

Drorit Lengyel

Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI). Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2012 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Uta Hofele
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: babimu © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-069-1

Drorit Lengyel

Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

In allen Bundesländern ist es mittlerweile Standard, den Sprachstand von Kindern zu erheben. Bereits bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist es schwer, Sprachstandserhebungen durchzuführen und auszuwerten. Besonders komplex ist dies jedoch bei mehrsprachigen Kindern, da Deutsch als Zweitsprache vor dem Hintergrund der Herkunfts- bzw. Familiensprache und der Sprachbiografie des Kindes betrachtet werden muss. Bislang sind erst wenige Verfahren auf mehrsprachige Kinder ausgerichtet.

In der vorliegenden Expertise „Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich“ stellt Drorit Lengyel gängige Verfahren der Sprachdiagnostik vor. Ausgehend vom Grundlagenwissen zur Sprachdiagnostik unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit entwickelt sie Kriterien, mit denen sie auswertet, welche Erhebungsverfahren geeignet sind, den Sprachstand bei mehrsprachigen Kindern festzustellen. Abschließend gibt die Autorin Empfehlungen, wie Sprachdiagnostik in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden kann und frühpädagogische Fachkräfte durch Weiterbildungen auf diese Aufgabe vorbereitet werden können.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertise, deren Ergebnisse auch in weitere Projektarbeiten einfließen, bietet Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und soll zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im Juli 2012



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Sprachdiagnostische Grundlagen bei Mehrsprachigkeit	9
2.1	Normalitätserwartungen im Kontext von Mehrsprachigkeit	9
2.2	Unterschiedliche Zwecke einer Sprachstandserhebung	10
2.3	Bewertungsmaßstäbe	12
2.4	Soziale Normen – Welche Bezugsgruppen eignen sich für mehrsprachige Kinder?	12
2.5	Zielgruppen der Sprachstandserhebung	14
2.6	Der Fächer der Basisqualifikationen im Spracherwerb	14
3	Unterschiedliche Erhebungsverfahren – Tests, Screenings, Profilanalysen, Beobachtungen	16
3.1	Tests	16
3.2	Screenings	18
3.3	Profilanalysen	18
3.4	Beobachtungsverfahren	19
4	Anforderungen an Verfahren der Sprachstandsfeststellung	20
4.1	Linguistische Kriterien	21
4.2	Diagnostische Kriterien	21
4.3	Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung	21
4.4	Sprachpädagogische Kriterien	21
5	Instrumente für die Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern	22
5.1	CITO-Test Zweisprachigkeit	23
5.2	SCREEMIK 2 – Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern	24
5.3	ESGRAF-MK – Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder	25
5.4	Sprachlerntagebuch für Kindertageseinrichtungen	26
5.5	sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen	27
5.6	LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache	30
5.7	HAVAS 5 – Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger	31
6	Zur Implementierung von Aufgaben der Sprachdiagnostik – Empfehlungen zur Weiterbildung	34
7	Literatur	38
	Anhang	42
	Übersicht zu Verfahren der Sprachstandsfeststellung für mehrsprachige Kinder im Elementarbereich	42

1 Einleitung

Zur Situation

Die Erhebung des Sprachstands ist bereits bei monolingual aufwachsenden Kindern ein schwieriges Unterfangen; bei mehrsprachigen Kindern, die vor allem in urbanen Räumen zur Normalität in Kindertageseinrichtungen gehören, ist die Feststellung des Sprachstands noch komplexer als bei einsprachigen Kindern, da hier die Betrachtung des Deutschen als Zweitsprache vor dem Hintergrund der Migrationssituation und Herkunfts- bzw. Familiensprache erfolgen muss.

Somit stehen frühpädagogische Fachkräfte seit einigen Jahren verstärkt vor der Herausforderung, bei Kindern vorzugsweise im Alter von vier bis sechs Jahren eine Sprachstandserhebung durchzuführen: Maßnahmen der Sprachförderung sind nicht nach dem „Gießkannenprinzip“ zu erteilen, sondern gezielt, d. h. individuell und orientiert an der Entwicklung des Kindes anzuwenden. Sie haben die Prozesse der Sprachaneignung zu begleiten und zu unterstützen bzw. aufrechtzuerhalten. Dies erfordert eine sprachdiagnostische Expertise der Fachkräfte, die sich nicht in der rein formalen Anwendung von Instrumenten und in der Auswertung von Ergebnissen erschöpft.

Ziel der Expertise

Auftrag und Ziel ist es, den Sachstand zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern aufzubereiten und daraus Konsequenzen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu ziehen. Die Bearbeitung erfolgt aus sprachpädagogischer Perspektive unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, sprachwissenschaftlicher, interkultureller und frühpädagogischer Aspekte.

Gliederung der Expertise

Kapitel 2 stellt ein Grundlagenwissen zur Sprachstandsfeststellung bereit unter besonderer Berücksichtigung von Fragestellungen zur Mehrsprachigkeit.

Kapitel 3 zeigt unterschiedliche Verfahrenstypen auf.

Kapitel 4 skizziert Anforderungen an Instrumente der Sprachstandsfeststellung, die sich in linguistische, diagnostische, mehrsprachigkeitsbezogene

und sprachpädagogische Dimensionen unterteilen lassen.

Kapitel 5 widmet sich der ausführlichen und kritischen Begutachtung einzelner Verfahren, die für mehrsprachige Kinder konzipiert wurden.

Kapitel 6 schließt mit Überlegungen zur Implementation einer Sprachstandsfeststellung in frühpädagogischen Verwendungszusammenhängen ab und gibt Empfehlungen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

Zur Verwendung der Begriffe

In der Expertise werden die Begriffe *Sprachstandserhebung* und *Sprachstandsfeststellung* durchgehend synonym verwendet. Zusätzlich wird der Begriff der *Sprachdiagnostik* gebraucht, der breiter angelegt ist sowie den gesamten Prozess und alle Tätigkeiten fokussiert, mit dem Daten zum Sprachstand von Kindern sowie weiterführende Informationen gesammelt, erhoben, analysiert, bewertet, in Beziehung gesetzt und interpretiert werden. Zudem werden die Begriffe *Sprachförderung* und *sprachliche Bildung* bzw. *Sprachbildung* benutzt.

Mit *sprachlicher Bildung* sind alle erzieherischen Bemühungen des pädagogischen Personals im Hinblick auf die Sprachaneignung aller Kinder gemeint (Reich 2008).

Sprachaneignung, d. h. hier Erst- und Zweitspracherwerb, wird als ein Prozess der *Ko-Konstruktion* verstanden: Die Eigenaktivität der Kinder, Sprache als Werkzeug für sich zu entdecken, ist eingebettet in soziale Austauschprozesse mit Bezugspersonen in Familie und Bildungsinstitution, mit Geschwistern und Gleichaltrigen, die wiederum in einem größeren soziokulturellen Zusammenhang stehen (Einrichtung, Umfeld).

Selbstbildung und Ko-Konstruktion

Die Vorstellung von der Selbstbildung des Kindes im Elementarbereich und der Ko-Konstruktion in der Sprachaneignung stehen dabei nicht im Widerspruch zueinander, denn beide berufen sich auf die Eigentätigkeit des Kindes bei der „Erschließung seiner Wirklichkeit“ (Schäfer 2011, S. 65). Die Ko-Konstruktion fokussiert jedoch stärker als die Selbstbildung die Interaktionen bzw. bezieht sich auf den Rahmen, in dem Erfahrungen gesammelt, Konzepte ausgehandelt und Fähigkeiten hinzugewonnen werden (vgl. hierzu auch Schelle 2011 zur Didaktik im Elementarbereich).

Bezugspersonen, Fachkräfte, Gleichaltrige und Ähnliche unterstützen und begleiten die Sprachaneignung; sie reichern Austauschprozesse an, fordern diese heraus und ermöglichen den Kindern, an den Rändern ihrer bisher erreichten Fähigkeiten ihre Ressourcen zu nutzen (Lengyel 2010 b; Lengyel 2009, S. 144 ff.).

Sprachförderung hingegen zielt „auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten“ (Reich 2008, S. 13) und meint die gezielte Arbeit an sprachlichen Fähigkeiten bei den Kindern, die in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit (innerhalb der Kindertageseinrichtung) eingeschränkt sind.

