

Schroeder, Christoph; Stölting, Wilfried

Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit 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. 59-74



Quellenangabe/ Citation:

Schroeder, Christoph; Stölting, Wilfried: Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund - In: 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. 59-74 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-19179 - DOI: 10.25656/01:1917

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-19179>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:1917>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

FÖRMIG EDITION

Herausgegeben von

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Hans H. Reich,
Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

Band 1



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann
und Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Dokumentation einer Fachtagung
am 14. Juli 2004 in Hamburg



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Fachtagung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und diente der Vorbereitung des Bund-Länder-Programms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

ISBN 978-3-8309-1542-3

ISSN 1861-4108

© Waxmann Verlag GmbH, 2005

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co. , Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

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

Christoph Schroeder
Bilgi Universität Istanbul

Wilfried Stölting
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Übersicht: Der Beitrag diskutiert einen Teilaspekt der Verfahren zur Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund, nämlich den Umgang mit der so genannten Gesamtsprachlichkeit. Nach Begründungen für den Einbezug von Daten aus der Erstsprache werden zwei Probleme der methodologischen Umsetzung ausgeführt: Bezugsnorm und Erstsprache sowie „gemischte Sprache“. Abschließend wird gezeigt, dass trotz dieser Bewertungsprobleme auch nicht-deutschsprachige Daten bewertet werden können, wenn von einer „bilinguistischen“ Konzeption ausgegangen wird.

1. Einleitung: schulpolitische Entwicklungen, Familiensprache und Sprachstandsfeststellungen

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Erhebungen zeigen die Notwendigkeit einer gezielten, frühzeitig einsetzenden und spracherwerbsbegleitenden Identifikation und Förderung von Kindern mit schwachen Deutschkenntnissen. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, genauer: Schülerinnen und Schüler, die als Familiensprache eine Migrantensprache sprechen und der unteren sozialen Klasse angehören, werden zur so genannten Risikogruppe.

Die PISA- und IGLU-Ergebnisse trafen auf einen allgemeinen Trend einer verstärkten Normierung und Standardisierung schulischer Arbeit. Dies hat als Katalysator auf die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungen für Schulkinder geführt.

Zuerst setzte die Politik die Fakten, in Form einer Forderung nach „ausreichenden Deutschkenntnissen“ bei der Anmeldung zum 1. Schuljahr.¹ Es

1 Zum Beispiel in Niedersachsen: Schulgesetz §4a, und in Nordrhein-Westfalen: Schulrechtsänderungsgesetz 2003.

folgte die Umsetzung: Innerhalb kürzester Zeit, manchmal schon innerhalb von nur wenigen Monaten, hatten die Schulbehörden Verfahren parat. Zum Teil waren dies bereits vorhandene Verfahren, zur Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen bei einsprachigen Kindern entwickelt, die einfach umfunktioniert wurden. Zum Teil überarbeitete man ältere, in den 1980er Jahren entwickelte spezifische Verfahren, oder – günstigstenfalls – die neue Entwicklung traf sich mit einer bereits bestehenden: In einigen Bundesländern waren Arbeitsgruppen schon damit beschäftigt, spezifische Verfahren zu entwickeln.

Dann, *erst* dann, setzte die breitere Fachdiskussion ein. Sie ist teils nachsetzende Ordnung dessen, was in der Zwischenzeit entstanden ist, sie beinhaltet viel Kritik an dem neu Entstandenen, sie ist auch Selbstkritik, und sie ist eine gute Möglichkeit anzuhalten und zu fragen was fehlt – nicht nur unmittelbar auf die Diagnoseverfahren bezogen, sondern auch auf die Grundlagen, auf die sie aufbauen: Die Themen und Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung.

Im Folgenden soll nach einer allgemeineren Einleitung ein Teilaspekt der Verfahren zur Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund eingehender diskutiert werden, nämlich der Umgang mit der sog. Gesamtsprachlichkeit, d.h. den Einbezug der „Erstsprache“ der Kinder – eben die nicht-deutsche Familiensprache. Das ist nicht als methodologische Kritik an *einzelnen* Verfahren gedacht – das wäre ein anderes, mindestens ebenso wichtiges Thema – sondern in erster Linie als Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit, das sich damit verbindet und mit den darauf aufbauenden Prämissen.

Problematisieren wir gleich hier schon den Begriff „Familiensprache“: Die Hamburger und die Essener Spracherhebungen (FÜRSTENAU/GOGOLIN/YAĞMUR 2003, BAUR u.a. 2004), die Begleituntersuchungen zu HAVAS, das DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (BERG 2001) und viele Untersuchungen einzelner Gruppen zeigen die differenzierten Verhältnisse auf, die hier herrschen: Nur in einem sehr kleinen Anteil der Familien geschieht die Kommunikation *allein* in der Migrantensprache, typisch sind unterschiedliche Sprachpraxen, auch unterschiedlich in den Generationen, einschließlich intensiv praktizierter Formen des „gemischten Sprachgebrauchs“ (Code-Mischung, Codewechsel, Borrowing).

