

List, Gudula

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

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. 51-57

urn:nbn:de:0111-opus-19155

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

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

Übersicht: Der Beitrag ist ein Statement zu den Inhalten der Gutachten von Konrad Ehlich und Lilian Fried aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht. Es wird begründet, warum Instrumente für einsprachig aufwachsende Kinder nicht für mehrsprachige Kinder nutzbar sind. Aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht wird kritisiert, dass die bestehenden Verfahren der Sprachdiagnostik nicht auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung insgesamt abzielen, sondern den Stand des Spracherwerbs an wenigen formalen Merkmalen der Äußerungsfähigkeit festmachen.

Deutsche Schulen stehen im internationalen Vergleich nicht rühmlich da, und die vorrangige Ursache hierfür wird mangelhaften deutschen Sprachkenntnissen angelastet, bei einem Teil der deutschsprachig aufwachsenden Kinder, aber weit mehr bei Kindern mit anderer als deutscher Familiensprache. Die Defizite sind seit langem bekannt, Aufregung verursachen sie aber erst richtig seit der blamablen Offenlegung durch PISA. Also gibt es Hektik in der Bildungspolitik. Und wie Hektik das nun einmal mit sich bringt, entsteht vor allem Streit um die Verantwortung. Nicht die *Schule* selbst, sondern die unzulängliche *Vorbereitung* auf sie sei schuld. Eingangsvoraussetzungen, in Gestalt von „Sprachständen“, werden formuliert, und möglichst sollen die Kitas sie schon sicherstellen. Das hat auch sein Gutes, denn die vorschulischen Einrichtungen haben den hoch verdienten Respekt als *Bildungsinstitutionen* bisher nicht wirklich erfahren dürfen – ausgerechnet in dem Land, das doch einst den Kindergarten erfunden hat.

Es liegen zwei umfassende Expertisen vor (vgl. EHLICH und FRIED im vorliegenden Band). Sie bestätigen, dass wir es bei der Sprachdiagnostik für die hier fokussierte Gruppe einstweilen mit einer Baustelle zu tun haben, auf der einige Fachleute, aber auch viele Laien emsig dabei sind, mehr oder minder brauchbare Mauern hochzuziehen, sich auch am Gebälk um den einen oder anderen Notnagel bemühen, der eigentlich zu anderen Baustellen, z.B. der Sprachbehindertenpädagogik, gehört. Und mitten drin:

Bauherren (in Gestalt der Kultusbehörden), die auf die Uhr schauen und Ergebnisse anmahnen. Der Föderalismus spielt auf. Die Bundesländer lassen eigene Kompetenzgruppen arbeiten, in denen zwar didaktisch-pädagogischer, manchmal auch linguistischer Sachverstand vertreten ist, jedoch eine maßgebliche Kompetenz, nämlich die *sprachentwicklungspsychologische*, nicht in Erscheinung tritt. Es werden Verfahren gezimmert und woanders adaptiert, die über die Hürden der nächsten Einschulungsphasen hinweg helfen und darüber entscheiden sollen, ob ein Kind zusätzlich zum Schulunterricht besondere Förderung benötigt. Eines dieser Verfahren, das Berliner „Bärenstark“ (SENATSVERWALTUNG 2002), ist inzwischen wieder aus dem offiziellen Verkehr gezogen. Nordrhein-Westfalen, das Land mit den meisten Migrantenkinder, hat sich zentral bisher nicht beteiligt und empfiehlt stattdessen als „erprobte Verfahren“ unter anderem drei Instrumente: aus Bayern „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ (STAATSINSTITUT 2002), Niedersachsen „Fit in Deutsch“ (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003) und Bremen „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik“ (HOBUSCH/LUTZ/WIEST 2002). Alle diese Verfahren befinden sich noch in der Erprobungsphase. Es wird viel Geld und Energie, auch Phantasie in diese Entwicklungen investiert. Aber kein Verfahren ist theoretisch plausibel fundiert oder interdisziplinär überzeugend angelegt, geschweige denn verfahrenstechnisch hinreichend abgesichert. So viel zu den gegenwärtig unter erheblichem Problemdruck ad hoc entwickelten Instrumenten.