2 Sprachdiagnostische Grundlagen bei Mehrsprachigkeit

In einer Wissensgesellschaft, in der *Sprache* alle Lebensbereiche durchdringt und in der gesellschaftliche Teilhabe sowie der Zugang zu Bildung und Arbeit eng an sprachliche Voraussetzungen gekoppelt sind, ist eine gut ausgeprägte Sprachkompetenz unentbehrlich. Spätestens seit den internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU u. a.) ist in der (Fach-) Öffentlichkeit die Relevanz von *Sprache* als *Schlüsselkompetenz* von Bildungsprozessen unbestritten.

Zugleich stellt die Förderung von Sprache, insbesondere der Verkehrssprache Deutsch, einen zentralen Aspekt im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen dar. Der Erhebung des Sprachstands im Kontext von Mehrsprachigkeit kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige, nicht nur vorbereitende, sondern auch integrale Rolle in der Sprachförderung zu, denn mit ihrer Hilfe sollen Aussagen über die Sprachkompetenz des Einzelnen getroffen werden:

Das bisher Erreichte im Verlauf der Sprachaneignung und das, was noch weiterer Aneignungsschritte bedarf, sollen erkennbar werden, beispielsweise Stärken und Schwächen. Außerdem soll eine Sprachstandserhebung das bisher Erreichte beim einzelnen Kind mit dem, was in greifbarer Nähe liegt, verbinden sowie mit den Zielen sprachlicher Förderung zusammenbringen. Insofern ist eine Art Basiswissen von Bedeutung, das sich Frühpädagoginnen und Frühpädagogen aneignen sollten, um sprachdiagnostischen Aufgaben nachgehen zu können.

2.1 Normalitätserwartungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Sprachdiagnostik basiert auf Messungen und Beobachtungen von Merkmalen, Eigenschaften, Kompetenzen, die vor dem Hintergrund wie auch immer gearteter Bezugsmaßstäbe klassifiziert werden. Sie ist eingebettet in ein Verständnis von pädagogischer Diagnostik, das Karl Josef Klauer als „das Insgesamt von

Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ ansieht (Klauer 1982, S. 5).

Die Verfahren der Sprachstandsfeststellung beschreiben die zum Erhebungszeitpunkt gezeigten *sprachlichen Leistungen* von Kindern. Darüber hinaus werden im diagnostischen Prozess *Ursachen* bestimmt, wie es zu der gezeigten sprachlichen Leistung gekommen ist und welche *Vorhersagen* bezüglich der weiteren Entwicklung sich treffen lassen (Redder u.a. 2011; Ehlich u.a. 2008, S. 22; Kany/Schöler 2007, S. 84).

Die Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern ist eine herausfordernde Aufgabe, denn mehrsprachiges Aufwachsen sowie der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache entsprechen nicht den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen:

„Weil die Sprachaneignung scheinbar so selbstverständlich verläuft, findet sich ein gesellschaftlich weithin verallgemeinerter Grundkonsens in Bezug auf das, was bei der Sprachaneignung als ‚normal‘ gelten kann – sowohl in wissenschaftlichen Bemühungen wie im allgemeinen Bewusstsein: eine ‚Normalitätserwartung‘. Will man Sprachaneignung bewerten, kommt man kaum ohne eine solche Normalitätserwartung aus. Zur Normalitätserwartung gehört ein gewisses Verständnis von ‚normalen‘ Phasen, in denen bestimmte Merkmale von Sprache üblicherweise angeeignet werden“ (Ehlich u.a. 2008, S. 9).

Dieses vorherrschende Verständnis darüber, wie Sprache angeeignet wird, wie sprachlich zu welchem Zeitpunkt gehandelt wird und wann welche Aneignungsprozesse normalerweise abzulaufen haben, ist in Deutschland durch das monolinguale Selbstverständnis des Nationalstaats und eines Großteils seiner Bürgerinnen und Bürger sowie der (Bildungs-)Institutionen geprägt.

Die gesellschaftlichen monolingualen Normalitätserwartungen werden durch Migrationsprozesse jedoch deutlich in Frage gestellt, durch

- die Komplexität und Vielfältigkeit mehrsprachigen Aufwachsens im Kindesalter,¹

1 Neben dem *bilingualen Erstspracherwerb* (das gleichzeitige Aufwachsen mit zwei Sprachen von Geburt an; bilinguales Aufwachsen) gibt es den *sukzessiven kindlichen Spracherwerb*, der dann vorliegt, wenn Kinder im Alter von drei, vier Jahren die zweite Sprache erwerben (Rothweiler/Ruhberg 2011) sowie den *sukzessiven Zweitspracherwerb*, wenn die Kinder älter sind. Bisherige Forschungsarbeiten stützen diese Unterteilung und legen nahe, dass mit den jeweiligen Typen auch unterschiedliche Herangehensweisen vorliegen: So entwickeln sich z.B. Kinder, die von Beginn an bilingual aufwachsen, in zentralen grammatischen Bereichen wie Monolinguale.

- den Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Drittsprache,
- das „sprachliche Grenzgängertum“ (Gogolin 1998), das sich vor allem unter Jugendlichen und Erwachsenen, aber auch bei Kindern im Erwerbsprozess zeigt.

Das *mehrsprachige Kind* wird, sofern es sich sprachlich anders verhält als ein einsprachiges, immer als besonders oder auch abweichend vom monolingualen Grundkonsens wahrgenommen und eingeordnet. Schon bei der monolingualen Sprachaneignung kann eine enorme Heterogenität bezogen auf die Entwicklungsschritte und Zeitfenster festgestellt werden. Beim mehrsprachigen Aufwachsen ist die Heterogenität der Ausgangslagen der Population noch größer, besonders im Hinblick auf den Kontaktbeginn bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ), die Qualität und Quantität der Erwerbsgelegenheiten im sprachlichen Umfeld der Kinder sowie deren individuelle Voraussetzungen, familiäre Milieus und soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens.²

Was müsste sich ein mehrsprachiges Kind *wann* im Deutschen als Zweitsprache angeeignet haben und *was* müsste es können, *wenn* es in die Grundschule eintritt – diese Fragen sind vor diesem Hintergrund schwer zu beantworten. Das Bedürfnis nach einem Vergleichsmaßstab zur Einschätzung, ob Sprachaneignungsprozesse bei mehrsprachigen Kindern im Rahmen der normalen Erwartungen verlaufen, ist groß und wird insbesondere mit Blick auf Entscheidungsprozesse (Platzierung in Fördergruppen) relevant.

2.2 Unterschiedliche Zwecke einer Sprachstandserhebung

Im Bildungskontext hat der Einsatz einer Sprachstandserhebung mindestens drei Zielsetzungen:

- Administrative/bildungspolitische Zielsetzung
- Evaluative Zielsetzung
- Pädagogische Zielsetzung.

2 Auch hinsichtlich des Erstspracherwerbs in der Migrationssituation ist die Heterogenität groß, da Spracherziehungsmaßnahmen in den Familien unterschiedlich ausfallen und sich die Akzeptanz und Unterstützung im näheren und weiteren Umfeld deutlich unterscheiden, beispielsweise durch institutionelle Bildungsangebote von Sprachgruppe zu Sprachgruppe.

Bildungspolitische Zwecke

Vor allem im Elementarbereich sind vor einigen Jahren in allen Bundesländern Verfahren der Sprachstandserhebung als verpflichtende Maßnahme eingeführt worden. Diese Verfahren dienen *bildungspolitischen Zwecken*, insbesondere der Zuweisung und/oder Selektion von einzelnen förderbedürftigen Kindern in (separate) Fördergruppen sowie der Legitimation von Entscheidungen über die Zuweisung und Verteilung von Mitteln, Ressourcen (z.B. Arbeitsstunden) und Förderangeboten. Dabei stehen Aspekte der Steuerung und Organisation von Prozessen öffentlich verantworteter Bildung im Vordergrund (Dietz/Lisker 2008; Lüdtke/Kallmeyer 2007 a).

Ein prominentes Beispiel aus *Nordrhein-Westfalen*, das als Top-Down-Strategie vor allem Zwecke der Systemsteuerung verfolgt, ist die Sprachstandserhebung „Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in NRW bei 4-jährigen – Delfin 4“ (Fried 2008). Dieses Verfahren misst den Sprachstand Vierjähriger und kommt flächendeckend in Kindertageseinrichtungen zum Einsatz.