2. Spezifische Voraussetzungen von Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Die Existenz einer Gruppe mit besonderem Förderbedarf begründet noch nicht notwendigerweise den spezifischen methodischen Umgang mit ihr, was die Feststellung ihres Sprachstandes angeht. Die Prämisse hierfür lautet vielmehr, dass die besondere soziolinguistische Konstellation der Zweisprachigkeit, mit der wir es hier zu tun haben,² zu spezifischen Erwerbsverläufen im Deutschen führt. Sie sind zu unterscheiden vom Erstspracherwerb, und zwar nicht nur zeitlich, sondern auch qualitativ, und sie sind zu unterscheiden von anderen besonderen Erwerbsverläufen, also von

- anderen soziolinguistischen Konstellationen des Erwerbs zweier Sprachen,
- vom (gesteuerten) Fremdspracherwerb,
- und von Erwerbsverläufen, die auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen sind.

Diesen Besonderheiten wollen die Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund gerecht werden.³ Nicht wenige Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund (ESSEN, HAVAS, PRIMO, SFD, SISMIK, TKS – siehe Literaturhinweise) beziehen dabei den Entwicklungsstand von Basisqualifikationen in der Familien-/Erstsprache mit ein.

3. Begründungen für den Einbezug von Daten aus der Erstsprache

Was begründet den Einbezug von Daten, die nicht das Deutsche betreffen? Zunächst ist hier eine gesellschaftliche, sprachenpolitische Begründung anzuführen: Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist erklärtes Ziel der europäischen Staaten und der Bildungspolitik in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bezieht sich dabei

2 Charakterisierbar mit den Schlagwörtern sukzessiver Bilingualismus, lebensweltliche Zweisprachigkeit, bilinguale Sprechergruppe, wenig schriftkulturelle Förderung in der Familie.

3 Die Sprachstandsfeststellungen laufen mit dieser Konstruktion einer spezifischen sprachlichen Identität von Kindern mit Migrationshintergrund Gefahr, gewissermaßen „alternative Normen“ zu entwickeln. Dieser Gefahr soll mit einer Differenzierung der Aussagekraft der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung begegnet werden, vgl. REICH (2003, S. 915).

nicht nur auf die etablierten Schulfremdsprachen, sondern auch auf „natürliche“ Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie ist eine gesellschaftliche Ressource, die schulisch gefördert werden soll und zu deren Dokumentation mehrsprachig orientierte Sprachstandserhebungen dienen.

Die zweite Begründung betrifft die individuelle Bemessungsgrundlage: Will man den *Sprach*-Entwicklungsstand eines mehrsprachigen Kindes bzw. eines Schülers erheben, dann ist der Entwicklungsstand im *Deutschen* nur ein eng vernetzter Teilaspekt einer „Gesamtsprachlichkeit“, d.h. der gesamten sprachlichen Mittel, die dem Zweisprachigen zur Verfügung stehen.

Diese Begründung wird durch erwerbshypothetische Begründungen erweitert, die der spezifischen Sprachlichkeit eines sukzessiv Mehrsprachigen mögliche synergetische Effekte auf den Erwerb von Strukturen der Zweitsprache zusprechen.

Als Hypothesen, auf die entsprechende Erhebungen sich explizit oder implizit berufen, sind die Interdependenzhypothese, die Schwellenhypothese und die Transferhypothese zu nennen:

- Die *Interdependenzhypothese*, deren wesentlicher Protagonist Jim CUMMINS (2000) ist, sagt aus, dass sich die beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander entwickeln.
- Die Interdependenzhypothese findet wiederum bei CUMMINS eine Spezifizierung in der *Schwellenhypothese*. Diese besagt, dass ein kognitiv anspruchsvoller Sprachgebrauch nur dann erreicht werden kann, wenn zumindest eine der Sprachen auf einem Niveau beherrscht wird, das z. B. die erfolgreiche Teilnahme an Unterricht ermöglicht.
- Die *Transferhypothese* ist gewissermaßen das, was von der Kontrastivhypothese nach ihrem Niedergang noch übrig geblieben und – vor allem – belegt ist. Die Transferhypothese besagt, dass die Wahrnehmung und Interpretation der Strukturen der zu erlernenden Zweitsprache (auch) im Lichte des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache geschieht: Das, was der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt von seiner Erstsprache weiß, wirkt sich auf das aus, was er zu dieser Zeit von der Zweitsprache weiß oder zu wissen glaubt.

Man kann davon ausgehen, dass drei sprachliche Bereiche unabhängig von den spezifischen Gegebenheiten der Erst- und Zweitsprache transferintensiv sind,⁴ nämlich die Phonologie, die Diskursebene,⁵ und die Art und Weise, wie Sprechakte⁶ realisiert werden.

