli 2004 in Hamburg konzipiert.

bildungspolitisch und schulorganisatorisch Verantwortliche in der Regel den ausländischen Schülern selbst die Ursachen für ihr Versagen zu; sie seien es, die gegenüber den Normen und Forderungen, die das Bildungssystem des Aufnahmelandes setzt, Defizite aufweisen.“ (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN 1988, S. 5). Diese angesichts der verstärkten Rufe nach Durchführung von Sprachstandsdiagnosen in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts getroffene Feststellung trifft auch die erneute Diskussion im Anschluss an die PISA-Studie: die Erkenntnis, dass die Deutschkenntnisse auch von Kindern der 2. und 3. Generation bei Schulbeginn nicht immer mit denen deutschsprachiger Kinder gleichzusetzen sind und dass es hier spezifischer Sprachförderung bedürfte, damit sie erfolgreich in einem rein deutschsprachigen Unterricht mithalten können, ist ja keineswegs neu – sie wird erneut zum Thema, weil hier eine der Ursachen für das schlechte Abschneiden in der PISA-Studie festgemacht werden kann.

Die Konsequenz aus der PISA-Studie wäre ein differenziertes Angebot an Sprachfördermaßnahmen, die durchaus vor der Einschulung einsetzen sollten, aber auch unterrichtsintegriert und unterrichtsbegleitend mindestens über die ersten Schuljahre fortgesetzt werden müssten. Dass es eines durchgängigen Gesamtkonzeptes der Sprachförderung von Kindertageseinrichtungen bis in die Schule hinein bedarf, hat zuletzt das „Gutachten: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ für die Bund-Länder-Kommission (GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003) noch einmal belegt und artikuliert. Zu betonen ist, dass ein solches Gesamtkonzept selbstverständlich die hauptsächliche Verständigungs- und Unterrichtssprache Deutsch betrifft, aber ebenso selbstverständlich die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen hätte. Es wäre erforderlich, ein differenziertes Instrumentarium für die Sprachförderung von Kindern – keineswegs ausschließlich mit Migrationshintergrund – und dann auch Diagnoseverfahren zu entwickeln, die eine Zuweisung zu unterschiedlichen Förderangeboten erlauben. Optimal wäre es, wenn diese Verfahren die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder oder Jugendlichen berücksichtigen – also nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch die familiensprachlichen.

Das politische Interesse geht jedoch nahezu ausschließlich auf Sprachstandsmessungen vor dem Schuleintritt, um daran Zuweisungskonsequenzen zu knüpfen. Ohne die Existenz differenzierter Sprachförderprogramme leistet eine Sprachstandsmessung keine lernprozessbezogene Diagnostik, sondern legitimiert bestenfalls Selektionsverfahren, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache das ausschließliche Kriterium darstellt.

Dass Verfahren der Segregation mit Hilfe von Sprachstandsmessungen keineswegs die beste Grundlage für die Sprachförderung darstellen, ist in der Spracherwerbsforschung vielfach dokumentiert: So hebt eine Wiener Untersuchung zur Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund plakativ hervor: „Es steht 77:33 zugunsten der integrativen Modelle, in segregativ geführten Klassen lernen die Schüler/innen weniger als die Hälfte rasch/viel die deutsche Sprache.“ (PINTERITS 1993, S. 3). Das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Faktoren, das unterrichtliche Sprachenlernen wie der auch außerunterrichtliche Kontakt zu deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern bilden ein komplexes Wirkungsgefüge. Die Berücksichtigung der kontextualen Rahmenbedingungen – z.B. auch eine Einbeziehung der Eltern – stellt für eine effektive Sprachförderung eine absolute Notwendigkeit dar. Isolierte Sprachstandsmessungen, an die sich eventuell ein undifferenziertes Sprachlernprogramm für die so herausgefilterte Gruppe anschließt, dürften wenig bewirken und können bestenfalls als Alibi herhalten.

