

Paetsch, Jennifer; Heppt, Birgit

Sprachdiagnostik

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 119-135. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Paetsch, Jennifer; Heppt, Birgit: Sprachdiagnostik - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 119-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320024 - DOI: 10.25656/01:32002

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320024>

<https://doi.org/10.25656/01:32002>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

1. Einleitung

Individuell angemessene und wirksame sprachliche Bildungsangebote sollten nicht nur an sprachlichen Lernzielen, sondern auch an den jeweiligen sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden ausgerichtet sein (z. B. Titz, Ropeter & Haselhorn, 2018). Den Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen bildet demzufolge der präzise erhobene und dokumentierte (sprachliche) Entwicklungsstand der Lernenden. Bei der validen und genauen Bestimmung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt es sich allerdings um eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. So muss eine begründete Entscheidung darüber getroffen werden, welche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfasst werden sollen und welche Testinstrumente sich hierfür eignen. Hierbei ist zu berücksichtigen, für welche Alters- und Sprachgruppen ein Testverfahren entwickelt wurde und ob diese der eigenen Zielgruppe entsprechen. Eine besondere Herausforderung ist die valide Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern. Diese sollte sich am aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung orientieren und das Alter bei Erwerbsbeginn sowie die Kontaktdauer (Intensität, Häufigkeit) mit der Instruktionssprache berücksichtigen, um Fehlurteile zu vermeiden (Heppt & Paetsch, 2018; Paetsch, 2019; Tracy, Schulz & Voet Cornelli, 2018).

Zusätzlich zum erfassten Kompetenzbereich und der Zielgruppe ist für die Beurteilung eines diagnostischen Verfahrens auch dessen methodischer Zugang relevant. Grundsätzlich lassen sich standardisierte von nicht-standardisierten bzw. informellen Verfahren unterscheiden (wie z. B. Lautleseprotokolle; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; Titz et al., 2018). Standardisierte Testverfahren erfüllen mehrere Kriterien, die eine qualitativ hochwertige Diagnostik ermöglichen und die bei informellen Verfahren oft nur in eingeschränktem Maße gegeben sind. Sie eignen sich somit in der Regel besser als informelle Verfahren zur Bestimmung sprachlicher Kompetenzen und stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags.

Ziel des Kapitels ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern aufzuzeigen und die Herausforderungen einer qualitativ hochwertigen Sprachdiagnostik im Elementar- und Grundschulbereich zu diskutieren. Dabei ergeben sich besondere Herausforderungen durch die Komplexität sprachlicher Kompetenzen und durch die Heterogenität von Spracherwerbs-szenarien (Heppt & Paetsch, 2018; Titz et al., 2018; Tracy et al., 2018). Zunächst werden im Beitrag zentrale Merkmale pädagogisch-psychologischer Diagnostik beschrieben, bevor das allgemeine sprachdiagnostische Vorgehen dargestellt wird

und die Besonderheiten der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern diskutiert werden. Zudem gibt der Beitrag einen Überblick über ausgewählte Instrumente zur Diagnostik im Elementar- und im schulischen Bereich. Abschließend werden resultierende Implikationen dargestellt.

2. Merkmale pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Testverfahren, die psychometrischen Kriterien genügen, sind ein wichtiges Instrument pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Im Vergleich zur informellen Diagnostik, die in der Regel implizit, beiläufig und unsystematisch erfolgt, zeichnet sich pädagogisch-psychologische Diagnostik durch einen reflektierten, methodisch kontrollierten Prozess aus, bei dem wissenschaftlich erprobte Verfahren eingesetzt werden (Ingenkamp & Lissmann, 2005). Diese Verfahren wurden hinsichtlich der zentralen Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft. Testdurchführung, -auswertung und -interpretation erfolgen somit standardisiert und die wesentlichen Testkennwerte (wie etwa die Aufgabenschwierigkeit oder die Messgenauigkeit) lassen sich einem Testhandbuch entnehmen (Moosbrugger & Kelava, 2012). In der Praxis werden sicherlich nicht immer alle Kriterien erfüllt und auch informelle Urteile und Verfahren sind für pädagogisches Handeln unverzichtbar (Hascher & Astleitner, 2007). Somit werden in der Praxis in der Regel informelle und formelle Diagnoseprozesse miteinander kombiniert (Schrader, 2001).

Ein wichtiger Aspekt pädagogisch-psychologischer Diagnostik ist die Berücksichtigung ihrer Zielsetzung (Ingenkamp & Lissmann, 2005). Die professionelle Diagnostik sprachlicher Kompetenzen erfolgt in der Regel nicht nur mit dem Ziel, die sprachliche Ausgangslage und Entwicklung der Lernenden möglichst zutreffend zu bestimmen und zu bewerten. Vielmehr steht eine förderdiagnostische Zielsetzung im Vordergrund, d.h. individuelle Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe sollen ermittelt werden, um Kinder entsprechend der Diagnose entwicklungsangemessen fordern und fördern zu können (Titz et al., 2018). Dabei können in einem ersten Schritt Lernende identifiziert werden, die eine Sprachförderung benötigen (z.B. mithilfe eines Screeningverfahrens), um im nächsten Schritt individuelle Bedarfe zu ermitteln und Lernumgebungen passend zu gestalten (z.B. durch die Bereitstellung zusätzlicher oder in den Unterricht integrierter Angebote). Ein weiteres wichtiges Ziel kann es sein, die Wirksamkeit des (eigenen) sprachbildenden bzw. -fördernden Handelns zu überprüfen, indem Veränderungen der sprachlichen Fähigkeiten überprüft werden (Heppt & Paetsch, 2018; Paetsch, 2019).