Im Licht dieser Hypothesen sind die Daten zu den Erstsprachen der Schüler also mit den Daten zur Zweitsprache Deutsch korrelierbar, hieraus lassen sich Aussagen über den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes ableiten, gewissermaßen zusammengesetzt aus dem Wissen in der einen und der anderen Sprache. Dies dient zum einen – auf der Basis der Interdependenzhypothese – einer Überprüfung der sprachlichen Dominanz, mit der generelle Sprachentwicklungsbehinderungen ausgeschlossen werden sollen. Es dient zum zweiten – auf der Basis der Schwellenhypothese – der Entwicklung von Fördermaßnahmen in DaZ *und* in der Erstsprache, die auf dem Sprachentwicklungsstand aufbauen. Dabei ist auch zu überprüfen, ob die Erstsprache als Unterrichtssprache für Transferprogramme in Frage kommt. Und es dient zum dritten – auf der Basis der Transferhypothese – der Entwicklung von Fördermaßnahmen in DaZ, die positiven Transfer anbieten.

Komplementär zu den eben genannten Hypothesen findet sich bei HAVAS sowie in der neueren Diskussion um Sprachstandsfeststellungen (FRIED 2004, EHLICH u.a. 2004) noch eine vierte Hypothese zu den spezifischen sprachlichen Voraussetzungen Zweisprachiger, nämlich die Hypothese vom besonderen „metalinguistischen Wissen“ Zweisprachiger. Sie entwickelt die schon von Vygotsky aufgestellte Vermutung weiter, dass zweisprachige Kinder und Jugendliche mehr Anlass haben, über Sprache nachzudenken und deswegen die Fähigkeit der Analyse von und der bewussten Kontrolle über Sprache zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße entwickeln als Einsprachige. Diese Hypothese erfährt neuerdings eine Erweiterung durch die Hypothese eines besonderen kreativen Sprachkönnens Zweisprachiger, das sich u.A. in der großen Bandbreite pragmatisch motivierter Abstufungen von Sprachmischungsstrategien äußert (DIRIM 2001).

4 Dabei gilt immer, dass der entsprechende Lernbereich in der L1 bereits voll erworben ist, dass Interferenzmerkmale an bestimmte Lernphasen gebunden sind (KUHBERG 1990) und dass sowohl individuellen Lernervoraussetzungen als auch Lernerwahrnehmungen von Divergenzen und Ähnlichkeiten neben dem systembezogenen Vergleich Rechnung getragen werden muss (GASS 1996).

5 Mit der „Diskursebene“ sind die Mittel gemeint, die zur Segmentierung und thematischen Hierarchisierung des gesprochenen oder geschriebenen Textes verwendet werden.

6 Also Bitten, Aufforderungen, Beschwerden, Komplimente, Ablehnungen, Warnungen etc.

Es hat jedoch bisher keine Vorschläge dazu gegeben, wie dies in die Methodologie von Sprachstandserhebungen einfließen kann (so auch FRIED 2004, S. 88, REICH/ROTH 2002, S. 32).

4. Probleme der Bewertung

Bis hierher haben wir uns in den Regionen der Absichten und Herangehensweisen bewegt. Nun kommen wir zu den methodologischen Umsetzungen und den (erst-)sprachlichen Produktionen, die als Bemessungsgrundlage dienen. Und hier zeigen sich zwei Probleme. Das eine ist die Frage der Bezugsnorm, die den Rahmen für die Bewertung der erstsprachlichen Daten bildet, das zweite betrifft den Umgang mit gemischter Sprache.

4.1 Problemfeld 1: Bezugsnorm und Erstsprache

Grundsätzlich stellt sich für jede Sprachstandsmessung das Problem der Normerwartung an Erwerbsverläufe, sei dies in der Erst- oder in der Zweitsprache: Kinder erwerben im Kontakt mit anderen Sprechern eigenaktiv eine oder mehrere Varietäten, diese stehen in der Bemessung in einem Spannungsverhältnis zu auf sprachliche Endziele gerichteten schulischen *und* gesellschaftlichen Erwartungen an die Aneignung von Einzelsprachen. Interessant ist, dass dabei die schulischen Erwartungen diejenigen sind, die am wenigsten expliziert werden: Die im Messprogramm ausgedrückten Bilder einer sprachlichen Normalentwicklung, die durch allgemein feststellbare Indikatoren in Stufen differenziert werden kann, schieben die Beweislast auf das Kind und legen in keiner Form offen, mit welchen sprachlichen Fähigkeiten sich ein Schulerfolg verbindet.

Das Problem der Bezugsnorm stellt sich dann schon für die 13% der Berliner monolingual-deutschen Schulanfänger, die mit dem Instrument „Bärenstark“ (SENATSWERWALTUNG 2001) als sprachlich retardiert eingestuft wurden. Es stellt sich stärker für Zweitsprachler der Deutschen, da für sie ein Normalweg des Deutscherwerbs mit noch geringerer Wahrscheinlichkeit angesetzt werden kann (STÖLTING 2003, S. 12).⁷ Und erst recht stellt sich das Problem der Bezugsnorm für den Erwerb einer Minderheitensprache unter Migrationsbedingungen. Vorhandene Arbeiten

7 EHLICH u.a. (2004, S. 20) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in Deutschland ein eklatanter Mangel an wissenschaftlichen Langzeituntersuchungen besteht, die die Sprachaneignung von Kindern in das Schulalter hinein verfolgen – sei dies die Sprachaneignung von ein- oder mehrsprachigen Kindern.

hierzu (die meisten von ihnen nicht in Deutschland, sondern in den Niederlanden entstanden⁸) übernehmen in der Regel unhinterfragt den einsprachigen Spracherwerb in den jeweiligen Sprachen als Bezugsgröße und bleiben entsprechend Blickweisen der sprachlichen „Retardierung“ gegenüber dem einsprachigen Spracherwerb verhaftet.