Was demgegenüber die im pädagogischen und psychologischen Betrieb erstellten und zum Teil seit langem verfügbaren sprachdiagnostischen Verfahren angeht, so sind sie in den beiden Expertisen ausführlich dargestellt. Einige verdienen den Namen „Test“, der dafür bürgt, dass gründliche Item-Analysen und Normierungen durchgeführt und Gütekriterien offen gelegt wurden. Die meisten sind aber in diesem Sinne keine Tests. Für fast alle gilt: Sie sind für *einsprachig deutsch* aufwachsende Kinder entwickelt (vereinzelt auch aus dem Englischen adaptiert) worden. Und sie dienen in aller Regel der prognostischen oder faktischen Abgrenzung zwischen so genannter „Unauffälligkeit“ der Sprachentwicklung und solchen Auffälligkeiten, die *sonderpädagogische* Maßnahmen nahelegen. Es handelt sich also um diejenigen Materialien, die eher auf anderen Baustellen gebraucht werden als derjenigen, über die hier verhandelt wird. Etliche beschränken sich zudem auf *Ausschnitte* der sprachlichen Kompetenz wie Wortschatz und Lautbildung oder auf das Aufspüren von Indikatoren für drohende Schwierigkeiten bei der Alfabetisierung wie das Bielefelder Screening (JANSEN u.a. 2002) – sach- und testtheoretisch gewiss beispielhaft, aber wenig geeignet für den hier zur Debatte stehenden Zweck.

Es ist einfach nicht sinnvoll, solche für einsprachig aufwachsende Kinder zur Abklärung von drohenden Sprachentwicklungsstörungen gedachten Instrumente bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund zu benutzen. Das führt geradewegs in das Dilemma, die einsprachige Norm als Messlatte für zweitsprachliche Fähigkeiten misszuverstehen. Man verfehlt auf diese Weise sowohl das *Potential* wie auch die unter ungünstigen Gegebenheiten wirksamen *Schwierigkeiten* mehrsprachiger Biographien. Also lohnt es sich schon aus methodologischen Gründen eigentlich nur, jene ganz wenigen Instrumente genauer anzuschauen, die tatsächlich gründlich und theoriebewusst den *Sprachstand mehrsprachiger Kinder* erfassen wollen. Damit reduziert sich die ganze Fülle der begutachteten Verfahren im Grunde auf zwei: auf das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen (HAVAS)“ (REICH/ROTH 2003) und den Trierer „Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik TKS“ (KRAMPEN 2001). Beide wollen den sprachlichen Kompetenzen *insgesamt* gerecht werden, indem sie Familien- und Landessprache einbeziehen, HAVAS fokussiert auf Bilingualismus (Deutsch und eine weitere Sprache), TKS neben Deutsch und Französisch auch auf das Luxemburgische.

So unbestreitbar sinnvoll nun die Erfassung aller beteiligten Sprachen eines Kindes vor Schuleintritt oder schulbegleitend ist: Projekte, die dies leisten, sind damit keineswegs bereits gefeit davor, allen Fallstricken auszuweichen. Denn am Ende kann es doch wieder darauf hinauslaufen, die zwei (oder drei) „Köpfe“ in den („idealen“) Bi- oder Trilingualen zu *verselbständigen* (GROSJEAN 1989, LIST 1995). Das birgt die Gefahr einer abstrakten und schädlichen Konstruktion, bei der zwar nicht *eine* zielsprachliche, dafür aber zwei (oder drei) getrennte Normvorstellungen dafür erhalten, das Individuum durch Addition der jeweils anteiligen Leistungen zu beschreiben, statt seiner realen polyglotten Kompetenz gerecht zu werden. Auf diese Weise kommt man gerade nicht der besonderen Beschaffenheit von Mehrsprachigkeit auf die Spur. Denn Kinder, die mit mehreren Sprachen umgehen, machen unterschiedliche Erfahrungen in und mit ihnen. Sie duplizieren nicht einfach ihren Sprachbestand. Es müsste also darum gehen, für ein mehrsprachiges Kind das *Verhältnis der Sprachen* zueinander und ihren jeweiligen *Stellenwert als Werkzeuge* der Realitätsbewältigung zu ermitteln. Erst damit ließen sich Hinweise auf *Quersprachigkeit* (LIST/LIST 2004) und metasprachliche Kompetenzen würdigen: Sprachwechsel im Gespräch beispielsweise als Reaktion auf soziale Bedürfnisse, Bekundung von Nachdenken über Sprachen, die Neigung, von einer Sprache in andere zu übersetzen, durch Sprachen hindurch zu handeln. Damit käme man am ehesten an das kreative Potential von Mehrsprachigkeit heran. Bei HAVAS könnte dies alles im Blickfeld liegen,

aber umgesetzt scheint es wohl noch nicht zu sein. Bei dem Trierer Verfahren dagegen ist ganz offensichtlich, dass es sich um ein Instrument handelt, mit dem zwei bzw. drei *separate* Kompetenzen miteinander verglichen werden. Das Verfahren zielt allerdings auch nicht auf Migrantenkinder, sondern auf solche, die in einem Land mit mehreren offiziellen Sprachen vielfach *von Anfang an* mehr als eine Sprache kennen lernen. Ganz ausdrücklich wird dabei eine „balancierte“ hoch bewertete Bilingualität der so genannten (und geringer bewerteten) „dominanten“ Bilingualität gegenüber gestellt, bei der die Fähigkeiten in einer Sprache überwiegen. In derart globalen Zuschreibungen, die gerade im Zusammenhang mit Migration häufig als verschieden „gute“ Zweisprachigkeiten missverstanden worden sind, wirken noch immer die psycholinguistischen Modelle von WEINREICH (1953) und ERVIN/OSGOOD (1954) nach – man denke nur an die leidige Debatte über „doppelte Halbsprachigkeit“. Diese frühen Modellvorstellungen, so orientierend sie anfangs waren, sind längst als zu wenig differenziert erkannt worden (vgl. schon GROSJEAN 1982, S. 240-244).