Bei der Auswahl diagnostischer Verfahren sind die angestrebten Zielsetzungen zu berücksichtigen. So lassen sich mit zeitlich ökonomischen Screeningverfahren zwar Kinder identifizieren, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen Förderbedarf haben, jedoch liefern diese Verfahren keine Hinweise auf konkrete individuelle Bedarfe oder die Gestaltung differenzierter Förder- oder sprachbil-

dender Maßnahmen. Hierfür ist der Einsatz geeigneter standardisierter Testverfahren notwendig, die idealerweise durch qualitative diagnostische Verfahren ergänzt werden (Bredel, 2007). Auch innerhalb psychometrischer Verfahren gibt es manchmal die Möglichkeit qualitativer Auswertungen, z. B. kann die Analyse von Fehlern bedeutsame Informationen für die individuelle Förderung liefern (z. B. May, 2002).

3. Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im diagnostischen Prozess ist zu berücksichtigen, dass Sprachkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt ist, das aus verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, die zwar miteinander verknüpft sind, sich jedoch unterschiedlich entwickeln können. Diese analytische Differenzierung trägt dazu bei, die am sprachlichen Handeln beteiligten Teilbereiche sichtbar zu machen (Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Sprachpsychologische Modelle zur Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich in funktionale Kompetenzmodelle und Sprachkomponentenmodelle unterteilen (Weinert, 2010). Funktionale Kompetenzmodelle beziehen sich auf die integrativen Kompetenzen Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen (Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013). Sprachkomponentenmodelle beschreiben hingegen einzelne sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, aus denen sich integrative Kompetenzen zusammensetzen, wie etwa phonologische, lexikalisch-semantische, grammatische und pragmatische Fähigkeiten (Berendes et al., 2013; Weinert, 2010).

Diagnostische Verfahren im Elementarbereich beziehen sich dem Entwicklungsstand entsprechend beispielsweise auf phonologische, semantische und morphologisch-syntaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, also etwa die Unterscheidung und Produktion von Lauten und Wörtern, das Wissen über die Bedeutung von Wörtern und Sätzen sowie das Verständnis von Konzepten (z. B. von Ober- und Unterbegriffen; Komor, 2008) oder implizites und explizites Regelwissen der Wort- und Satzbildung (Ehlich et al., 2008). In der Schulzeit gewinnen durch den Schriftspracherwerb diskursive und literale Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung (Ehlich et al., 2008). Diagnostische Verfahren für Schülerinnen und Schüler beziehen sich somit neben semantischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten häufig auch auf das Hör- bzw. Leseverständnis oder auf die Rechtschreibung.

Bei den standardisierten sprachdiagnostischen Testverfahren lassen sich Sprachentwicklungstests von speziellen Sprachleistungstests unterscheiden. Allgemeine Sprachentwicklungstests zielen darauf ab, allgemeine sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes zu bestimmen. Sie enthalten daher mehrere Untertests, mit denen verschiedene, möglichst repräsentative Teilfertigkeiten der sprachlichen Kompetenz erfasst werden können (z. B. LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011). Die speziellen Sprachleistungstests fokussieren hingegen auf einzelne sprachliche Teilkomponenten, wie etwa Leseflüssigkeit (z. B. DiLe-D; Paleczek,

Info-Box:**BiSS-Transfer Tool-Datenbank**

Das Projekt *BiSS-Transfer* verfolgt das Ziel, wissenschaftlich fundierte „Tools“ für die Diagnostik und die Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Elementar- und im schulischen Bereich bereitzustellen. Über eine regelmäßig aktualisierte Webseite lassen sich zu den im deutschsprachigen Raum verbreiteten Instrumenten viele nützliche Informationen abrufen.

<https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>

Es wird eine Vielzahl an diagnostischen Instrumenten, die als wissenschaftlich gesichert eingestuft wurden, übersichtlich dargestellt. Eine effektive Kontrolle der Qualität wird somit unterstützt.

Eine Tool-Beschreibung enthält Hinweise über die Ziele eines Tools, für welches Vorhaben es eingesetzt werden kann, wie es funktioniert und was benötigt wird, um es umzusetzen. Außerdem dokumentieren die Tool-Beschreibungen, ob aus wissenschaftlicher Sicht das jeweilige Instrument theoretisch begründet ist und ob seine Qualität oder Wirksamkeit untersucht wurde (empirische Fundierung). Innerhalb der Tool-Beschreibungen gibt es Verlinkungen zu einem Glossar mit Fachbegriffen, aber auch zu anderen Tools, wenn diese miteinander kombinierbar sind. (Quelle: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>, abgerufen am 16.09.2021)

Für die aufgeführten Diagnoseinstrumente ist jeweils angegeben, ob sie für den Einsatz bei mehrsprachigen Kindern explizit ausgewiesen sind. Zudem wurden sie danach bewertet,