Die *Fernlösung*, die eine angemessene Sprachstandsdiagnose erlauben würde, wäre eine gruppenspezifische Orientierungsnorm. Die einstweilige *Notlösung*, die man in Hamburg (HAVAS) und Essen (ESSEN) ging, ist die Orientierung an den Extremwerten der jeweiligen Probandengruppen. Das bringt natürlich das Problem der Verallgemeinerbarkeit mit sich.

Das Problem der Norm setzt sich in der Bewertung sprachlicher „Richtigkeit“ fort: Welcher ist der Beschreibungsrahmen, innerhalb dessen eine Äußerung in türkischer, russischer oder anderer Sprache *in der Migration* bewertet wird? Nehmen wir das Türkische, die größte Minderheitensprache in Deutschland: Es scheint, dass wir von einem türkischen Dialekt in Nordwesteuropa *in statu nascendi* sprechen können (vgl. BOESCHOTEN 1990, 2000, REHBEIN 2001). Er ist dadurch gekennzeichnet, dass

- Strukturelemente des gesprochenen Türkischen generalisiert werden,
- Strukturen mit Entsprechung in der Kontaktsprache generalisiert werden,
- eine Nivellierung der anatolischen Dialekte stattfindet, die die Einwanderer der ersten Generation sprechen,
- sprachliche Erneuerungen stattfinden, mittels derer die Integration von lexikalischen Elementen aus der Kontaktsprache systematisiert werden kann, und, natürlich,
- dass lexikalische Entlehnungen stattfinden.

Das bleibt nicht nur auf der Ebene der mündlichen Rede: SCHROEDER (erscheint) zeigt, dass einige diese Dynamiken auch auf die türkische Schriftsprache in Deutschland einwirken.⁹ Gleichzeitig ist die Gruppe der Türkisch-Sprecher in Deutschland keine geschlossene Diasporagruppe: Es findet Neuzuwanderung („Heiratsmigration“) statt, türkeitürkische Medien sind präsent und intensiv genutzt, es bilden sich transnationale Räume zwischen Deutschland und der Türkei. So bleiben die unterschiedlichsten Varietäten erwartbar, von Standardnähe über die türkeitürkischen Dialekte bis zum Deutschland- oder Nordwesteuropa-Türkischen.

8 Die höhere Bedeutung, die dieser Forschungsbereich in den Niederlanden hat, hängt sicherlich nicht zuletzt damit zusammen, dass das niederländische Schulsystem stärker testorientiert ist. So bestand ein Bedarf an Daten, mit denen landesweite Tests für Türkisch, Arabisch u.A. erstellen werden konnten.

9 Vergleichbares ist auch aus der russischen Zeitungssprache in Deutschland belegt (MENG/SHOVGENIN 2003).

Worauf können also Sprachstandsmessungen abheben, die das Türkische mit einbeziehen wollen? Es bleibt vorerst nur, die Ergebnisse bzw. ihre Aussagekraft und vor allem noch die Gegenüberstellung mit den entsprechenden Ergebnissen zu den Zweitsprachen grundsätzlich mit großer Vorsicht zu behandeln. Auch eine denkbare Unterscheidung zwischen „kontaktresistenten“ (Morphologie, Syntax) und „kontaktintensiven“ (Lexikon, Phonologie) Bereichen der Sprache und entsprechend eine Konzentration auf erstere ist problematisch. Nicht nur weil die Kontaktlinguistik diese Unterscheidung inzwischen verworfen hat (vgl. CURNOW 2002), sondern auch, weil Morphologie und Syntax des gesprochenen Türkei-Türkischen – nur die gesprochene Sprache kann schließlich Bezugsgröße sein – einfach zu wenig erforscht sind (SCHROEDER 2002).

Festzuhalten ist also: Allgemeine Probleme der Methodologie verschärfen sich bei Sprachstandsfeststellungen, die die Erstsprache von Schülern mit Migrationshintergrund mit einbeziehen. Die Frage der Bezugsnorm ist ungeklärt, und zwar in einem solchen Ausmaß, dass Aussagen über den Sprachstand in der Erstsprache grundsätzlich fragwürdig sind. Das betrifft entsprechend auch den Aussagewert von Gegenüberstellungen von Sprachständen in der Erst- und der Zweitsprache.

4.2 Problemfeld 2: Gemischte Sprache, oder: Das Kontinuum der Sprachmittel

Bisher haben wir zwar die Frage der Norm in der Analyse der erstsprachlichen Produktionen der Schüler angesprochen, wir haben aber nicht das Gesamtbild infrage gestellt, mit dem in Untersuchungen wie ESSEN, HAVAS, PRIMO, SFD, SISMIK und TKS und vorgegangen wird.¹⁰

Das Bild ist das von einem doppelt monolingualen Sprecher: Sein Sprachstand in beiden Sprachen ist so angemessen wie möglich zu diagnostizieren und der Aufeinander-Bezug der beiden Sprachstände gibt uns Auskunft über die Gesamtkompetenz, die wir wiederum mit der Interdependenz-, Schwellen- und Transferhypothese in Verbindung setzen und entsprechende Fördermaßnahmen verschreiben.