2. Mehrsprachigkeit als Dimension der Sprachdiagnostik

Es ist auffällig, dass sich die öffentliche Diskussion wie auch die bildungspolitische Praxis trotz andersartiger Erkenntnisse nach wie vor nahezu ausschließlich auf Sprachstandsmessungen im Hinblick auf die Deutschkenntnisse von Kindern konzentriert: „Unangemessen ist es ..., Ansätze mit ‚Sprachstandsmessung‘ (...) zu bezeichnen, die sich tatsächlich nur darum bemühen, zweitsprachliche Äußerungen von Kindern hervorzulocken und einem Urteil zu unterziehen – hierdurch können prinzipiell nur Informationen hinsichtlich der Deutschkenntnisse der Kinder gewonnen werden, und es ist nicht zureichend, ausschließlich solche Informationen einer Schullaufbahnentscheidung oder einer Förderentscheidung zugrunde zu legen, auch wenn es um die Schullaufbahn in der ‚deutschen Klasse‘ oder die Förderung des Deutschen geht.“ (BOOS-NÜNNING/GOGOLIN 1988, S. 4). Dass die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund sich durchgängig in allen ihren (sprachlichen) Lernprozessen niederschlägt und dass die Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten ohne Berücksichtigung ihrer Ressourcen und Fähigkeiten in anderen Sprachen zu falschen Ergebnissen kommt, gehört zum festen Erkenntnisstand der Forschung. Ebenso deutlich ist allerdings, dass Bildungspolitik und Bildungsverwaltung ein assimilatives ‚Integrationsmodell‘ verfolgen, in dem die Mehrsprachigkeit eben nicht als „Kapital“ gewertet wird (vgl. z.B. FÜRSTENAU/GOGOLIN 2001).

Die Spracherwerbsforschung weiß seit langem, dass ein Sprachwechsel z.B. zwischen Familien- und Schulsprache umso besser gelingt, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache angesehen wird. Das Manifest des Bundesforums Familie, um eine aktuelle von vielen vorliegenden Stimmen zu zitieren, betont diesen Zusammenhang als für die Integration entscheidend:

Die Bedeutung der Familie für das Gelingen von Integration wurde lange Zeit unterschätzt. In der Familie entsteht die erste Brücke zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland. Die Familiensprache sichert einen vertrauten Rahmen, gewohnte familiäre Rituale stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl. ... In der Familie entscheidet sich, ob aus den *mitgebrachten Ressourcen und den Angeboten des Einwanderungslandes kulturelle Synthesen* gebildet werden können. (BUNDES-FORUM FAMILIE 2004, S. 10; Hervorhebungen vom Verf.)

Das deutsche Zuwanderungsgesetz wie auch das Fremden-gesetz (die sog. Integrationsvereinbarung) in Österreich vernachlässigen den Zusammenhang von Sprache und Identität, indem sie einseitig auf die Förderung der deutschen Sprache setzen, diese erzwingen, jedoch nichts zum Wert, zur Förderung und zum Erhalt der Erstsprache sagen. Ähnlich verfährt eine Bildungspolitik, die an den Beginn der Schulkarriere eine ausschließlich auf die Beherrschung der deutschen Sprache zielende Sprachstandsmessung setzt. Damit wird Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verwehrt, sich unter Einbeziehung der eigenen, herkunftssprachlich geprägten Identität zu integrieren und auch die mitgebrachten Sprachen als Lernpotential einzubringen.

Die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund stellt sich für die Sprachdiagnostik insofern als heikle Frage dar. Zunächst ist zu klären, in welcher Weise sprachliche Fähigkeiten in den Herkunfts- und Migrationssprachen einbezogen werden können, dann aber auch, welcher Maßstab für die Messung der Kenntnisse in der deutschen Sprache gelten soll. Bildet die Sprachentwicklung einsprachig deutschsprachiger Kinder die Norm, an der sich Messungen orientieren, so werden mehrsprachige Kinder leicht als ‚defizitär‘ etikettiert. Mehrsprachige Kinder nutzen ihre verschiedenen Sprachkenntnisse für verschiedene Zwecke und in verschiedenen Kommunikationsräumen, sie verfügen damit vielfach über andere sprachliche Kompetenzen wie die des Sprachmittels und Sprachwechsels, die z.B. der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (EURO-PARAT 2001, insbesondere Kap. 4.4.4) als wesentliche Bestandteile der Kommunikationsfähigkeit in einer Zweit-/Fremdsprache einstuft.

Für die Sprachdiagnostik stellt sich die Aufgabe, die Stärken mehrsprachiger Kinder zu erkennen, ihren gesamten, dynamischen ‚Sprachbesitz‘ als Ausgangsbasis für das Deutschlernen zu sehen.