- *ob die Vorgehensweise des Tools auf einer wissenschaftlich fundierten Theorie beruht, beispielsweise aus dem Bereich (Zweit-)Spracherwerb, Lernen oder Leseerwerb,*
 - *ob es genaue Angaben zur Durchführung gibt bezüglich*
 - *der Zielgruppe der Kinder (Alters-/Subgruppe?) und Durchführenden (päd. Fachkraft, Deutsch-/ Fachlehrkraft?),*
 - *der Settings, in denen es angewendet werden kann (z. B. Einzeltestung oder Gruppentestung o.ä.),*
 - *der Angaben zu Materialien und Methoden (z. B. Testheft oder Beobachtungsbogen mit Instruktionen),*
 - *der Dauer der Durchführung (z. B. bei Beobachtungsbögen: Zeitrahmen/ Häufigkeit der Beobachtung festgelegt)*
 - *ob es empirisch fundiert ist, d. h. ob es wissenschaftlichen Gütekriterien nach Maßgabe der in BiSS angelegten Minimalstandards genügt.*
- (Quelle: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/>, abgerufen am 10.07.2023)

Für die Diagnostik von Neuzugewanderten gibt es zudem spezielle Informationen unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/fachgruppe-neu-zugewanderte-diagnostik-tools/>

Seifert, Obendrauf, Schwab & Gasteiger-Klicpera, 2017) oder Grammatik (z. B. INGA; Paetsch, Darsow, Skibbe & Stanat, 2020). Je nach Testverfahren werden entweder rezeptive oder produktive Aspekte der sprachlichen Kompetenz fokussiert oder das Sprachverständnis und die Sprachproduktion gleichermaßen berücksichtigt (Weinert, 2010). Eine aktuelle und umfassende Übersicht von sprachdiagnostischen Verfahren bietet die *BiSS-Transfer Tool-Datenbank*, die auch Informationen zur Qualität der Verfahren beinhaltet (siehe Info-Box).

Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen Überblick über Besonderheiten, die bei der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern im Allgemeinen zu beachten sind. Anschließend werden Möglichkeiten zur Sprachdiagnostik im Elementarbereich und in der Grundschule näher beleuchtet und ausgewählte diagnostische Verfahren vorgestellt. Der Fokus der Darstellung liegt auch hier auf mehrsprachigen Lernenden.

3.1 Besonderheiten der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern

Testverfahren, die vorrangig für den Einsatz bei monolingual deutschsprachigen Kindern entwickelt wurden, sind nicht ohne Einschränkungen für eine faire und valide Beurteilung sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen Lernenden geeignet (z. B. Heppt & Paetsch, 2018; Jeuk, 2009). Dies hängt mit den unterschiedlichen Erwerbsbedingungen zusammen, die nicht nur zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern bestehen, sondern auch innerhalb der Gruppe der mehrsprachig Heranwachsenden und die bei der Sprachstandsdiagnostik angemessen zu berücksichtigen sind. Von besonderer Bedeutung sind hierbei das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache (Schulz, 2013; siehe auch Kapitel 3.3./3.4 in diesem Band). Aber auch die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen können mit unterschiedlichen Verläufen der Sprachaneignung im Deutschen einhergehen (Jeuk, 2009).

Verwendet man bei ein- und mehrsprachigen Kindern dieselben Maßstäbe, erzielen mehrsprachige Lernende, die Deutsch zeitlich versetzt zur Erstsprache erwerben („Deutsch als Zweitsprache“), häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse, obwohl ihre Entwicklung unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache als angemessen einzustufen wäre. Aber auch innerhalb der heterogenen Gruppe der mehrsprachigen Lernenden bestehen Unterschiede im Erwerbsbeginn und in der Kontaktdauer mit dem Deutschen, etwa zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und bilingualen Kindern, die innerhalb der ersten Lebensjahre simultan mehrere Sprachen erwerben (Schulz & Tracy, 2011). Diese Unterschiede können sich in den Sprachkenntnissen der Kinder niederschlagen.

Um einschätzen zu können, ob die sprachliche Entwicklung eines mehrsprachigen Kindes erwartungsgemäß verläuft, oder ob möglicherweise eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, ist daher ein Vergleich mit einer Stichprobe von

Kindern mit ähnlicher Spracherwerbsbiographie anzustreben. Hierfür bieten sich Tests an, die für Lernende mit unterschiedlichem Sprachhintergrund getrennte Normwerte bereitstellen. Bislang gibt es jedoch nur sehr wenige standardisierte Verfahren, die überhaupt über getrennte Normen für ein- und mehrsprachige Kinder verfügen (siehe Tab. 1). Noch seltener sind weitere Differenzierungen, die etwa die Herkunftssprache oder das Alter bei Erwerbsbeginn berücksichtigen. Eine Schwierigkeit bei der Erstellung getrennter Normwerte besteht sicher darin, dass die Normstichproben ausreichend groß sein und je Gruppe mindestens 200 (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), neueren Publikationen zufolge sogar mindestens 400 Personen umfassen sollten (Bühner, 2021), um methodischen Anforderungen zu genügen.