Was aber wenn diese Sichtweise nicht das angemessene Bild der individuellen Sprachpraxis Zweisprachiger ist, sondern lediglich der Außenperspektive von Monolingualen auf Bilinguale geschuldet ist?

10 In der Folge der Forderungen in EHLICH u.a. (2004) sind hier demnächst weitere Verfahren zu erwarten.

Eine Reihe von Arbeiten der letzten Jahre (Überblick in GROSJEAN 1997) zeigen uns, dass es auch eine andere Sichtweise geben kann, die der *bilinguistischen Konzeption*. Sie geht von einem Kontinuum der Sprachmittel oder „Modi“ aus, über die der Bilinguale verfügt, nämlich vom monolingualen Modus in der L1 über verschiedene Ausprägungen des bilingualen Modus bis zum monolingualen Modus in der L2. Gesteuert wird die „Wahl“ des jeweiligen Modus von den Kommunikationsbedürfnissen der Sprecher und den Kommunikationsanforderungen an sie. Sprachmischung kann in diesem Verständnis der kommunikativ angemessene Modus in der eigenen bilingualen Gruppe sein, wobei die verschiedenen Ausprägungen der Mischung eben Reaktionen auf die unterschiedlichen Situationen innerhalb der Gruppe sind.¹¹ Die Hypothese eines „besonderen kreativen Sprachenkönnens“ Zweisprachiger verliert damit ihre Besonderheit: „The bilingual will develop a communicative competence that is equivalent to that of other speakers-hearers, be they monolingual, bilingual, or multilingual, even though the outward manifestations of this competence may at first appear quite abnormal [or, at best, special (WS/CS)] to the monolingual researcher“ (GROSJEAN 1985, S. 472).

Was bedeutet diese Sichtweise für die Sprachstandsmessung? Eine Sprachstandsmessung, die die „gesamtsprachliche Kompetenz“ erfassen will, muss sich gemäß dieser Sichtweise als *Sprachhandlungsanalyse* verstehen, d.h. als Analyse der Fähigkeit, in den unterschiedlichen Kommunikationsanlässen entsprechend der eigenen Wahrnehmung dieser Anlässe und ihrer soziolinguistischen *settings* angemessen sprachlich zu agieren. Und um die Sprachhandlungsfähigkeit zu ermitteln, müssen wir „die Verfügbarkeit über die Sprachmittel über das gesamte Kontinuum zwischen monolingualen Modus in L1 über den bilingualen Modus bis zum monolingualen Modus in L2 testen, und zwar jeweils im entsprechenden Modus. In den monolingualen Modi wird der Grad der Deaktivierung der gerade nicht verwendeten Sprache zu erheben sein“ (STÖLTING 2003, S. 17). Erstsprachliche Daten sind entsprechend nur im Kontext des jeweiligen *Settings* analysierbar, innerhalb dessen der Modus entsteht, zu dem die jeweilige analysierte Äußerung gehört.

Auch für die Hypothesen zum zweisprachigen Spracherwerb, die den Einbezug von erstsprachlichen Daten begründen, bedeutet dies, dass sie sich nicht auf ein „doppelt monolinguales“ Verständnis von Zweisprachigkeit stützen können. Es ist fraglich, ob ein exklusiv dichotomisches Modell, das eine kompakte L1 auf eine kompakte L2 bezieht, überhaupt Erklärungs-

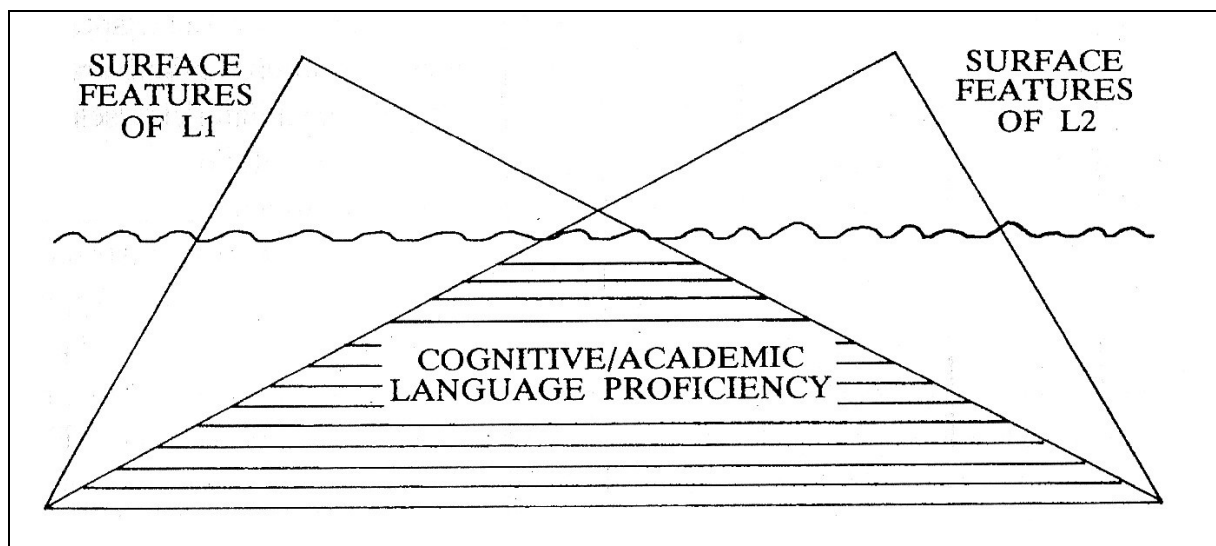
11 Diese gemischtsprachigen Modi können dann neue Funktionalitäten als kommunikative Stile in der Jugendsprache erhalten, wie eine Untersuchung am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim zeigt (vgl. KEIM 2001).