Ausgangspunkt ist nicht ein additives, sondern ein integriertes Verständnis von Mehrsprachigkeit. Auch die Polarisierung Mutter- oder Herkunftssprache versus Zweitsprache greift vielfach zu kurz, weil Kinder auf Grund familiärer Situationen und ihrer Migrationsbiographien zunehmend eine mehrsprachige Identität entwickeln. Dies ist im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ wie folgt berücksichtigt:

Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, ... in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen. (EUROPARAT 2001, S. 163).

Es gehört zu den vorrangig zu lösenden Aufgaben der Sprachdiagnostik, Verfahren zu entwickeln, die die mitgebrachten Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund einbeziehen. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das gleichfalls vom Europarat entwickelte Modell von Sprachenportfolios, die neben Test- und Prüfungsergebnissen auch ganz andere Formen der Dokumentation von Sprachfähigkeiten bieten: das reicht von der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen bis zur Aufnahme von Sprachbiographien, die danach fragen, welche Sprachen die Kinder bei welchen Gelegenheiten und wie häufig mit verschiedenen Menschen sprechen (vgl. u.a. OOMEN-WELKE/KRUMM 2004, insbesondere S. 57 sowie das aktuelle BLK-Verbundprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“).

Die bloße Übersetzung von diagnostischen Verfahren in die Herkunftssprachen wird der Einsicht in die integrierte mehrsprachige Identität und Kompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedenfalls ebenso wenig gerecht wie das bloße Abfragen der anderen Sprachen.

3. Medien- und Altersspezifik der Sprachdiagnostik

Wenn sich die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es wohl die Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist, dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind und dass Lernprozesse dann besonders gut funktionieren, wenn – im Sinne der eingangs zitierten Hinweise von DEWEY – auf individuelle Lernvoraussetzungen und -dispositionen sowie auf individuelle Zielsetzungen Rücksicht genommen wird. Ich illustriere das an Beispielen aus meiner Sammlung von Sprachenporträts, bei denen Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen mit verschiedenen Farben in Silhouetten eingezeichnet und kommentiert haben:²

Bei Benjamin (11) heißt es:

„Deutsch sitzt bei mir im Hals und in den Händen. Englisch ist für mich eine wichtige Sprache, aber auch Deutsch nicht vergessen!

Italienisch ist eine schöne Sprache.

Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre.

Französisch ist eine tolle Sprache, weil man sich damit gut verständigen kann.

In Schwedisch verstehe ich nur ein Wort „Guten Tag“.

Und die letzte Sprache ist Spanisch. Wörter in Spanisch zu sprechen ist schön.“

Barbara (12) beschreibt:

„Meine Muttersprache ist Ungarisch, darum denke ich Ungarisch. Meine Zweitsprache ist Deutsch, weil ich in Österreich lebe. Meine zweite Zweitsprache ist Englisch, weil ich in der Schule sehr viel Englisch lerne. Meine Fremdsprachen sind Tschechisch, Slowakisch und Croatisch, weil ich sehr viele Freunde aus Tschechien, Slowakei und Croatien habe. Meine letzte Fremdsprache ist Französisch, weil ich französischen Nachbarn habe.“ (KRUMM 2001, S. 88).

Barbara und Benjamin haben einen je eigenen Zugang zu ihren vielen Sprachen. Ihr Sprachenporträt spiegelt wider, was der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ wie folgt beschreibt:

„Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

2 KRUMM 2001; soweit Schüleraussagen ohne Quellenverweis zitiert werden, entstammen sie weiteren unveröffentlichten Belegen.

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); ...
- ... eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz (besitzt) ein kurzlebigen Profil und eine veränderliche Konfiguration. ... Dies impliziert keinesfalls Instabilität, Unsicherheit oder Mangel an Gleichgewicht seitens der betroffenen Person, sondern trägt in der Mehrzahl der Fälle zu einem verbesserten Bewusstsein ihrer ›mehrsprachigen‹ Identität bei.“ (EUROPARAT 2001, S. 132f.)

Die Dynamik und Nichtlinearität der Entwicklung sprachlicher Kompetenz erfordern eine Sprachdiagnostik, die es erlaubt, bei der mitgebrachten sprachlichen Identität der Lernenden anzusetzen und sich ihrer kommunikativen Möglichkeiten zu versichern. Konzepte der auf Diagnose aufbauenden Sprachförderung müssen den Lernenden dabei helfen, sich ihrer eigenen kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. An diese Konzepte richtet sich daher auch der Anspruch, geeignete Rückmeldeformate an die Lernenden zu entwickeln.