Allerdings ist zu betonen, dass die Wahl der Bezugsgruppe von den diagnostischen Zielsetzungen abhängt. Somit kann in bestimmten Fällen auch bei mehrsprachigen Kindern ein Vergleich mit der Gesamtpopulation gleichaltriger Kinder bzw. mit monolingual-deutschsprachigen Lernenden angezeigt sein. Dies gilt insbesondere für diagnostische und unterstützende pädagogische Maßnahmen mit dem Ziel, mehrsprachige Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Hierfür müssen sie über solide Sprachkenntnisse im Deutschen verfügen. Die Frage, ob ein Kind einer Förderung in der Instruktionssprache bedarf, kann deshalb nicht immer sinnvoll aus einem Vergleich mit Kindern vergleichbarer Entwicklungsbedingungen, d.h. durch den Vergleich mit der Population möglichst ähnlicher mehrsprachiger Lernender, abgeleitet werden. Ein zusätzlicher Vergleich mit den Vergleichswerten von einsprachigen Kindern, die in der Regel günstigere Voraussetzungen für den Spracherwerb aufweisen, ist grundsätzlich empfehlenswert. Allerdings besteht bei der alleinigen Orientierung an Normen, die auf den Leistungen einsprachiger Kinder beruhen, die Gefahr, Normabweichungen als Sprachentwicklungsverzögerung zu deuten, was den Voraussetzungen und Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher nicht gerecht wird (Jeuk, 2015). Für eine angemessene psychologisch-pädagogische Diagnostik wäre es also erstrebenswert, verschiedene soziale Vergleichsmaßstäbe als Informationen für die Bewertung eines Testergebnisses heranzuziehen.

Bei mehrsprachigen Kindern sind nicht nur ihre Fähigkeiten im Deutschen (L2), sondern auch ihre Kenntnisse der Herkunftssprache (L1) zentraler Bestandteil ihrer sprachlichen Kompetenz. L1-Fähigkeiten bei der Sprachdiagnostik zu berücksichtigen, ist aus mehreren Gründen sinnvoll. So ist Mehrsprachigkeit an sich eine wichtige Ressource, die gefördert und wertgeschätzt werden sollte (Europäischer Rat, 2002). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass das Kompetenzniveau der L2 vom Kompetenzniveau der L1 beeinflusst wird (Edele & Stanat, 2015). Zur Erfassung von L1-Kompetenzen stehen jedoch nicht genügend geeignete Verfahren zur Verfügung. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass es eine sehr große Sprachenvielfalt bei mehrsprachigen Kindern gibt und zudem nur für wenige Sprachen Erkenntnisse über typische bzw. atypische Erwerbsverläufe vorliegen. Zudem besteht das Problem, dass diagnostische Instrumente, die für andere Länder

entwickelt wurden, üblicherweise nicht die Varietäten der Herkunftssprachen der zugewanderten Bevölkerung berücksichtigen. Die Herkunftssprachen sind unter Migrationsbedingungen und der damit einhergehenden Sprachkontaktsituation einem Sprachwandel unterworfen, weshalb sich die Sprachen der zugewanderten Bevölkerung von den Herkunftssprachen in den Herkunftsländern unterscheiden können (Tracy, 2008).

3.2 Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Elementarbereich

Es ist unumstritten, dass eine bedarfsgerechte Sprachförderung möglichst früh ansetzen sollte, um allen Kindern optimale Chancen für ihre Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Eine angemessene Sprachdiagnostik im Elementarbereich ist deshalb von hoher Bedeutung. Zwar wurden in den vergangenen Jahren in fast allen Bundesländern Verfahren eingeführt, um den sprachlichen Entwicklungsstand der vier- bis fünfjährigen Kinder festzustellen (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung der eingesetzten Instrumente und der Verbindlichkeit der Diagnostik bestehen jedoch noch erhebliche Unterschiede (vgl. SWK, 2022). Ziel der Sprachdiagnostik ist es unter anderem, Sprachentwicklungsstörungen möglichst früh zu erkennen. Bei mehrsprachigen Kindern ist es aufgrund der geschilderten vielfältigen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung besonders herausfordernd, typischen von atypischem Spracherwerb zu unterscheiden (Grimm & Schulz, 2016). Wie bereits dargestellt, sind für die Entscheidung, ob eine Sprachentwicklung als „angemessen“ bewertet werden kann, Informationen des Spracherwerbsszenarios zu berücksichtigen (Tracy et al., 2018).

Für den Elementarbereich liegt eine Vielzahl von Verfahren zur Einschätzung der sprachlichen Ausgangslage und Entwicklung vor (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), wobei sich Befragungen (Elternfragebögen, z. B. ELFRA, Grimm & Doil, 2006), systematische Beobachtungsverfahren (z. B. SISMIK; Ulich & Mayr, 2003), Screenings (z. B. HASE; Brunner & Schöler, 2008) und umfangreichere Testverfahren zur Überprüfung von Sprachverstehen und/oder -produktion (z. B. SETK 3-5, Lise DaZ; Schulz & Tracy, 2011) voneinander unterscheiden lassen. In der Praxis werden weniger aufwendige Beobachtungsverfahren gerne eingesetzt, da sie zeitlich ökonomisch sind. Die Beobachtung und Dokumentation im Alltag setzt jedoch bei den Durchführenden hohes fachliches und diagnostisches Wissen voraus, wodurch Beobachtungsverfahren fehleranfällig sind (Lengyel, 2012; Kany & Schöler, 2010).

Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) untersuchten die Qualität von 21 Sprachstandsverfahren, die im Jahr 2013 in mindestens einem Bundesland für die Feststellung eines sprachlichen Förderbedarfs eingesetzt wurden. Um zu beurteilen, ob auch die Mehrsprachigkeit eines Kindes angemessen berücksichtigt wird, schlugen die Autoren fünf Indikatoren vor (2015, S. 35 f.): 1. Wird erfasst, ob ein Kind ein- oder mehrsprachig aufwächst? Wird die Häufigkeit von sprachlichen

Handlungen in der jeweiligen Sprache abgefragt? Wird deutlich, wie Informationen zur Sprachbiografie in die Diagnose einfließen? 2. Wird die Sprachbiografie systematisch erfasst (Anzahl der Kontaktmonate, Anregungscharakter)? 3. Schätzen auch die Eltern die sprachliche Entwicklung ihres Kindes in der Familiensprache ein? 4. Gibt das Manual Hinweise, ob eine Diagnose bei mehrsprachigen Kindern zulässig ist? 5. Liegen separate Normwerte für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, Normwerte nach Alter und nach der Anzahl der Kontaktmonate mit der Zweitsprache vor?

Die Mehrzahl der in dieser Studie analysierten Instrumente thematisierte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nicht bzw. legte eine einheitliche Bewertung für ein- und mehrsprachige Kinder nahe (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2015). Normen für mehrsprachige Kinder lagen nur für sehr wenige Verfahren vor (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, 2015). Eine Übersicht über ausgewählte standardisierte diagnostische Verfahren, für die Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen, ist Tabelle 1 zu entnehmen. Ein eigens für zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder in Deutschland entwickelter Sprachentwicklungstest, der zudem getrennte Normen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache umfasst, ist LiSe-DaZ (siehe Tab. 1).

Zur Erfassung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache stehen für den vorschulischen Bereich einige wenige Tests zur Verfügung. Das Verfahren Multi-KEKS (May, Bennöhr & Berger, 2014) beispielsweise wurde ausgehend von der deutschen Version für verschiedene Herkunftssprachen (Türkisch, Spanisch, Russisch, Portugiesisch, Polnisch, Italienisch, Französisch, Farsi und Englisch) weiterentwickelt. Es handelt sich um einen allgemeinen Sprachentwicklungstest, in dem phonologische Bewusstheit, Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen erfasst werden. Die herkunftssprachlichen Tests befinden sich derzeit in der Erprobungsphase; Informationen zur Testgüte sind daher bisher nicht verfügbar. Ein rezeptiver Wortschatztest für die Sprachen Schweizerdeutsch, Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch und Französisch liegt mit dem Test BILEX vor, der jedoch nur für Dreijährige konzipiert wurde (Gampe, Kurthen & Daum, 2018). Auch beim Primo®-Sprachtest (vormals CITO-Sprachtest; Kamphuis, Konak & Duindam, 2014), der auf Deutsch und auf Türkisch vorliegt, handelt es sich um ein Verfahren zur Bestimmung der rezeptiven Sprachkompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. Das digitale Verfahren wird in Bremen flächendeckend im Jahr vor der Einschulung eingesetzt und eignet sich aufgrund seiner einfachen Handhabung auch für die Durchführung im Kitaalltag. Im Unterschied zu den anderen hier vorgestellten Tests, die Kompetenzen in der Herkunftssprache erfassen, verfügt der Primo®-Sprachtest über Normwerte für das Sprachverständnis in Deutsch und Türkisch. Diese sollen eine Einschätzung der Leistungen als „förderbedürftig“, „nicht förderbedürftig“ oder „gut“ ermöglichen, basieren jedoch nicht auf gängigen Testnormen (wie z. B. Prozenträngen oder T-Werten). Während die Reliabilität (Messgenauigkeit) als gut einzustufen ist, ist die Validität des Tests noch nicht ausreichend untersucht (für eine Rezension siehe Heppt & Jungmann, 2020).

Tabelle 1: Übersicht über eine Auswahl verschiedener standardisierter Testverfahren, für die Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen

Testverfahren & Testsetting	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
Elementarbereich					
LiSe-DaZ Einsatz als Einzeltest	Schulz & Tracy (2011)	20-30 Minuten	Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern in zentralen morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereichen der deutschen Sprache; erfasst werden Sprachproduktion und Sprachverstehen.	Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Alter von 3;00–6;11 Jahren, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3;00–7;11 Jahren	Normierungsstichprobe umfasst $n = 912$ Kinder. Es liegen getrennte Normen nach Alter in Jahresschritten und Deutschkontaktdauer und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 609$) und mit Deutsch als Zweitsprache ($n = 303$) vor.
SISMIK Beobachtungsverfahren	Ulich & Mayr (2003)	Variabel, da die Beobachtung über einen längeren Zeitraum möglich ist.	Erfasst wird das Sprachverhalten und Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit (literacy). Der Beobachtungsbogen ist in vier Beobachtungsbereiche untergliedert, die anhand mehrerer Skalen einen Leitfaden für die Beobachtung bieten. Dazu gehören (1) Beobachtung des Sprachverhaltens in verschiedenen sprachrelevanten Situationen in der Einrichtung, (2) Einschätzung sprachlicher Kompetenzen im engeren Sinn (Deutsch), (3) Informationen zur Entwicklung des Kindes in seiner Familiensprache und (4) Informationen über die Familie des Kindes.	Beobachtung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von dreieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2011$ Kinder mit Migrationshintergrund. Es liegen Normen getrennt nach Alter vor.