relevanz hat. Dies umso mehr, als uns nicht nur die Soziolinguistik, sondern auch die Erforschung der Sprachverarbeitung bei Bilingualen (sei es das *Bilingual Interactive Model* konnektionistischer Herkunft oder die Produktionsmodelle in der psycholinguistischen Tradition) zeigt, dass beide Sprachen grundsätzlich in einem Speicher repräsentiert sind und beide in relevanten Verarbeitungsprozessen aktiviert sind, mit intentionaler Deaktivierung einer der Sprachen im monolingualen Modus mit Einsprachigen.¹² Auch deshalb gilt grundsätzlich: „Einsprachig sprechen bedeutet für den Mehrsprachigen keineswegs, daß nun seine Sprachproduktion an derjenigen des ‚Muttersprachlers‘ gemessen werden kann oder darf.“ (LÜDI/PY 1984, S. 108 – ein Werk, das zu grundsätzlichen Fragen unseres Themas die Perspektive der Sprecher selbst berücksichtigt).

5. Diagnose literaler und proliteraler Fähigkeiten im Rahmen einer bilinguistischen Konzeption

Unsere Ausführungen zu den Bewertungsproblemen schließen indessen nicht aus, dass nicht-deutschsprachige Daten bewertet werden können. Nur muss diese Bewertung von dem bilingualen „Eisberg-Modell“ der bilingualen Kompetenz von Skutnabb-Kangas und Cummins ausgehen:

Abb. 1: Das Eisbergmodell der bilingualen Kompetenz



(SKUTNABB-KANGAS 1981, S. 103)

¹² Vgl. die Forschungsüberblicke bei LUTJEHARMS (2004) und BICKES (2004).

Hier soll kurz angesprochen werden, wie sich solche den einzelsprachlichen Kompetenzen zugrunde liegenden Fähigkeiten im Erwerb von (Pro-) Literalität zeigen, – eingedenk der Tatsache, dass die literale Qualifikation zu den Basisqualifikationen gehört, die im Zuge der Sprachentwicklung erworben werden, und – vor allem – da sie eine zentrale Qualifikation für den Schulerfolg darstellt. Unter *literalen* Fähigkeiten fassen wir dabei solche, die auf einen Umgang mit Sprache zielen, der nicht situativ gesteuert ist („dezentriert“ ist), sei es bei der Informationsentnahme und der Verknüpfung unterschiedlicher Informationen aus geschriebenen Texten oder anderen schriftförmigen Dokumenten, sei es bei der schriftlichen Fixierung von Texten, die – im Unterschied zur mündlichen Interaktion – eine kontextunabhängige Darstellung und Ausgestaltung verlangen. *Proliterale* Fähigkeiten sind dann Fähigkeiten, die auf literale Fähigkeiten vorbereiten – also phonologische Bewusstheit, die den Orthographieerwerb vorbereitet, und Vorerfahrung mit Schrift sowie kontextentbundene narrative Fähigkeiten.

Einerseits sind Fragen der phonologischen Bewusstheit sprachenspezifisch: Das Erlernen der Orthographie des Deutschen erwartet das Erkennen einiger phonologischer Regelmäßigkeiten, die die Phonologie z.B. des Türkischen nicht hergibt (z.B. die Wahrnehmung von Reduktionssilben, die Unterscheidung zwischen losem und festem Anschluss, die Klassifikation von Diphtongen als Phoneme). Andere Sprachen dagegen geben diese Regelmäßigkeiten zum Teil her, und so lässt sich die Wahrnehmung von Reduktionssilben z.B. auch im Russischen und im Griechischen erheben. Entsprechend sind Typologien zu erstellen.

Vorerfahrung mit Schrift als Wissen um die Möglichkeit der Fixierung von Sprache und entsprechendes Spiel hiermit (z.B. auch als Umgang mit Emblemen, wie in HAVAS) ist dagegen nicht sprachen- oder varietätspezifisch. Kontextentbundene narrative Fähigkeiten sind es ebenso wenig – solange die Mittel zur Herstellung dezentrierter Sprache eben nicht auf dem Hintergrund der L1- oder L2-Norm nachgefragt werden, sondern ihr Einsatz überhaupt. Das kann zum Beispiel in der Form von Beobachtungsbögen zur sprachlichen Flüssigkeit bei Nacherzählungen geschehen, wie es SISMIK vormacht (allerdings dort auf das Deutsche bezogen) – unter Beschreibung des jeweiligen *Settings*, in dem diese Nacherzählung entsteht.