Ziel dieses Verfahrens ist es, jene Kinder herauszufiltern, deren Sprachkompetenz nicht altersgemäß entwickelt ist, um sie einer zusätzlichen Förderung bereits zwei Jahre vor Schuleintritt zuführen zu können. Auf Basis der Ergebnisse können Land und Kommunen personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen auf die Einrichtungen verteilen, um diese zusätzliche Förderung zu ermöglichen. Gleichzeitig können auf diese Weise Aussagen zum Sprachstand einer bestimmten Altersgruppe (hier Vollerhebung bei den Vierjährigen) großflächig getroffen werden. Diese Daten sollten zu Planungszwecken, zur statistischen Weiterverarbeitung (z.B. Bildungsberichterstattung) usw. genutzt werden, dienen aber nicht unbedingt der Förderung von Kindern bzw. pädagogischen Zwecken.

Mit Anwendung solcher Verfahren sind letztlich auch Entscheidungen verbunden, die für die weitere Bildungslaufbahn relevant werden. Die „Critical language testing theory“ untersucht die sozialen und politischen Auswirkungen solcher Zuweisungsdiagnostik (Shohamy 2001). Dabei zeigt sich, dass diese Art des Testens insbesondere Minderheitenangehörige nicht optimal erreicht und individuelle Belange vernachlässigt, was dazu führt, dass ihre herkunftssprachlichen Erfahrungen ignoriert und aus dem Bildungsprozess exkludiert werden (Menken 2008).

Evaluative Zwecke

Verfahren der Sprachstandsfeststellung verfolgen auch evaluative Zwecke. Solche Zielsetzungen sind mit der Frage verbunden, ob Kinder das erreicht haben, was mit einem Förderangebot angestrebt wurde. Zu diesem Zweck wird der Sprachstand vor Beginn einer Maßnahme sowie an deren Ende erhoben. Dabei ist es wichtig, ein Instrument einzusetzen, das auch den sprachlichen Bereich misst, der gefördert wurde. Liegt der Fokus in der Förderung beispielsweise auf der Wortschatzarbeit, ist ein Instrument einzusetzen, das die Überprüfung des Wortschatzes im Blick hat und nicht den Schwerpunkt auf die syntaktische Entwicklung legt.

Pädagogische Zwecke

Verfahren der Sprachstandserhebung verfolgen auch *pädagogische Zwecke* (Lengyel 2010 a; Reich u.a. 2007), da die Erhebungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sich auf pädagogische Prozesse beziehen, wobei die Annahme besteht, dass die Ergebnisse für das erfolgreiche pädagogische Handeln bedeutsam sind. Dabei geht es vor allem um die Planung und Individualisierung von Förderangeboten sowie um die Optimierung von (individuellen) Bildungsprozessen (Ingenkamp/Lissmann 2008), außerdem um die Begleitung und Dokumentation sprachlicher Aneignungsprozesse. Diese sind genuin pädagogische Aufgaben, die durch die Verwendung von Verfahren der Sprachstandserhebung besser als ohne diese erfüllt werden sollen.

Ziel der Sprachstandserhebung ist nicht das Aussortieren bestimmter Risikokinder, sondern das Ermitteln von Anknüpfungspunkten für die sprachpädagogische Förderarbeit. Dadurch stehen begleitende, prozessorientierte Maßnahmen (wie Beobachtungen und Sprachanalysen) im Vordergrund, wobei punktuelle Erhebungen durch Testungen ergänzend in diesem Prozess hinzugezogen werden können. Der Stand der Sprachaneignung soll differenziert und systematisch erfasst und beschrieben werden; im Mittelpunkt steht die Frage, was die Kinder in ihrer Sprachaneignung bereits erreicht haben.

Instrumente, die auch pädagogischen Zwecken dienen, haben den Vorteil, dass sie eine qualitative Analyse erlauben und in der Regel differenzierte Ergebnisse für sprachliche Teilqualifikationen liefern, die es ermöglichen, individuelle Förderziele zu formulieren und Fördermaßnahmen für die pädagogische Ausgestaltung der Unterstützung zu planen (vgl. Kap. 3.3 und Kap 3.4).

2.3 Bewertungsmaßstäbe

Unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe – sogenannte Bezugsnormorientierungen – können sprachliche Leistungen vergleichbar machen. Sie sind aber nicht zu verwechseln mit den bereits erwähnten Normalitätserwartungen, die in einer Gesellschaft vorherrschen.

Individuelle Bezugsnormorientierung – Idiografische Normen

Der erste Vergleichsmaßstab im Feld der Sprachdiagnostik ist die *individuelle Bezugsnormorientierung* (idiografische Norm). Hierbei wird die sprachliche Leistung, die ein Kind zum Beobachtungszeitpunkt x zeigt, mit der, die es zum Beobachtungszeitpunkt y gezeigt hat, verglichen. Es handelt sich also um einen intraindividuellen Vergleich (das individuelle Kind selbst sowie seine Entwicklung sind der Bezugsmaßstab) und somit um eine Veränderungsmessung.

Die *idiografische Norm* eignet sich auch, um der Frage nachzugehen, in welchem Verhältnis das, was ein Kind kann, zu seinem Potenzial steht. Um hierauf mögliche „Antworten“ zu finden, müssen Informationen gesammelt werden, die über die Ergebnisse der Sprachstandserhebung oder Beobachtung hinausgehen, z.B. Informationen über die primärsprachliche Sozialisation, die Bedingungen und Voraussetzungen der Aneignung sowie zum sozialen und kulturellen Kapital der Familie (vgl. Kap. 4.3 und Kap. 4.4).

Kriteriale Bezugsnormorientierung – Sachliche Normen

Diese Orientierung bzw. Normen ermöglichen Vergleiche auf der Ebene der Sprache bzw. des Sprachaneignungsprozesses selbst. Die individuelle Sprachleistung wird mit Einsichten und Ergebnissen zur Sprachaneignung verglichen, die auf Forschungen basieren. Hier interessieren also sprachliche Kriterien, Merkmale und Meilensteine in der Sprachentwicklung:

Hat das Kind Merkmal x oder Merkmal z schon erworben?

Welcher Phase lässt sich diese oder jene grammatische Konstruktion zuordnen?

Aus sprachpädagogischer Perspektive kann man sachliche Normen auch als sprachliche Bildungs- und Förderziele verstehen, die Kinder erreichen sollen.

Soziale Bezugsnormorientierung – Soziale Normen

Diese Form der Bezugsnormorientierung ermöglicht Vergleiche mit einer spezifischen Referenzgruppe, beispielsweise der Altersgruppe. Die gezeigte sprachliche Leistung eines Kindes wird also interindividuell mit denen der Alterskohorte verglichen. Soziale Normen werden üblicherweise in standardisierten Testverfahren angewendet und gelten immer nur für den Zeitpunkt der Normierung des Verfahrens und für die ausgewählte Bezugsgruppe. Das liegt daran, dass der gesellschaftliche Wandel auch Einfluss auf die Häufigkeit bestimmter auftretender Merkmale, Leistungen und Verhaltensweisen ausübt (Kany/Schöler 2007). Strittig ist, inwieweit soziale Normen in Kontexten, die durch hohe sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität geprägt sind, unhinterfragt eingesetzt werden können.

2.4 Soziale Normen – Welche Bezugsgruppen eignen sich für mehrsprachige Kinder?

In der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Sprachstandsfeststellung herrscht Uneinigkeit über die Wahl und Definition der gültigen Bezugsgruppe für mehrsprachige Kinder. Bei Tests wird üblicherweise die Altersgruppe als Referenzgruppe für die Normierung ausgewählt; Gleichaltrige werden mit Gleichaltrigen im Hinblick auf ihr Sprachvermögen verglichen.

(Zweit-)Spracherwerbsforschung

Für mehrsprachige Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren hieße das, ihre Kompetenzen in der Verkehrssprache Deutsch mit denen monolingualer Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren zu vergleichen. Da es hier zu Schieflagen kommen kann, spricht sich die *(Zweit-)Spracherwerbsforschung* für vom Alter unabhängige Bezugsgruppen aus:

„Unstrittig ist in der Spracherwerbsforschung, dass die zu erwartenden Erwerbsschritte und sprachlichen Fähigkeiten von der tatsächlichen Erwerbssituation, d.h. von der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache, abhängen. Während für Kinder mit DaM [Deutsch als Muttersprache, D.L.] eine Vielzahl empirischer Studien vorliegt, die eine Basis für das abhängig vom chronologischen Alter des Kindes in einem Test erwartbare Sprachverhalten darstellen,

existieren im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs des Deutschen nur wenige Studien. Diese weisen übereinstimmend darauf hin, dass die Kontaktdauer eine für die Erwerbsschritte und die erwartbaren sprachlichen Fähigkeiten zentrale Variable darstellt. So verfügt bspw. ein vierjähriges Kind, das seit einem Jahr Deutsch erwirbt, aufgrund seiner kürzeren Sprachlernbiografie im Deutschen naturgemäß über weniger fortgeschrittene sprachliche Fähigkeiten als ein vierjähriges monolinguales Kind“ (Wenzel u.a. 2009, S. 50).³

Psychologische Diagnostik

Die *psychologische Diagnostik* verweist demgegenüber auf einen für alle geltenden Maßstab, nämlich die monolinguale Sprachkompetenz, die erreicht sein muss, um eingeschult zu werden:

„Die Bildung der Bezugsgruppe ist bei der Normierung von Verfahren zur Sprachstandsbestimmung, die sowohl Erst- und Zweitsprachler berücksichtigen wollen, schwierig (...), so kann die Bestimmung des Erwerbsstandes im Deutschen nicht durch die Ermittlung der Fähigkeiten in der Herkunftssprache bzw. des Vergleichs der Zweitsprachler untereinander erfolgen. Sie müssen sich – etwa in der Schule – am Spracherwerbsstand einsprachiger Kinder messen“ (Kany/Schöler 2007, S. 89).