Testverfahren & Testsetting	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
Grundschule					
BiSpra 2-4 Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4	Heppt, Köhne- Fuetterer, Eg- linsky, Volodina, Stanat, & Wei- nert (2020)	je Subtest zwi- schen 30 und 40 Minuten	Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen, Bereiche: -BiSpra-Text: zur Erfassung des Verständnisses bildungssprachlich anspruchsvoller Texte -BiSpra-Satz: zur Erfassung des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren -BiSpra-Wort: zur Erfassung des allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatzes	Kinder mit Deutsch als Erstsprache, Kin- der mit Deutsch als Zweit- sprache, (simultan) bilinguale Kinder der Jahrgangsstufen 2, 3 und 4	Normierungsstichprobe umfasst $n = 3.625$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 2/3/4 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.667$), mit Deutsch als Zweit- sprache ($n = 836$) und für (simultan) bilinguale Kinder ($n = 1.122$) vor.
Einsatz als Einzel- und Gruppentest					
DiLe-D Differenzierter Lesetest – Dekodieren Speed-Test Einzeltest	Paleczek, Sei- fert, Obendrauf, Schwab & Gas- teiger-Klicpera (2017)	5 Minuten	Vertiefende und differenzierte Diagnostik der Lesefähigkeiten. Erfassung der Dekodierfähigkeit auf lexikalischer als auch auf nicht-lexikalischer Ebene. Bereiche: -Subtest Wort erfasst die Dekodierfähigkeit auf lexikalischer Ebene - Subtest Pseudowort erfasst die Dekodierfähig- keit auf nichtlexikalischer Ebene	Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Zweit- sprache der Jahr- gangsstufen 1, 2 und 3	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.047$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 1/2/3 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.365$) und Deutsch als Zweitspra- che ($n = 682$) vor.

Testverfahren & Testsetting	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
GraWo Grazer Wortschatztest Einsatz als Einzel- und Gruppentest Screeningverfahren	Seifert, Paleczek, Schwab & Gas- teiger-Klicpera (2017)	15-30 Minuten	Erfassung des rezeptiven Wortschatzes anhand von 30 Wort-Bild-Zuord- nungsaufgaben (Wortarten: Verben, Adjektive, Präpositionen, Nomen)	Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Zweit- sprache der Jahr- gangsstufen 1, 2 und 3	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.415$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 1/2/3 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.518$) und Deutsch als Zweitspra- che ($n = 897$) vor.
INGA 3-4 Instrument zur Erfas- sung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe Einsatz als Einzel- und Gruppentest	Paetsch, Dar- sow, Skibbe & Stanat (2020)	45 Minuten	Erfassung produktiver grammatischer Fähig- keiten. Bereiche: Relativpronomen, Konjugation, Wortstellung, Deklination, Personalpronomen, Satzverbindungen	Monolingual deutsch- sprachige und mehr- sprachige Kinder der 3. und 4. Jahrgangs- stufe	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.370$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 3/4 und für monolingual deutschsprachige ($n = 1.704$) und mehrsprachige Kinder ($n = 666$) vor.

3.3 Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Grundschulalter

Während Verfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern im Vorschulalter die Durchführung im Einzelsetting erfordern, liegen für den schulischen Kontext auch Tests vor, die sich für die Durchführung in der Gruppe eignen. Solche Gruppenverfahren sind ökonomisch im Schulalltag einsetzbar, da sie mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können (für eine allgemeine Übersicht sprachdiagnostischer Verfahren für das Schulalter siehe Heppt & Paetsch, 2018). Für den Einsatz durch Lehrkräfte sind eine einfache Testdurchführung und -auswertung von besonderer Bedeutung. Einige Testverfahren zeichnen sich deshalb dadurch aus, dass bei ihrer Entwicklung Lehrkräfte explizit einbezogen wurden (z. B. INGA 3-4, BiSpra 2-4, siehe Tab. 1).

Ein Schwerpunkt der Sprachdiagnostik in der Schule liegt auf der Erfassung schriftsprachlicher Fähigkeiten, wie z. B. Leseflüssigkeit, Textverstehen oder Rechtschreibung (für einen Überblick siehe Zach, Scherf, Müller-Brauers & Keuschning, 2018). Ein besonderer Bedarf besteht an Instrumenten, mit denen sich bildungssprachliche Kompetenzen erfassen lassen. Gemeint sind damit jene sprachlichen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um beispielsweise Arbeitsanweisungen oder auch mathematische Sachaufgaben zu verstehen, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen oder schlüssige, argumentative Texte zu verfassen – und damit letztlich, um in der Schule erfolgreich zu sein (für eine ausführliche Beschreibung siehe Kapitel 4.2, in diesem Band). Zwar sind die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache fließend, jedoch ist Bildungssprache durch eine Reihe von sprachlichen Merkmalen gekennzeichnet, von denen begründet vermutet wird, dass sie in der Alltagssprache deutlich seltener auftauchen. Hierzu zählen etwa textbezogene Merkmale wie ein sachlicher Stil und eine hohe Informationsdichte, die Verwendung eines spezifischen bildungssprachlichen Wortschatzes, der oftmals abstrakt oder auch mehrdeutig ist, sowie anspruchsvolle grammatische Strukturen (z. B. Passivkonstruktionen, lange Nominalphrasen) und lange, syntaktisch komplexe Sätze. Letztere entstehen häufig durch den Einsatz von vielfältigen Konnektoren mit spezifischen Bedeutungen (z. B. *sofern*, *anschließend*; Schlepppegrell, 2004; siehe auch Kapitel 4.2 in diesem Band).