Darüber hinaus können wir den Untersuchungen von MAAS/MEHLEM (2003) entnehmen, dass auch Kompetenzen der Strukturierung geschriebener Texte sowie orthographische Fähigkeiten ohne Rückgriff auf einzelsprachliche Normen erhoben werden können. MAAS/MEHLEM zeigen mit

einer Mikroanalyse spontan verschrifteter Texte in den Erstsprachen marokkanischer Kinder in Deutschland (marokkanisches Arabisch und Berber – beides nichtverschriftete Sprachen!), wie diese ihre im Deutschen erworbenen Muster der Strukturierung geschriebener Texte einschließlich orthographischer Prinzipien (wie z.B. der Endmarkierung von Sätzen mit Punkt, der Majuskelschreibung bei Kernen von Nominalgruppen, der Abtrennung von Funktionswörtern) auch beim experimentierenden Schreiben in ihrer Erstsprache anwenden. Das bedeutet, dass hier etwas in der Erstsprache erhoben werden kann, was in der Zweitsprache Deutsch z.T. aufgrund *anderer* sprachlicher Probleme oft nicht deutlich wird. Allerdings honoriert der so genannte Mutter- oder Herkunftssprachenunterricht der Schule diese Leistung in der Regel nicht. Dort werden in solchen Schreibungen zumeist nur die Abweichungen gesehen, die „Interferenzfehler“ etc.: Der Umgang mit und das Erkennen von Ressourcen in nicht-normsprachlicher Sprache ist ein Projekt nicht nur für den Deutsch-, sondern ebenso für den Erstsprachenunterricht.

6. Ausblick: Bilinguale Kindersprachentwicklung und funktionale Sprachstandsfeststellung

Wir haben in diesem Beitrag Gesichtspunkte vorgetragen, die überwiegend ihren Platz in der Forschung zur mehrsprachigen Kinderentwicklung haben. Kontaktinduzierter Sprachwandel, Sprachhandlungsanalyse und bilinguale Sprachverarbeitung sind langfristige Forschungsthemen. Die Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung mit dem Ziel, den Annäherungsgrad von Kindern an die schulisch immer gegebene Standard-sprachlichkeit zu diagnostizieren – was eine (bi-)monolingualistische Sichtweise impliziert –, wird zwar immer vom Vorantreiben jener Forschungsthemen profitieren können. Sie stellt aber grundsätzlich insofern eine eigene Arbeitsrichtung dar, als diese durch die Voraussetzungen der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (ihre Struktur, ihre sprachlichen Anforderungen, ihre Erfahrungen in der Sprachförderung) und das sprachpädagogische Ziel der Befähigung der mehrsprachigen Kinder zur Entwicklung von Kommunikation im monolingualen Modus (in je monolingualen Modi = zweisprachige Erziehung) geprägt ist. Dieses pädagogische Herangehen an die Sprachstandsfeststellung ist sachlich gerechtfertigt und ist legitim solange, wie die zu erwartenden Defizite und Schwierigkeiten der Mehrsprachigen in der Aneignung der Standard-sprache(n) und des monolingualen Modus nicht als Störungen in der Kindersprachentwicklung gesehen werden, sondern als zu erwartende lernersprachliche Etappen in der Aneignung einer neuen Varietät. Die

mehrsprachige Orientierung besteht hier einmal in der bildungspolitischen Zielsetzung des Erwerbs zweier Standardsprachen und zum anderen in der Kontrastierung der jeweiligen Zielsprache mit den von den Kindern mitgebrachten Kenntnissen und Formenbildungen in allen ihren Varietäten: sowohl die deutschen als auch die familiensprachlichen.

Literatur

1. Angeführte mehrsprachig orientierte Sprachstandsdiagnosen

ESSEN:

BENHOLZ, C./LIPKOWSKI, E./SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999. In: LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Schulanfang mit Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Ein Schulentwicklungsprojekt im Regierungsbezirk Düsseldorf. – Soest, S. 112-158.

SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund. Analyse geschriebener Texte in der Muttersprache (Türkisch) zum Ende des ersten Schuljahrs 1999/2000 (Erhoben im Rahmen von SCHUBILE „Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe“, Projekt der RAA Essen und des Schulamtes für die Stadt Essen). – Universität Essen (mimeo).

SCHROEDER, C. (2001): Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund. Analyse mündlicher Texte in der Muttersprache (Türkisch) zum Ende des ersten Schuljahrs 1999/2000 (Erhoben im Rahmen von SCHUBILE „Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe“, Projekt der RAA Essen & des Schulamtes für die Stadt Essen). – Universität Essen (mimeo).

HAVAS:

MAY, P. (2003): Ergebnisse der Analyse der Sprachproben für Fünfjährige (HAVAS). – Hamburg.