Interkulturelle Pädagogik

Die *interkulturelle Pädagogik* sieht keine der beiden Lösungen als hinreichend an (Reich 2007). Orientiere man sich an den durchschnittlichen Kompetenzen Monolingualer, verstärke dies die ohnehin schon vorherrschende defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Kinder und blende die jeweiligen Aneignungsvoraussetzungen aus: Während monolinguale Kinder von Geburt an die deutsche Sprache erwerben und sie vielfältige Gelegenheiten haben, Deutsch zu hören und zu sprechen, fangen mehrsprachige Kinder in Deutschland meist zeitversetzt an und haben weniger Gelegenheiten, sich das Deutsche anzueignen (Lengyel 2009).

Die bedeutsamen Einflussfaktoren im Zweitspracherwerb – Kontaktdauer und Kontaktqualität – würden also ignoriert, wenn die Orientierung am monolingualen Durchschnittskind erfolgte. Stellte man für Zweisprachige getrennte Normen auf, käme dies einer positiven Diskriminierung gleich und würde gegen das Kriterium der „Gleichbehandlung“ verstoßen. Verwendete man einen Maßstab, in dem Monolinguale sowie Mehrsprachige und ihre durchschnittlichen Leistungen die Bezugsgruppe bildeten, bestünde wiederum das Dilemma, dass man den unterschiedlichen Aneignungsprozessen von Erst- und Zweitsprache nicht gerecht würde.

Zusammenfassung

Die Frage nach der geeigneten Bezugsgruppe für soziale Vergleiche ist derzeit noch ungelöst, nicht zuletzt aufgrund der großen Forschungslücken zur mehrsprachigen Sozialisation speziell unter den Bedingungen der Migration. Diese „Unsicherheit“ gilt es in der Praxis auszuhalten und zu reflektieren. Pädagogische Fachkräfte sollten die unterschiedlichen Positionen und deren Argumentationslinien kennen, ebenso wie die unterschiedlichen Bezugsnormorientierungen und die unterschiedlichen Zwecke, die mit der Anwendung und Durchführung einer Sprachstandserhebung verbunden sind (vgl. Kap. 5).

Dabei ist die pädagogische Perspektive ins Zentrum zu rücken und sich bewusst zu machen, dass sich die sprachdiagnostische Aufgabe *nicht* in der Auswahl und Platzierung von Kindern in Fördermaßnahmen erschöpft, sondern eng mit der Förderung selbst verbunden ist, indem sprachliche Aneignungsprozesse von Kindern individuell begleitet und dokumentiert sowie Förderziele und Fortschritte geprüft werden. Insofern ist für sprachpädagogische Prozesse die individuelle wie auch sachliche Norm gut geeignet, während die soziale Bezugsnorm in den Hintergrund tritt (Ehlich 2007; Reich 2007).

Bei mehrsprachigen Kindern hat der Rückgriff hierauf unter anderem den Vorteil, dass Kriterien der zweitsprachlichen Sprachaneignung und/oder das Kind und seine Entwicklungspotenziale selbst den Vergleichsmaßstab darstellen, während die *ausschließliche* Anwendung sozialer Normen (am chronologischen Alter orientiert) den Blick auf mehrsprachige Kinder und ihre Kompetenzen verstellen kann.

³ Das Kapitel 4 stellt ein Instrument für Deutsch als Zweitsprache lernende Kinder (LiSe-DaZ[®]) vor, das dieses Argument aufgreift und, orientiert an Kontaktmonaten, unterschiedliche soziale Normen für Kinder mit Deutsch als Muttersprache und solche mit Deutsch als Zweitsprache bereitstellt.

2.5 Zielgruppen der Sprachstandserhebung

Für folgende unterschiedliche Zielgruppen sind Instrumente der Sprachstandserhebung entwickelt worden:

- Monolinguale Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen und Sprachentwicklungsverzögerungen, die einer Sprachtherapie bedürfen
- Monolinguale Kinder, deren Sprache nicht altersgemäß entwickelt ist und die einer (präventiven) Sprachförderung bedürfen (Risikokinder, Fried 2004)
- Mehrsprachige Kinder, die Deutsch als zweite Sprache (DaZ) erwerben und die einen Sprachförderbedarf (im Deutschen, gegebenenfalls auch in ihrer Erstsprache) aufweisen.

Entsprechend der jeweiligen Zielgruppe ergeben sich verschiedene Verwendungszusammenhänge und unterschiedliche Anwendergruppen. So sind Instrumente der Sprachdiagnose, vorzugsweise Sprachentwicklungstests, die bei der ersten Zielgruppe zum Einsatz kommen, für die Hand von Expertinnen und Experten der Psychologie, Sprachtherapie, Logopädie und Sonderpädagogik gedacht. Diese Instrumente sind *nicht* geeignet für die Erhebung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder, da Phänomene, die typisch für Spracherwerbsstörungen sind, im unauffälligen Zweitspracherwerb ebenfalls auftreten können. Dennoch werden sie vielfach eingesetzt und führen vermehrt zu Fehldiagnosen und zur Pathologisierung des mehrsprachigen Aufwachsens (List 2010, 2005).

Auch Verfahren wie die Screenings, die bei der zweiten Zielgruppe eingesetzt werden, um Risikokinder herauszufiltern und einen Förderbedarf festzustellen, sind nicht per se für mehrsprachige Kinder geeignet, kommen aber häufig auch bei diesen Kindern zum Einsatz. Sie werden nicht nur von den oben genannten Experten angewendet, sondern auch von pädagogischen Fach- und Lehrkräften, z.B. im Rahmen der Schulanmeldung oder zu Beginn der Sprachförderung im letzten Jahr der Kindertageseinrichtung.

Zahlreiche Instrumente dieser Art bedienen sich eines einsprachigen Sprachentwicklungsmodells und verwenden Kategorien und Bewertungsmaßstäbe, die durch Normalitätserwartungen bezüglich einsprachig deutsch aufwachsender Kinder zustande gekommen sind (vgl. dazu die Kritik von Jeuk 2009, S. 152).

Die Instrumente hingegen, die für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden, orientieren sich bereits in ihrer Anlage an Modellen des mehrsprachigen Aufwachsens, auch wenn diesbezüglich große Forschungslücken bestehen (Rothweiler/Ruhberg 2011; Ehlich u.a. 2008).

2.6 Der Fächer der Basisqualifikationen im Spracherwerb

In der interdisziplinären Fachdiskussion über Verfahren der Sprachstandsfeststellung hat sich das sogenannte *Modell der Basisqualifikationen* im Spracherwerb als brauchbar erwiesen, das Konrad Ehlich (2007) in seinem Gutachten „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ vorgestellt hat. Dieses Modell wird im Folgenden knapp skizziert. Die Begrifflichkeiten mögen beim ersten Lesen etwas sperrig wirken, sie ermöglichen jedoch einen professionellen fachlichen Austausch über Sprache.

Das Modell isoliert zu Analysezwecken *acht Basisqualifikationen*, die in der Realität allerdings miteinander interagieren. Sie repräsentieren das, was wir mit „Sprache als Ganzes“ wahrnehmen. Das Modell wird dem Umstand gerecht, dass Sprachaneignung ein komplexes Geschehen ist und Kinder sprachliche Handlungskompetenz ausbilden, um Ziele zu erreichen. Sprache wird aus dieser Perspektive „als ein gesellschaftliches Handlungsmittel“ begriffen (Ehlich u.a. 2008, S. 19).