Nun soll an dieser Stelle nicht dazu geraten werden, dass man den Problemdruck abweisen und sich den pragmatischen Erfordernissen verschließen möge, vor denen die Kultusbehörden sich befinden. Schließlich ist nun einmal die Landessprache zugleich die Schulsprache, und es kann nur im Sinne *aller* Kinder wünschenswert sein, dass beim Schuleintritt über diese Sprache so weit verfügt wird, dass schulisches Lernen ungehindert beginnen kann. Daher ist unbestritten eine ökonomische und vernünftige Entscheidung darüber angezeigt, ob ein Kind geradewegs in den Schulalltag geschickt werden kann, oder ob es begleitend dabei unterstützt werden muss. Die Verfahren, die hierzu jüngst in den Ministerien Bayerns, Berlins, Bremens, Niedersachsens und für Hamburg erstellt worden sind, enthalten im Einzelnen manchen brauchbaren Hinweis für die Befragung von Kindern und durchaus anregendes Material, das sich auch zur Förderung nutzen lässt. Aber dafür, dass sie eine messtechnisch garantierte Objektivität nur vorspiegeln, sind sie zu aufwändig und erscheinen als Schuleingangsprüfungen wenig sinnvoll.

Aus sprachentwicklungspsychologischer Sicht leiden sie vor allem (wie übrigens etliche der eingeführten diagnostischen Verfahren auch) unter dem gravierenden Nachteil, den Stand des Spracherwerbs an wenigen formalen Merkmalen (meist der produktiven) Äußerungsfähigkeit festzumachen, statt auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung insgesamt abzielen. In der vorschulischen Zeit geht es beim Spracherwerb ganz wesentlich um die Erarbeitung eines symbolischen Werkzeugs, nicht nur für sprachliche Kommunikation, sondern auch für die Verarbeitung von Wahrnehmungen, für Denkvorgänge und soziale Kognition. In dieser Zeit,

wo sich der Radius der kindlichen Aktivitäten über den Nahbereich der Familie hinaus erweitert, verändern sich die mentalen Strukturen und die Qualität der kindlichen Interaktionen mit anderen Menschen auf grundlegende Weise, und zwar *durch* den Spracherwerb, vor allem auch durch die Ausbildung der inneren Sprache, also des Instruments zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst (LIST 2005). Um den Entwicklungsstand von Kindern in diesem Alter einzuschätzen, eignen sich Beobachtungen und Protokollierungen des Interaktionsverhaltens und beispielsweise des Spiels, das verbal begleitet wird, besser als Auszählungen von Wörtern pro Äußerung oder von korrekten Pluralbildungen.

Statt also aufwändige und doch nicht treffsichere Erhebungen verbaler Daten durchzuführen, erscheint es viel sinnvoller, die Energien eher auf die Beratung von Fördermaßnahmen zu lenken. Für eine Entscheidung über die Notwendigkeit solcher speziellen Förderung im Einzelfall kann dem Votum der *Erzieherinnen* in den vorschulischen Einrichtungen, die jedes Kind ja genau kennen, ein hoher Stellenwert zuerkannt werden – vorausgesetzt, man gibt ihnen entsprechende Handreichungen für die Formulierung an die Hand. Vielleicht müsste dies nur ergänzt werden durch ein fachlich wirklich fundiertes Gespräch, das eine hierfür eigens qualifizierte Fachkraft mit einem Kind führt, und in dem sie geschickt seine *Sprachhandlungsfähigkeiten* herausfordert. Beides zusammengenommen und verlässlich dokumentiert würde vermutlich mehr Informationen bringen als Werte aus einem „Test“, der in Wahrheit keiner ist.