Die Autonomie der Lernenden respektieren, ihre sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigen, heißt auch, bei der Beurteilung dieser Fähigkeiten die *verschiedenen Sprachen* als eine Einheit zu sehen, in der sich Kommunikationsfähigkeiten aus diesen verschiedenen Sprachen auch ergänzen können, so wie in den Sprachenporträts erst das Zusammenspiel der Sprachen die Person insgesamt ausmacht.

Erkenntnisse über alterstypische Sprachaneignungsprozesse legen es zusätzlich nahe, vor einem starren Stufendenken zu warnen – die Fixierung auf definierte Entwicklungsstufen kann lernhemmend sein. Sprachaneignungsprozesse sind asynchron, sie verlaufen diskontinuierlich; lineare Übertragungen etwa der Niveaustufen des „Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ auf die Förderdiagnostik sind daher problematisch. Der Schriftspracherwerb trägt zu einer Umstrukturierung des Sprachvermögens bei; in der Sprachdiagnostik sind daher insbesondere die prä-literarische und die literarische Phase zu unterscheiden.

Folgerichtig darf Sprachdiagnostik nicht nur einmalig etwa zum Zeitpunkt der Einschulung durchgeführt werden oder sich lediglich auf die ‚Schnittstellen‘ konzentrieren, sondern muss Lehrer und Lehrerinnen befähigen, Sprachdiagnostik als kontinuierliches Verfahren im Kontext von Sprach-

unterricht zu betreiben. Nur so wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernen im Wesentlichen auf Gruppenprozessen basiert.

4. Forschungsbedarf

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben Teilbereichen, in denen gute Grundlagen für die Entwicklung von sprachdiagnostischen Instrumenten vorliegen, deutliche Forschungslücken zu finden sind. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Spracherwerbsforschung jeweils nur bestimmte Bereiche (z.B. die Altersgruppe 0–3) in den Blick genommen hat, andere aber bislang nicht zureichend untersucht sind.

Im Hinblick auf eine sprachförderungsorientierte Diagnostik sind solche Lücken insbesondere in folgenden Bereichen deutlich:

- a) altersbezogen im Übertrittsbereich Kindergarten/Schule bzw. insgesamt im Bereich von Longitudinalstudien,
- b) altersbezogen im Hinblick auf die individuelle Dynamik der Sprachentwicklung in den verschiedenen Modalitäten,
- c) unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf das Zusammenwirken verschiedener Sprachen als ganzheitlichem Sprachvermögen des Einzelnen.

5. Implementation

Frühere Erfahrungen mit ‚Sprachstandsmessungen‘ haben gezeigt, dass sowohl für die Diagnostik als auch für die Sprachförderung die Implementation von Anfang an mitgedacht werden muss. Zurzeit bereitet Sorgen, dass unter dem Praxisdruck nicht ausgereifte Schnellentwicklungen in die Kindergärten und Schulen drängen, dort jedoch, u.a. auf Grund zahlreicher Überarbeitungen und Wechsel der Instrumente, der Eindruck entsteht, hier würden Erzieherinnen, Erzieher und Kinder als Versuchskaninchen missbraucht – damit könnte viel Reformbereitschaft zerstört werden.

Es erscheint daher dringend erforderlich, dass

- a) an die Stelle kurzfristiger ad hoc-Entwicklungen eine mittelfristige planmäßige Entwicklung eingeleitet wird, bei der auch Erfahrungen aus der Vergangenheit systematisch berücksichtigt werden,
- b) durch Vernetzung von Trägern, Praktikern, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, aber auch Eltern und anderen Organisationen (z.B. der Migrantinnen und Migranten selbst) Transparenz hergestellt und realis-

tische Erwartungen aufgebaut werden sowie sich die Erkenntnis durchsetzt, dass Diagnostik allein, ohne darauf abgestimmtes differenziertes Förderkonzept, nichts zur Behebung von Mängeln beitragen kann.

Für die erfolgreiche Implementation von Sprachdiagnostik und Sprachförderung ist eine übergreifende Koordination von der Kindertagesstätte bis zu den weiterführenden Schulen erforderlich, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Träger und z.B. auch die unterschiedliche Situation (in verschiedenen Bundesländern ebenso wie in verschiedenen Bildungseinrichtungen) berücksichtigen zu können, aber auch die Sprachbiografie der Kinder durch die verschiedenen Bildungseinrichtungen als Einheit im Blick zu halten.