Sprachliches Handeln umfasst mehr als die traditionell im Fokus stehenden Bereiche der Phonologie, der Grammatik und des Wortschatzes. Diese Bereiche sind nicht nur im Alltag und in der pädagogischen Praxis am ehesten präsent, sondern auch am besten erforscht. Im Qualifikationsfächer werden auch solche Bereiche berücksichtigt, über die in der Forschung noch vergleichsweise wenig bekannt ist. Die einzelnen *Basisqualifikationen* (BQ) werden im Folgenden kurz aufgezeigt, da sie für die Vorstellung der Verfahrenstypen und einzelnen Instrumente relevant werden (vgl. ausführlicher ebd., S. 19 ff.).

Phonische BQ:

Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie der Sprachmelodie.

Pragmatische BQ I:

Einsatz und Wahrnehmung von Sprache als Werkzeug zum Erreichen von Handlungszielen; Entwicklung der „theory of mind“ als Voraussetzung für die Unterscheidung der eigenen Perspektive und der des Gegenübers; Wahrnehmung und Produktion einfacher Handlungsmuster (wie Bitten, Auffordern, Widersprechen).

Pragmatische BQ II:

Aneignung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie Erzählen, Begründen, Beschreiben, Erklären und damit einhergehend komplexerer sprachlicher Mittel; Ausbildung mit Eintritt in die Bildungsinstitution (z.B. Kindertageseinrichtung).

Semantische BQ:

Aneignung von Wörtern und Wortbedeutungen; Ausdifferenzierung des Wortschatzes; Begriffsbildung.

Morphologisch-syntaktische BQ:

Bereich der Grammatik (Syntax und Morphologie); Aneignung verläuft einzelsprachenspezifisch.

Diskursive BQ:

Aneignung grundlegender Strukturen der sprachlichen Kooperation (z.B. Sprecherwechsel, Rederecht) als Grundbedingung gelingender Kommunikation; kommunikativer Aufbau von Spielwelten und Probehandeln in der Kind-Kind-Kommunikation; an sich selbst gerichtetes Sprechen (egozentrisches Sprechen); Ausbildung der Erzählfähigkeit.

Literale BQ I:

Literale Vorläuferfähigkeiten und Eintritt in die Schriftlichkeit, z.B. Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen; erste Erfahrungen mit Texten, z.B. dialogisches Vorlesen.

Literale BQ II:

Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen beim Lesen und Schreiben; Entwicklung von Textualität, d.h. dem Verfassen unterschiedlicher „Textsorten“.

Zwischen den Qualifikationen bestehen Wechselbeziehungen, wobei sich die Sprachaneignung nicht synchron in den einzelnen Qualifikationen vollzieht. Das heißt, dass die Sprachaneignung in verschiedenen Teilbereichen unterschiedlich verläuft und ein Entwicklungssprung in einem Bereich einen Zuwachs in einem anderen bewirken kann.

Zusätzlich muss man in den Qualifikationen von einer dynamischen, das heißt von einer sogenannten U-förmigen Entwicklung ausgehen, die für die morphologisch-syntaktische BQ am besten beschrieben und durch instabile sprachliche Phänomene gekennzeichnet ist. Zu Beginn der Entwicklung formuliert das Kind beispielsweise: „er läuft“ (als nicht analysierte Ganzheit gespeichert) – dann: „er lauft“ (Anwendung einer, wenn auch falschen Regel) – und schließlich zielsprachlich korrekt: „er läuft“.

3 Unterschiedliche Erhebungsverfahren – Tests, Screenings, Profilanalysen, Beobachtungen

Frühpädagogische Fachkräfte sollten Kenntnisse über die unterschiedlichen Verfahrenstypen besitzen, die im sprachdiagnostischen Prozess zum Einsatz kommen, denn mit diesen gehen auch unterschiedliche Zielsetzungen und Möglichkeiten einher.

In der Fachliteratur wird grob zwischen *Tests* und sogenannten *informellen Verfahren* unterschieden:

Als *Tests* werden solche Instrumente bezeichnet, die hohen methodischen Ansprüchen sowie der Einhaltung von Gütekriterien genügen, außerdem standardisiert und normiert sind.

Informelle Verfahren sind all jene, die diese Ansprüche nicht umsetzen (vgl. ausführlicher List 2010; Kany/Schöler 2007).

Im Detail wird außerdem unterschieden zwischen *Tests*, *Screenings*, *Profilanalysen* und *Beobachtungen*, wobei entsprechend den methodischen Ansprüchen diese sowohl unter die Kategorie Test als unter die Kategorie informelles Verfahren fallen können.

3.1 Tests

Tests stammen ursprünglich aus der Tradition der psychologischen Diagnostik und basieren auf Erkenntnissen der Testtheorie. Sie sind standardisiert, das bedeutet, dass bei ihrer Entwicklung genau festgelegt wird, wie sie anzuwenden und auszuwerten sind. Damit ist die Voraussetzung für eine hohe Objektivität der Durchführung und Auswertung geschaffen.

Merkmale der Tests

Tests bestehen aus Aufgaben, die für jeweils spezifische sprachliche Fähigkeiten stehen. Von der erbrachten sprachlichen Leistung eines Kindes bei der Bewältigung einer bestimmten Aufgabe wird demzufolge auf die dahinter liegende (nicht direkt beobachtbare) sprachliche Fähigkeit geschlossen.

Tests ermöglichen die Erfassung einzelner sprachlicher Komponenten in kontrollierten sprachlichen Handlungssituationen, denn das sprachliche Handeln des Betreffenden wird vom „Testleiter“ gesteuert (z.B. Fragen beantworten, Aufgaben lösen; Ehlich 2007). Die Standardisierung hat den Vorteil, einzelne sprachliche Phänomene zu evozieren beziehungsweise beim „Probanden“ hervorlocken zu können (z.B. Pluralkonstruktionen, Kasusmarkierungen, Nebensätze).

Ein weiterer Vorteil ist, dass systematische Vergleiche der erbrachten Leistungen des Einzelnen mit den Ergebnissen einer Bezugsgruppe (soziale Normen) möglich sind und auf diese Weise auch Normwerte für die jeweiligen sprachlichen Qualifikationsbereiche erarbeitet werden können.

Testergebnisse sind quantitativer Art und liegen häufig anhand von Globalwerten vor; manche Tests lassen es auch zu, ein sprachliches Profil zu erstellen, wenn sie auf mehrere sprachliche Ausschnitte fokussieren (List 2010, S. 19).

Tests, die den Namen „Test“ verdienen, müssen den psychometrischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) genügen, wobei die Validität das wesentliche Gütekriterium darstellt. Ein Test ist dann als valide anzusehen, wenn mit seiner Hilfe das Merkmal oder die zu messende Eigenschaft auch tatsächlich gemessen wird.

Tests – Möglichkeiten und Grenzen der Sprachstandserhebung

Ein Test, der Aussagen zur Entwicklung des Wortschatzes eines Kindes treffen will, muss demzufolge auch Aufgaben bereitstellen, mit denen der Wortschatz überprüft werden kann. Weitere Kriterien, die den oben genannten nachgeordnet sind, stellen die Nützlichkeit und Ökonomie dar (Kany/Schöler 2007; vgl. auch List 2010, S. 19 f.). Problematisch ist, dass zahlreiche Testverfahren ihr zugrunde gelegtes Spracherwerbsmodell nicht explizieren bzw. über ein solches Modell nicht verfügen (Schnieders/Komor 2007).

Gudula List (2010) kommt (als Psychologin) zu dem Schluss, dass Tests für die elementarpädagogische Praxis nur bedingt geeignet seien, u.a. deshalb, weil überwiegend sprachliche Oberflächenaspekte überprüft würden („strukturell-linguistische Kennwerte“, ebd., S. 19) und so lediglich Hinweise auf Defizite in der Sprachaneignung gegeben werden. Da es in der pädagogischen Praxis um die Förderung der Sprach-

handlungskompetenz gehe, stelle sich die Frage, inwieweit diese Komplexität mit Tests gemessen werden könne. Hinzu komme, dass es durch die Konzentration auf Ausschnitte in der Praxis häufig schwierig sei, die Ergebnisse auf den Aneignungsprozess und die Förderung zu beziehen.

Auch der Sprachwissenschaftler Konrad Ehlich (2007) übt Kritik an Tests im Hinblick auf die Fragmente, die dort überprüft würden und von denen dann auf die Handlungsfähigkeit insgesamt geschlossen werden solle. Dies müsse theoriegeleitet geschehen, jedoch besäßen die meisten Tests kein theoretisches Modell.