Bislang stehen für den deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Verfahren zur Verfügung, die sich für die Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen eignen. Die meisten dieser Verfahren beziehen sich auf (transkribierte) mündliche und schriftliche Textproduktionen von Lernenden, die anhand von Kodierschemata oder Ratingskalen hinsichtlich ihres bildungssprachlichen Niveaus eingeschätzt werden. Zu nennen wären neben der Ratingskala RaBi (Tietze, Rank & Wildemann, 2016), die bereits im Vorschulalter eingesetzt werden kann, insbesondere die Instrumente, die im Rahmen von FörMig (weiter-)entwickelt wurden, wie etwa das *Tulpenbeet* oder der *Bumerang* (Gantefort & Roth, 2010). Auf Basis vorgegebener Sprech- bzw. Schreibimpulse produzieren die Lernenden Texte, deren bildungssprachliches Niveau anschließend anhand diverser sprachlicher

Merkmale (z. B. Differenziertheit des Wortschatzes, Textkohärenz, Adressatenorientierung) beurteilt wird. Mit BiSpra 2–4 (siehe Tab. 1) gibt es zudem seit Kurzem ein standardisiertes und normiertes Verfahren, mit dem sich verschiedene Aspekte des Verständnisses von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter bestimmen lassen. Es liegen drei Untertests für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 vor, die das Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte (BiSpra-Text), das Verständnis von Satzverbindungen mit Konnektoren (BiSpra-Satz) und den allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatz (BiSpra-Wort) erfassen und getrennt für monolingual deutschsprachige Kinder, bilinguale Kinder und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert wurden.

Zur Erfassung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache von Schüler:innen stehen nur wenige Verfahren zur Verfügung. Der BVAT (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado & Ruef, 1998) zielt auf die Bestimmung des produktiven Wortschatzes in der Zweitsprache (üblicherweise Englisch) und der Erst- bzw. Herkunftssprache ab und eignet sich für den Einsatz ab dem Alter von fünf Jahren bis ins hohe Alter. Demgegenüber wurde die SFD (Hobusch, Lutz & Wiest, 2018) für den deutschsprachigen Kontext entwickelt und beinhaltet neben einer Reihe von Skalen zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschen auch einen Subtest zur Bestimmung des rezeptiven Wortschatzes in 15 weiteren Herkunftssprachen (z. B. Türkisch, Russisch). Während der deutschsprachige Test für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 konzipiert ist, richtet sich der Wortschatztest in den verschiedenen Herkunftssprachen nur an Schüler:innen im ersten Schuljahr und dient insbesondere der Identifikation von Kindern mit geringen Wortschatzkenntnissen. Sowohl der BVAT als auch die SFD sind mit einigen konzeptuellen und methodischen Einschränkungen verbunden. Beim BVAT betrifft dies etwa die Items, die zum Teil veraltete oder stark kulturspezifisch geprägte Darstellungen enthalten (Edele, Schotte & Stanat, 2015), oder die Normierungsstichprobe, in der mehrsprachige Personen trotz der Zielstellung des Tests nicht angemessen berücksichtigt wurden. Zudem wird nicht erläutert, auf welcher Grundlage die Zielwörter bestimmt wurden. Im Testhandbuch der SFD wiederum finden sich keine ausreichenden Angaben zur theoretischen Fundierung anhand eines Sprachmodells (z. B. Verteilung auf unterschiedliche Wortarten und Inhaltsbereiche) oder zu den Gütekriterien des Wortschatztests. Schließlich stammen die Normwerte, die eine Einschätzung der Kinder als „nicht förderbedürftig“, „förderbedürftig“ oder „stark förderbedürftig“ ermöglichen, aus dem Jahr 1997 und können damit als veraltet gelten.

Zur Erfassung des globalen Verständnisses der Herkunftssprachen Russisch und Türkisch werden im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Hörverstehenstests entwickelt und validiert (z. B. Edele et al., 2015). Die Tests für die Jahrgangsstufen 2, 7 und 9 bestehen jeweils aus einer Reihe von altersangemessenen Hörtexten und dazugehörigen Items im Ja/Nein- bzw. Multiple-Choice-Format. Die Tests zeigen jeweils erwartbare Zusammenhänge mit Merkmalen wie der selbsteingeschätzten Kompetenz oder dem Wortschatz in der L1, was als Hinweis auf die Validität gewertet werden kann. Ein Hörverstehenstests für die Jahrgangs-

stufe 6 wird aktuell erprobt. Sämtliche Instrumente wurden für den Einsatz in der Forschung entwickelt und stehen der Bildungspraxis nicht zur Verfügung.

4. Abschließende Überlegungen

Die obigen Ausführungen machen insgesamt deutlich, dass im Feld der Sprachdiagnostik in den vergangenen Jahren eine Reihe standardisierter Tests entwickelt wurden, mit denen sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern zuverlässig bestimmt werden können. Insbesondere sind Fragen der Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern stärker in den Fokus gerückt, was sich unter anderem an der Zunahme an Verfahren mit getrennten Normen für diese Zielgruppe zeigt (siehe Tab. 1).