Die doppelte Aufgabe liegt darin,

- einerseits Verfahren zu entwickeln, die in den heutigen Bildungseinrichtungen praktikabel sind, aber
- andererseits nicht zu einer Zementierung des Status quo führen, indem nur ‚Schwächen‘ der Kinder ausgeglichen werden, sondern die es erlauben, auch Systemschwächen aufzudecken und Veränderungen möglich zu machen.

Als zentral für die erfolgreiche Implementation von Sprachdiagnostik und Sprachförderung erweist sich die Qualifikation des pädagogischen Personals: Hier muss gleichzeitig Fortbildung angeboten werden. Angesichts der Tatsache, dass an den Hochschulen derzeit neue Studiengänge entstehen, sollte gleichfalls dafür Sorge getragen werden, dass auch die Ausbildung entsprechend verändert wird.

Als vorrangig erweisen sich dafür die folgenden Aspekte:

- a) Training der Fähigkeit, von dem auszugehen, was Kinder bereits können (Zurückhaltung gegenüber allen Verfahren, die auf Fehler und Schwächen fokussieren),
- b) Verbesserung des Wissens über Sprachaneignung und Sprachförderung in sprachlich pluralen Lagen.

Die Vermittlung von Diagnosekompetenz in einer zunehmend durch sprachliche und kulturelle Heterogenität geprägten Schule muss fester Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden.

6. Schlussbemerkung

Aus der Perspektive Österreichs, eines Landes mit einem nicht föderalen, sondern zentralen Bildungswesen, ist auffällig, dass der Bildungsföderalis-

mus in Deutschland eine Vielfalt von Verfahren und Instrumenten hat entstehen lassen, mit denen wichtige Erfahrungen gewonnen werden konnten.

Das hat aber zugleich dazu geführt, dass manche dieser Verfahren als zu schnelle Entwicklungen ohne zureichende wissenschaftliche Grundlage und ohne Verarbeitung des gegenwärtigen Erkenntnisstandes in Sachen Sprachaneignung erarbeitet wurden – nicht zuletzt, weil ein überregionaler Erfahrungsaustausch nicht organisiert war.

Damit einher geht, dass es inzwischen für Kinder im Bereich Sprachdiagnostik/Sprachförderung je nach Bundesland und Region außerordentlich unterschiedliche Einstiegsbedingungen in das Bildungswesen gibt. Es müsste im Interesse der Bundesländer sein, diese Ungleichheiten zu überwinden und eine planmäßige Entwicklung voranzutreiben. Zur Mitwirkung hieran bietet sich das BLK-Modellprogramm FörMig an – im Bereich der Sprachdiagnostik, so hat der Hamburger Workshop gezeigt, sind allerdings praxisbezogene Entwicklungsarbeit und Schließung von Forschungslücken so groß, dass durch ein flankierendes Projekt, wie es das BMFB in Aussicht gestellt hat³, dafür gesorgt werden sollte, möglichst rasch die fehlenden Grundlagen zu erarbeiten und zugleich praxiswirksame Verfahren zu entwickeln.

7. Literatur

- BOOS-NÜNNING, U./GOGOLIN, I. (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: *Deutsch lernen*, 13. Jg., H.3-4, S. 3-71.
- BUNDESFORUM FAMILIE (2004): *Manifest: Grundsätze und Perspektiven einer familienorientierten Integrationspolitik – Migrationsfamilien zwischen Integration und Ausgrenzung.* – Berlin.
- DEWEY, John ([1916] dt. 2000): *Democracy and Education.* – Berlin.
- EHLICH, K. in Zusammenarbeit mit BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D./VAN DEN BERGH, H. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn, Berlin.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* – Berlin.
- FÜRSTENAU, S./GOGOLIN, I. (2001): *Sprachliches Grenzgängertum: Zur Mehrsprachigkeit von Migranten.* In: LIST, G./LIST, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit.* – Tübingen, S.49-64.

3 Vgl. die Vorarbeiten bei EHLICH u.a. 2005.

- GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Bund-Länder-Kommission, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 107). – Bonn.
- KRUMM, H.-J. (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. – Wien.
- OOMEN-WELKE, I./KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2004): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer (= Fremdsprache Deutsch Heft 31). – Stuttgart.
- PINTERITS, M. (1993): Projekt Sprachstandserhebung. Eine Pilotstudie des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien. Manuskriptdruck. – Wien.