Ein weiteres Problem, das im frühpädagogischen Kontext relevant ist, besteht darin, dass Sprache in Tests als isoliertes Phänomen begriffen wird und die soziale Natur der Sprache ausgeblendet wird, nämlich dass wir Sprache im Kontext gebrauchen, um zu kommunizieren, zu denken und Bedeutung im Austausch zu entwickeln (McNamara 2001, S. 333).

Dominanz der „monolingualen Sprachkompetenz“

Wichtiger jedoch als die genannten Kritikpunkte ist die Tatsache, dass alle derzeit existenten Tests für monolinguale Kinder entwickelt wurden und das Konstrukt „monolinguale Sprachkompetenz“ messen. Dementsprechend lässt sich in Testmanualen mitunter der Hinweis lesen, dass die Normwerte (für die die aufwändige Testkonstruktion ja durchgeführt wurde) nur eingeschränkt für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch gelten und die Ergebnisse somit vorsichtig interpretiert werden müssten, um keine Fehldiagnosen zu erhalten.

Somit stellt sich die Frage, inwieweit der Einsatz von bislang verfügbaren Tests für die Gruppe mehrsprachiger Kinder überhaupt gerechtfertigt ist, wenn die Stärke der Tests – nämlich ihre methodische Absicherung und die Entwicklung sozialer Normen – hier nicht zum Tragen kommen kann.

Entwicklung von Tests für mehrere Sprachen

Seit Jahrzehnten gibt es internationale Bemühungen, Tests zu entwickeln, die für mehrere Sprachen Gültigkeit besitzen, z. B. im angelsächsischen Raum durch die Übertragung von englischsprachigen Tests in die Erstsprachen der Kinder. Zahlreiche Probleme gehen mit der Übertragung einher, wenn versucht wird, Aufgaben in eine andere Sprache zu übertragen: So kann es der Fall sein, dass

- a) es Merkmale bzw. Phänomene der einen Sprache in der anderen überhaupt nicht gibt,
- b) Merkmale der einen Sprache irrelevant für die sprachliche Entwicklung in einer anderen Sprache sind,
- c) Merkmale und Phänomene in der Sprachaneignung in anderen Sprachen viel schwieriger oder einfacher zu erwerben sind als in der Ausgangssprache und damit nur schwer mit der Ursprungsversion vergleichbar sind.

Urs Moser u. a. (2010) berichten über die Hürden bei der Übertragung von einem deutschsprachigen Test aus der Schweiz in die Sprachen Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch und Tamil, der im Rahmen einer Interventionsstudie eingesetzt werden sollte. Der Test in den verschiedenen Sprachen sollte das Gleiche messen und die Testaufgaben sollten gleich schwierig sein, damit nicht unterschiedliche Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachversionen gemessen werden. Bei der empirischen Überprüfung der jeweils einzelnen sprachlichen Testfassungen mit der deutschen Ursprungsversion wurden je nach Kompetenzbereich (z. B. phonologische Bewusstheit, Wortschatz) und Sprache eine unterschiedlich hohe Übereinstimmung der Aufgabenschwierigkeiten aufgefunden: So konnten von 33 Aufgaben der deutschen Ursprungsversion im Bereich des Wortschatzes lediglich neun bis 13 Aufgaben (je nach Sprache unterschiedlich) zu Testzwecken genutzt werden, weil nur sie den gleichen Schwierigkeitsgrad besaßen.

Forschungen aus den Niederlanden zeigen zudem auf, dass Tests überwiegend vor dem Hintergrund „westlicher Kultur- und Sozialisationsvorstellungen“ entwickelt werden, was sich entsprechend in den Testfragen bzw. Testaufgaben und in der Bildauswahl zeigt. Dies hat zur Folge, dass solche Tests für Kinder, deren Sozialisationserfahrungen sich aus anderen Quellen speisen, unter Umständen nur schwer zugänglich sind (Vallen 2007; Uiterwijk/Vallen 2005).

Auch die Übernahme von Sprachtests aus den Herkunftsländern der Migranten führt zu Problemen: Denn auch diese Tests orientieren sich an einer monolingualen Sprachentwicklung im Herkunftsland (z. B. türkische Sprachaneignungsprozesse in der Türkei), die sich von der zweisprachigen Entwicklung im Migrationsland (Aneignung des Türkischen in Deutschland) unterscheidet (Chilla u. a. 2010, S. 103).

Tests wenden Menschen in der Praxis an

Tests sind durch die Standardisierung und Einhaltung der Gütekriterien abgesichert, somit sollen sie zuverlässige, objektive und für den Gegenstand angemessene Aussagen zulassen. In der Praxis jedoch ist diese Absicherung, die zu vergleichbaren Aussagen führt, nicht immer gegeben. So untersuchte Helga Kelle (2011) die Anwendung von Tests (u.a. mit Untertests zur Sprache) in 132 Schuleingangsuntersuchungen, die durch ärztliches Personal der Gesundheitsbehörden durchgeführt werden. Ein Ergebnis ist, dass es trotz genauer Instruktionen zur Testdurchführung (die die Ergebnisse objektiv und vergleichbar machen sollen) zu beobachtbaren Abweichungen und Anpassungen bei der Durchführung kommt, je nach Ermessen der Ärztin oder des Arztes. So wird der Ablauf individuell variiert und durch weitere Aufgaben ergänzt, die sich im *Procedere* bewährt haben.

Mit diesem Ergebnis ist auf einen Blindfleck verwiesen: Tests werden in realen Situationen von Menschen angewendet. Daher kann auch der „beste“ Test nicht versprechen, dass in der Praxis keine Anwendungstransformationen vollzogen werden, die die Ergebnisse verzerren.

3.2 Screenings

Merkmale der Screenings

Mit dem Begriff Screening werden standardisierte Verfahren bezeichnet, mit denen (monolinguale) Kinder, deren Sprachentwicklung nicht altersangemessen verläuft, schnell, also zeitökonomisch, und zuverlässig identifiziert werden sollen. Sie folgen der testtheoretischen Tradition mit dem Ziel, die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu sichern.

Screenings definieren Leistungsgrenzen (Förderbedarf/kein Förderbedarf) durch die Angabe von Schwellenwerten. Unterschreitet ein Kind den im Verfahren definierten Schwellenwert, wird es als Risikokind mit einer nicht altersgerechten Sprachentwicklung ausgewiesen.

Screenings fokussieren in der Regel auf einzelne Sprachausschnitte, denen eine hohe Vorhersagekraft für Teilbereiche der weiteren Sprachaneignung zugesprochen wird (z.B. Überprüfung der phonologischen Bewusstheit als Indikator für den Schriftspracherwerb). Daher müssen Screenings prognostisch valide

sein, d.h. die sprachliche Teilleistung, die mit dem Screening gemessen wird, muss eine Prognose über eine andere sprachliche Teilleistung, die sich im weiteren Verlauf der Sprachaneignung entfaltet, zulassen.

Möglichkeiten und Grenzen von Screenings

Da Screenings Kinder lediglich herausfiltern, muss im Anschluss prinzipiell eine weitere Sprachstandserhebung erfolgen, um ein genaueres sprachliches Profil des Kindes zu erhalten (Eckhardt u.a. 2011, S. 271; Kany/Schöler 2007).

Gudula List (2010, S. 20f.) merkt an, dass eine Reihe von informellen Verfahren vorlägen, die sich als Screening ausgeben, unter anderem eine Reihe von den in den Bundesländern eingeführten Verfahren der Sprachstandserhebung, die bildungsbiografische Entscheidungen nach sich ziehen, beispielsweise: *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, Delfin 4, Deutsch Plus 4, Fit in Deutsch*.

Dies ist insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit problematisch, da diese Entscheidungen auf methodisch und statistisch nicht abgesicherten Ergebnissen basieren. Gerade im Rahmen der bildungspolitischen Legitimation von Verfahren der Sprachstandserhebung und den damit einhergehenden Platzierungsentscheidungen sollte der hohe, an Screenings gestellte Anspruch auch erfüllt sein.

3.3 Profilanalysen

Diese Art von Instrument gründet auf dem sogenannten *profilanalytischen Ansatz*, der von Linguisten entwickelt wurde und ursprünglich in der Sprachheilpädagogik für die Erfassung von Spracherwerbsstörungen verwendet wurde (Clahsen 1986; Crystal u.a. 1976).