Eines der Verfahren, die in den Expertisen begutachtet worden sind, kommt dem schon sehr nahe. Das Programm „SISMIK“ (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen), das im Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik entstanden ist (ULICH/MAYR 2003), setzt stärker auf Förderung der kindlichen Handlungsfähigkeit mit Sprache als auf normativ-formale sprachliche Produktion. Es ist zu hoffen, dass die Bundesländer in die Herstellung tragfähiger Arbeitsgrundlagen für die vorschulischen Bildungseinrichtungen investieren und für qualifizierte Aus- und Weiterbildung des Personals sorgen, damit sich solche Instrumente in der täglichen Arbeit bewähren können und konsequenten Ausbau erfahren. Beispielhaft wird in dem Münchner Projekt nämlich der Spracherwerb als ein in sozialen Interaktionen stattfindender Prozess aufgefasst, in dem Kinder und Erwachsene *zusammenarbeiten*. Kinder freilich auch mit anderen Kindern, aber es ist außerordentlich sinnvoll, dass in diesem Verfahren nicht nur die Kinder, sondern das *Team der Erzieherinnen* in ihrem Umgang mit den Kindern und bei ihren Förderungsbemühungen *mit* beobachtet wird.

Weiterentwicklung, vor allem theoretische Fundierung und Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Empirie wäre aber erforderlich und möglich. Beispielsweise ließe sich vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen das Konzept der von Vygotsky vor 80 Jahren so treffend benannten „Zone der nächsten Entwicklung“ einmal wirklich so verstehen und ausbauen, wie das seinerzeit gemeint war (VYGOTSKY [1934] 2002). Häufig genug wird dies Konzept lediglich als gefällige Formel im Zusammenhang von isoliert beobachteten Lernfortschritten benutzt, was dem aus entwicklungspsychologischer Sicht so eminent wichtigen Zusammenspiel von *sozialer Tätigkeit* und deren *Interiorisierung* bei der Ausbildung autonomer Handlungsfähigkeiten in keiner Weise gerecht werden kann.

Das Münchner Projekt macht auch darin einen guten Anfang, dass es die Vorbereitung auf *Literalität* bereits zum Gegenstand der vorschulischen Bildung macht. Praktische Erfahrungen, die im Ausland reichlich vorliegen, könnten hier genutzt werden (HALL/LARSON/MARSH 2003, NEUMAN/DICKINSON 2001). Vor allem müsste an der theoretischen Basis gearbeitet werden. Denn Hinführung zu Literalität ist ein Projekt der Förderung kognitiver und sozialer Entwicklung *insgesamt* und bedarf der Einbettung in Kontexte von Symbolisierungsfähigkeit, Perspektivenflexibilität und Selbstkonzeptbildung. *Erfahrungen mit mehreren Sprachen* dürfen in diesem Zusammenhang getrost als *kreatives Potential* betrachtet werden.

Es geht der Autorin in diesem Statement darum, für eine *integrierte Förderung* des kreativen Potentials der Vorschulzeit zu plädieren. Für einen Förderansatz also, der die Sprache im Kontext der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung behandelt, und der sich folglich auch nicht im Sprachtraining Deutsch erschöpfen kann. In dem Maß, in dem die Baustelle „Diagnostik und Förderung bei Kindern mit Migrationshintergrund“ sich durch die entsprechende sprach- und entwicklungspsychologische Kompetenz absichert (statt sich auf selektive Screenings linguistischer Korrektheit zu beschränken), wird sie in jeder Hinsicht ökonomischer arbeiten können.

Literatur

- ERVIN, S./OSGOOD, C. (1954): Second language learning and bilingualism. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. Supplement, 49, S. 139-146.
- GROSJEAN, F. (1982): Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. – Cambridge.
- GROSJEAN, F. (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual brain is not two monolinguals in one person. In: Brain and Language, 36, S. 144-173.

- HALL, N./LARSON, J./MARSH, J. (Hrsg.) (2003): Handbook of early childhood literacy. – London.
- HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.
- JANSEN, H./MANNHAUPT, G./MARX, H./SKOWRONEK, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – Göttingen.
- KRAMPEN, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS IV). Handanweisung und Testmaterialien. – Trier.
- LIST, G. (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995, S. 27-35.
- LIST, G. (2005): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: JAMPERT, K./BEST, P./GUADATIELLO, A./HOLLER, D./ZEHNBAUER A. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. – München, S. 29-32.
- LIST, G./LIST, G. (2004): Sprachliche Heterogenität, ‚Quersprachigkeit‘ und sprachliches Lernen. In: QUETZ, J./SOLMECKE, G. (Hrsg.): Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF. Frankfurt am Main, 01.-04.10.2003. – Berlin, S. 89-104.
- NEUMAN, S.B./DICKINSON, D.K. (Hrsg.) (2001): Handbook of early literacy research. – New York.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. – Hannover.
- REICH, H./ROTH, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS). – Landau.
- SENATSWERK FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. – Berlin.
- STAATSWERK FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. – München.
- ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIL. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- VYGOTSKY, L.S. ([1934] 2002): Denken und Sprechen. – Weinheim.
- WEINREICH, U. (1953): Languages in Contact. – Den Haag.