REICH, H./ROTH, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS). – Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).

INSTITUT FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG DER UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Entwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung von Schreibkenntnissen im 1. Schuljahr (mimeo).

INSTITUT FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG DER UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Entwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999 (mimeo).

PRIMO:

CITO (Hrsg.) (2004): Test Zweisprachigkeit. – Arnheim.

SFD:

HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). – Horneburg.

SISMIK:

ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.

TKS:

KRAMPEN, G./BLATZ, H./BRENDEL, M./FREILINGER, J./MEDERNACH, J. (1999): Entwicklungspsychologie und -diagnostik der Bi- und Multilingualität. Grundlagen und Befunde zur ersten Experimentierform eines Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS-I) bei Primarschulkindern aus Luxemburg. – Trier.

2. Literaturhinweise

- BAUR, R.S./CHLOSTA, C./OSTERMANN, T./SCHROEDER, C. (2004): „Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?“ – Plädoyer für die Integration von sprachbezogenen Fragen. In: Essener Unikate, 24, S. 96-105.
- BERG, U. (2001): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. – München, S. 83-89.
- BICKES, H. (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 33, S. 27-51.
- BOESCHOTEN, H. (1990): Turkish in the Netherlands: Patterns of change over generations. In: BRENDEMOEN, B. (Hrsg.): Altaica Osloensia. – Oslo, S. 39-48.
- BOESCHOTEN, H. (2000): Convergence and divergence in migrant Turkish. In: MATTHEIER, K. (Hrsg.): Dialect and migration in a changing Europe. – Frankfurt, S. 145-154.
- CUMMINS, J. (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. – Clevedon.
- CURNOW, T.J. (2002): What language features can be ‚borrowed‘? In: AIKHENVALD, A./DIXON, R.M.W. (Hrsg.): Areal diffusion and genetic inheritance. Problems in comparative linguistics. – Oxford, S. 412-437.
- DIRIM, İ. (2001): Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. – München, S. 83-89.
- EHLICH, K./VAN DEN BERGH, H./BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H.H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J.D. (2004): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als

- Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. – München (Kurzfassung: April 2004).
- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung (erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“). Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut (DJI). Download unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf.
- FÜRSTENAU, S./GOGOLIN, I./YAĞMUR, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. – Münster.
- GASS, S. (1996): Transference and interference. In: GOEBL, H./NELDE, P. (Hrsg.): Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK 12.1). – Berlin, S. 558-567.
- GROSJEAN, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 61, H.6, S. 467-477.
- GROSJEAN, F. (1997): Processing mixed languages: issues, findings, and models. In: DE GROOT, A.M.B./KROLL, F. (Hrsg.): *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic models*. – Mahwah, N.J., S. 225-253.
- KEIM, I. (2001): Sprachvariation und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantinnengruppe in Mannheim. In: LIST, G./LIST, G. (Hrsg.): *Quersprachigkeit – Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen (Tertiärsprachen 5)*. – Tübingen, S. 65-87.
- KUHBERG, H. (1990): Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastivlinguistischer Gesichtspunkte. In: *Deutsch lernen*, 1, S. 25-43.
- LÜDI, G./PY, B. (1984): *Zweisprachig durch Migration*. (Romanistische Arbeitshefte 24). – Tübingen.
- LUTJEHARMS, M. (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, S. 10-16.
- MAAS, U./MEHLEM, U. (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. (Materialien zur Migrationsforschung 1). – Osnabrück.
- MENG, K./SHOVGENIN, A. (2003): *Nemeckojazyčnije elementy v russkojazyčnych gazetax Germanii*. (Deutschsprachige Elemente in russischsprachigen Zeitungen Deutschlands). Manuskript, 14 Seiten.
- REHBEIN, J. (2001): Turkish in European societies. In: *Lingua e Stile*, 36, S. 317-334.
- REICH, H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: BREDEL, U./GÜNTHER, H./KLOTZ, P./OSSNER, J./SIEBERT-OTT, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. – Paderborn, S. 914-923.

- REICH, H./ROTH, H.-J., in Zusammenarbeit mit DIRIM, İ., JØRGENSEN, J., LIST, N.G., LIST, G., NEUMANN, U., SIEBERT-OTT, G., STEINMÜLLER, U., TEUNISSEN, F., VALLEN T. und WURNIG V. (2002): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. (Herausgegeben von der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung). – Hamburg: Amt für Schule.
- SCHROEDER, C. (2002): On the structure of spoken Turkish. In: *Elise*, 2, H.1, S. 73-90. URL: www.elise.uni-essen.de
- SCHROEDER, C. (erscheint): Orthography in German-Turkish language contact. In: BAIDER, F. (Hrsg.): *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles. Métissage orient-occident. (Sémantiques)*. – Paris, Frühjahr 2006.
- SENATSWERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2001): ‚Bärenstark‘. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. – Berlin.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not. The education of minorities*. – Clevedon.
- STÖLTING, W. (2003): Zur Modellierung der sprachlichen Handlungsfähigkeit Zweisprachiger durch Sprachstandserhebungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, H.1, S. 11-22.