Merkmale der Profilanalysen

Profilanalysen erfassen die Sprachhandlungskompetenz in natürlichen bzw. quasinatürlichen Handlungssituationen, z.B. über die Nacherzählung einer Bildergeschichte. Im Gegensatz zu Tests werden sprachliche Teilkomponenten nicht zum Zwecke der Erfassung isoliert. Die Verfahren orientieren sich in ihrem begründenden Sprachkonstrukt an Modellen der Erwerbsstufen bzw. Erwerbsphasen (Reich/Roth 2007; Tracy 1991; Clahsen 1985) und verweisen somit (indirekt) auf sachliche Normen.

Nach der Erhebung erfolgen die Analyse der sprachlichen Handlungen und die Zerlegung in sprachliche Teilqualifikationen. Auf diese Weise erhält man ein differenziertes Sprachprofil über die unterschiedlichen sprachlichen Qualifikationen. Auf dessen Basis wird rekonstruiert, wo das jeweilige Kind im Einzelnen „steht“, gleichzeitig wird seine sprachliche Progression sichtbar gemacht.

Möglichkeiten und Grenzen der Profilanalysen

Durch die Analyse und Profilentwicklung können nahe liegende sprachliche Lernziele im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 2002), ausgehend von der bisherigen Entwicklung, abgeleitet und Förderziele formuliert werden (Yörenç/Grell 2009; Reich/Roth 2007).

Profilanalysen sind für pädagogische Zwecke der Sprachstandserhebung gut brauchbar. Darüber hinaus sind sie besser als die meisten Tests für die Zielgruppe mehrsprachiger Kinder geeignet (Chilla u. a. 2010). Während sich die Erhebung wenig aufwändig darstellt, ist die Analyse personell und zeitlich recht intensiv und setzt fundierte Kenntnisse des sprachlichen Lerngegenstands sowie Kenntnisse der asynchronen Verläufe in der Sprachaneignung voraus (vgl. Kap. 2.6); die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte sind vor allem in der Auswertung hoch. Die Anwendung verlangt in der Analyse aber, sich bewusst mit Struktur und Funktion von Sprache auseinanderzusetzen. Frühpädagogische Fachkräfte erfahren somit gleichzeitig eine sprachdiagnostische Kompetenzsteigerung, die für die Planung der Förderung von Nutzen sein kann (vgl. Kap. 6).

3.4 Beobachtungsverfahren

Merkmale der Beobachtungsverfahren

Bei den Beobachtungsverfahren liegt der Fokus auf dem Sprachhandeln, das in alltäglichen, aber auch in initiierten und vorstrukturierten Handlungssituationen beobachtet wird. Die sprachlichen Teilqualifikationen der Kinder werden zum Zweck der Diagnostik nicht isoliert und anhand eines Beobachtungsbogens detailliert festgehalten. Mit Beobachtungen können besonders pragmatische und diskursive Fähigkeiten erhoben werden (Ehlich u. a. 2008; vgl. Kap. 2.6).

Bezüglich der Mehrsprachigkeit liegt hierin ein Potenzial zur Öffnung der Perspektive auf mehrspra-

chiges Sprachhandeln, das auf die diagnostische Kompetenzsteigerung der frühpädagogischen Fachkräfte bezogen ist.⁴

Beobachtungen zum Zwecke der pädagogischen Sprachdiagnostik sind wissenschaftliche, „methodisch kontrollierte“ Beobachtungen und müssen folglich den hierfür geltenden Regeln genügen, d. h. sie müssen intersubjektiv nachvollziehbar und zuverlässig sein. Es handelt sich also nicht um Alltagsbeobachtungen, die unsystematisch, unpräzise, gegebenenfalls nebenbei und unreflektiert erfolgen, sondern um systematische, auf einen Gegenstand gerichtete, kriterienorientierte Beobachtungen.

Es kann nur das beobachtet werden, was wahrnehmbar ist

Anhand von Kategorienrastern wird das zu beobachtende sprachliche Verhalten fokussiert, das Vorkommen einzelner auftretender Phänomene gezählt und eingetragen. Daneben wird mit sogenannten Rating-skalen gearbeitet, mit denen die beobachtende Person Einschätzungen zur Intensität, Häufigkeit oder zur Qualität der jeweiligen Vorkommen trifft.

Entscheidend ist, dass nur das beobachtet werden kann, was tatsächlich wahrnehmbar ist, d. h. das sprachliche Verhalten kann zwar beobachtet werden, nicht aber die sprachliche Kompetenz oder die Intelligenz. Dementsprechend müssen die zu beobachtenden Kategorien und Items der Skalen präzise und klar formuliert sein.

Möglichkeiten und Grenzen

Das sprachdiagnostische „Know-how“ aufseiten der Erzieherinnen und Erzieher sowie genaue Beobachtungsanweisungen vorausgesetzt, können Beobachtungen gut in den pädagogischen Alltag integriert werden und dennoch zielgerichtet erfolgen (Reich 2008).

Beobachtungsverfahren gehen allerdings auch mit einem höheren Grad an Subjektivität einher als Tests und Screenings, da sie auf der Wahrnehmung des Einzelnen und auf der Interpretation des Wahr-

⁴ Untersuchungen aus den USA und Kanada belegen, dass Beobachtungsinstrumente, die mit einem weit gefassten Sprachbegriff arbeiten, der die pragmatisch-diskursive Ebene beinhaltet, valider und zuverlässiger die Abgrenzung sprachlicher und kultureller Unterschiede von Gefährdungen und Beeinträchtigungen des Spracherwerbs ermöglichen und gleichzeitig Sensibilisierungsprozesse aufseiten des Diagnostikers in Gang setzen (Crago/Cole 1991; Damico 1991).

genommenen durch diesen beruhen; dies betrifft insbesondere die qualitativen Aspekte, die eingeschätzt werden sollen:

Wann ist ein Merkmal häufig, selten oder nie?

Wann ist ein Verhalten angemessen oder nicht angemessen?

In der Beobachtungssituation werden Täuschungen wirksam, beispielsweise durch den sogenannten *Pygmalion-Effekt*, der sich auf den Einfluss der Vorinformation bezieht, die in die Bewertung eines Verhaltens einfließt (Jäger/Petermann 1999, S. 445 ff.; vgl. auch Kany/Schöler 2007, S. 107 f.). Dennoch gibt es Stimmen, insbesondere aus den Fachdisziplinen Linguistik und Pädagogik, die davon ausgehen, dass ein solider und differenzierter Beobachtungsbogen die Schwächen (Subjektivität der Wahrnehmung und Interpretation) teilweise ausgleichen kann (Ehlich 2007, S. 43 f.).

Gudula List (2010, S. 25) befürwortet in ihrer Expertise ebenfalls den Einsatz von Beobachtungsverfahren unter der Voraussetzung von Kooperation im Team. An die Fachkraft werden im Zuge dessen hohe Anforderungen gestellt; vor allem die Reflexion des Beobachteten im Team erfordert nicht nur Zeit, sondern auch die Bereitschaft zur mehrperspektivischen Betrachtung.

Die Beobachtung hat insbesondere den Vorteil, über einen längeren Zeitraum die Sprachaneignung verfolgen und dokumentieren zu können, was vor allem bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, notwendig erscheint, da so der Sprachstand vor dem Hintergrund der Spracherwerbsgelegenheiten und Inputbedingungen genauer bestimmt werden kann.

4 Anforderungen an Verfahren der Sprachstandsfeststellung

Ein Anforderungskatalog an Verfahren der Sprachstandsfeststellung aus Sicht der Sprachpädagogik bietet Orientierung dafür, welche Kriterien bei der Auswahl einer geeigneten Sprachstandserhebung in Bezug auf Mehrsprachigkeit geprüft werden sollten:⁵

- *Diagnostische* Kriterien
- *Allgemeine linguistische* und *spracherwerbstheoretische* Kriterien
- Kriterien der *sprachpädagogischen Angemessenheit* und *Praktikabilität* im frühpädagogischen Rahmen (vgl. Kap. 5 sowie Abb. 1)
- *Zweitspracherwerbstheoretische* Kriterien und solche der *Mehrsprachigkeitsforschung* mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund, die mehrsprachig aufwachsen (Lüdtke/Kallmeyer 2007 b).

Bei der Sprachstandsfeststellung ist zudem die Frage relevant, ob zur Durchführung des Verfahrens Kenntnisse in den Herkunftssprachen bzw. Familiensprachen der Kinder notwendig sind.