Gleichwohl sollte deutlich geworden sein, dass die Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden ist. Trotz der positiven Entwicklungstendenzen wird Mehrsprachigkeit bei der Testentwicklung nur relativ selten explizit berücksichtigt. Tests, die die Spracherwerbsbiographie der Lernenden berücksichtigen oder auch eine Erfassung von Kompetenzen in der Herkunftssprache ermöglichen, bleiben somit bislang die Ausnahme. Hinzu kommt, dass für bestimmte sprachliche Teilbereiche, beispielsweise für diskursive und pragmatische Kompetenzen, sowie für bestimmte Zielgruppen, etwa für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe, nur wenige geeignete Diagnoseinstrumente zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf die Unterrichtspraxis bleibt – auch aufgrund fehlender standardisierter Verfahren – die weiterhin wichtige Rolle informeller Verfahren festzuhalten. Lehrkräfte sehen sich also der äußerst anspruchsvollen Aufgabe gegenüber, den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler etwa anhand von mündlichen Äußerungen im Unterricht oder anhand von schriftlichen Textproduktionen einzuschätzen und ihre sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen daran auszurichten (vgl. sprachliches Scaffolding siehe Kapitel 4.1 in diesem Band). Mehr noch: Im Sinne einer inklusiven sprachlichen Bildung wird das Ziel angestrebt, die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu berücksichtigen und ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen effektiv zu nutzen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Die Bereitstellung von validen und ökonomischen Erhebungsverfahren und die systematische Nutzung von Diagnoseergebnissen bilden hierfür auch künftig eine wichtige Voraussetzung.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>

- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S. & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 15–49. <https://doi.org/10.25656/01:8423>
- Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 78–119). Bildungsforschung Band 11. Verfügbar unter: https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf [16.09.2021].
- Brunner, M. & Schöler, H. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigiert und erweiterte Aufl.). München: Pearson.
- Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_25
- Edele, A. & Stanat, P. (2015). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000060>
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Europäischer Rat. (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat Barcelona: Europäische Kommission*. Verfügbar unter: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_de.htm
- Gampe, A., Kurthen, I. & Daum, M. M. (2018). BILEX: A new tool measuring bilingual children's lexicons and translational equivalents. *First Language*, 38(3), 263–283. <https://doi.org/10.1177/0142723717736450>
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 573–591. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0163-2>
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 27–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247>
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). Elternfragebogen zur Früherkennung von Risikokindern ELFRA. Göttingen: Hogrefe.
- Hascher, T. & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und -praxis* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heppt, B. & Jungmann, T. (2020). TBS-DTK-Rezension: Cito-Sprachtest (Version 3). Digitale Sprachfeststellung im Elementarbereich. *Psychologische Rundschau*, 71, 80–82. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000460>
- Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Münster: Waxmann.
- Heppt, B. & Paetsch, J. (2018). Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Schullbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte*

- zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (S. 179–197). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2018). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD): Testverfahren für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Hamburg-Bergedorf: Persen.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jeuk, S. (2009). Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands der Sprachaneignung im Grundschulalter. In S. Jeuk & I. Schmid-Barkow (Hrsg.), *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht* (S. 61–81). Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen-Diagnose-Förderung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kamphuis, F., Konak, Ö. A. & Duindam, T. (2014). *Cito-Sprachtest Version 3. Digitale Sprachfeststellung im Elementarbereich*. Butzbach: Cito Deutschland.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Komor, A. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referanzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 51–75). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. *Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- May, P. (2002). *HSP 1–9. Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: VPM.
- May, P., Bennöhr, J. & Berger, C. (2014). Lernentwicklungsmonitoring mit KEKS. *Lernverlaufsdiagnostik*, 12, 257–280.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Muñoz-Sandoval, A., Cummins, J., Alvarado, C. & Ruef, M. L. (1998). *Bilingual Verbal Ability Tests*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2015). Güte Merkmale von 21 Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. In G. Esser, M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 19–42). Göttingen: Hogrefe.
- Paetsch, J. (2019). Psychometrische Testverfahren. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 525–546). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-021>
- Paetsch, J., Darsow, A., Skibbe, A. & Stanat, P. (2020). *INGA 3-4: Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Palczyk, L., Seifert, S., Obendrauf, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Differenzierter Lesetest – Dekodieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schrader, F.W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 102–108). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Schulz, P. (2013). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache – Stimme – Gehör*, 37(4), 191–195. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358700>
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache: LiSe-DaZ*. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Grazer Wortschatztest*. Göttingen: Hogrefe.
- SWK. (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_final_konv.pdf [Zugriff am 12.07.2023]
- Tietze, S., Rank, A. & Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12076/pdf/Tietze_Rank_Wildemann_2016_Erfassung_bildungssprachlicher_Kompetenzen.pdf
- Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Verlag.
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2018). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Weinert, S. (2010). Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. In E. Walther, F. Preckel & S. Mecklenbräuer (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen* (S. 227–262). Göttingen: Hogrefe.
- Zach, B., Scherf, D., Müller-Brauers, C. & Keuschnig, A. (2018). Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 138–161). Stuttgart: Kohlhammer.