Die Instrumentenentwicklung ist aufgrund der Komplexität von Sprache und des Verwendungszusammenhangs (Erhebungssituation mit Kindern) sowie der zu erfüllenden Anforderungen ein mehrjähriger Prozess: von der Modellierung des Sprachkonstrukts, der Auswahl der Items und kindgerechter Materialien (z.B. Bilder, Bildfolgen) über Pretests zur Erprobung des Instruments und Revision einzelner Teile oder Items bis hin zur Evaluation des Instruments anhand einer ausreichend großen Stichprobe. Dabei müssen die Anforderungen, die frühpädagogische Fachkräfte an ein Instrument stellen, jeweils sorgsam abgewogen werden mit der Sicherung der diagnostischen Güte, linguistischen Qualität und pädagogischen Angemessenheit.

⁵ An dieser Stelle wird auf einen tabellarischen Überblick zu den gängigen Verfahren im Elementarbereich verzichtet. Hierzu stehen bereits eine Reihe aktueller Recherchen und Expertisen zur Verfügung, auf die bei Interesse zurückgegriffen werden kann: Redder u.a. 2011; Eckhardt u.a. 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Lisker 2010; Jampert u.a. 2007.

4.1 Linguistische Kriterien

- *Ausweisung und Begründung*, welche Qualifikationen des Qualifikationsfächers wie überprüft werden, und dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Qualifikationen interagieren (Ehlich u. a. 2008; Roth/Dirim 2007).
- *Berücksichtigung instabiler Übergangerscheinungen* bei der Auswertung der Ergebnisse neben den bereits erworbenen und sicher verfügbaren Regeln und Elementen. Diese instabilen Phänomene zeigen an, woran das Kind gerade „arbeitet“ und bieten einen wichtigen Ansatzpunkt für die Sprachförderung, weisen sie doch auf eine besondere Empfänglichkeit für sprachliche Anregungen von außen hin.
- *Ausweisung, was unter Sprachkompetenz verstanden wird*: Liegt ein wissenschaftliches Verständnis oder eine Alltagsauffassung von Sprache vor? Wird sich eher an linguistischen oder an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen orientiert?
- Möglichkeit, sogenannte *spontansprachliche Daten* (im Gegensatz zur „Testsprache“) zu *erheben* und *auszuwerten*. Dies ist besonders bei Kindern relevant, da sie sich unter Umständen in der Erhebungssituation anders verhalten als sonst.

4.2 Diagnostische Kriterien

- Für Verfahren, die dem *testtheoretischen Paradigma der psychologischen Diagnostik* folgen: Einhaltung der Hauptgütekriterien, insbesondere der Validität, aber auch von Nebengütekriterien wie z.B. Ökonomie und Nützlichkeit.
- Für alle anderen *Verfahren*, die nicht in dieser Tradition stehen, wie *informelle Verfahren*, *Beobachtungsinstrumente* und *profilanalytische Instrumente*: Es herrscht kein Konsens, inwieweit die strengen Maßstäbe der psychologischen Diagnostik zur Absicherung von Verfahren auch auf solche Verfahren ausgeweitet werden sollen (und können), liegt doch deren Stärke insbesondere in den natürlichen oder quasinatürlichen Erhebungssituationen und damit verbunden im Sammeln spontansprachlicher Daten sowie in der breiten und möglichst qualitativen Beschreibung der individuellen Ergebnisse.
- Ein *Verfahren*, auf dessen Ergebnisse hin *weitreichende bildungsbiografische Entscheidungen* getroffen werden, sollte den Standards für Tests genügen.

- An ein *Verfahren*, das sich der *prozessbegleitenden Beobachtung* von Aneignungsprozessen verschrieben hat und der *individuellen, in den Alltag integrierten Förderung* dient, sollten zumindest Anforderungen gestellt werden, die für qualitative Forschung gelten, insbesondere: intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Prüfbarkeit der Ergebnisse; Transparenz; Offenlegung der Instrumentenentwicklung, der Ziele sowie die Veröffentlichung von Erprobungsergebnissen.
- Mit welchen *Maßstäben und Normen* wird gemessen? Für mehrsprachige Kinder gilt: Die sprachlichen Leistungen sollten nicht umstandslos mit denen monolingualer Gleichaltriger verglichen werden. Das Vorhandensein von verständlichen *Hinweisen* der *Durchführung* und *Auswertung* bzw. der präzisen Beobachtung ist dafür bedeutsam.

4.3 Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung

- Nachweis, in welchem Maße die *Erstsprachen* der Kinder sowie *mehrsprachige Sprachgebrauchsformen* (z.B. Code-Switching, Übersetzen) einbezogen bzw. berücksichtigt werden (Ehlich 2007; Reich 2007; Schröder/Stölting 2005).
- Einbeziehung von Erkenntnissen über die *Sprachbiografie des Kindes*, insbesondere Kontaktmonate mit der Zweitsprache und Aneignungsorte, um Informationen zur Qualität und zur Quantität des zweitsprachlichen Inputs zu erhalten.
- Einschätzungen von Eltern in Bezug auf *sprachliche Fähigkeiten* in Erst- und Zweitsprache (Chilla u.a. 2010).

4.4 Sprachpädagogische Kriterien

- Beleg des *Zwecks*, der *Ziele* und der *Entstehungshintergründe* (darunter fallen auch Angaben zur Erprobung und zur Evaluation des Verfahrens).
- Ausweisung des möglichen *Förderanschlusses*, d.h. Förderungen sollen auf Basis der Ergebnisse der individuellen Sprachstandsfeststellung geplant und umgesetzt werden.
- Möglichkeit *qualitativer Analysen* zu Förderzwecken, d.h. das Erreichte und das noch zu Erreichende sollte inhaltlich anhand festgelegter Kriterien beschrieben werden können (und nicht nur quantitativ als numerischer Wert).

- Möglichkeit von *Mehrfacherhebungen* bzw. eines *prozessbegleiteten Vorgehens*, da Momentaufnahmen nur eine beschränkte Aussagekraft aufweisen und der Dynamik des Aneignungsprozesses nicht gerecht werden. Dieses Vorgehen erscheint insbesondere dann als ratsam, wenn Bildungsgerechtigkeit im Kontext sprachlicher Heterogenität das übergeordnete Ziel ist und Bildungsbenachteiligungen nicht verstärkt werden sollen.
- *Alters- und kindgerechte Gestaltung* des Verfahrens und der Durchführungssituation.
- Einbeziehung weiterer *Informationen über das Kind und seine Familie* (individuelle Daten).

Zusammenfassung

Bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, ist zu prüfen, ob eine Sprachstandserhebung dem mehrsprachigen Aufwachsen und seinen Besonderheiten Rechnung trägt. Für die Förderentscheidungen, die pädagogische Fachkräfte treffen müssen, ist es wichtig, zu wissen, ob ein allgemein niedriger Sprachentwicklungsstand (in der Erst- und Zweitsprache) vorliegt, ob eine Sprache dominiert oder etwa lexikalische und grammatische Grundlagen in der Zweitsprache zu festigen sind. Bei mehrsprachigen Kindern muss bei der Sprachaneignung auch der mögliche Transfer von der einen in die andere Sprache bedacht werden. Hierzu gibt es derzeit noch keine adäquaten diagnostischen Erhebungsmöglichkeiten, die dies berücksichtigen, jedoch sollte die Möglichkeit des Transfers nicht aus den Augen verloren werden.

Häufig übersehen wird außerdem die Erfordernis, im Kontext von Mehrsprachigkeit sprachbiografische Daten zu erheben, die über die Frage, welches die Erstsprache des Kindes ist, hinausgehen und die zur Einschätzung der Ergebnisse der Sprachstandserhebung herangezogen werden (vgl. Kap. 5.4 und Kap 5.5).

Es liegt auf der Hand, dass dieser umfassende Anforderungskatalog von keinem Verfahren vollständig erfüllt werden kann, da einzelne Anforderungen nicht umstandslos miteinander in Einklang gebracht werden können. Es handelt sich also um *Kriterien*, die *Zielvorstellungen abbilden*, an denen sich die Verfahren jeweils messen lassen müssen. Frühpädagogische Fachkräfte sollten über die Anforderungen reflektieren und vor dem Hintergrund ihres Verwendungszusammenhangs (Zweck der Sprachstandserhebung) auf Basis des Anforderungskatalogs begründete Entscheidungen für oder gegen ein Instrument treffen können.

5 Instrumente für die Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern

Neben den im Kapitel 4 dargelegten linguistischen, diagnostischen und sprachpädagogischen Anforderungen sind für die Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern insbesondere die in den Instrumenten berücksichtigten Sprachen sowie die Orientierung an der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Bedeutung. Eine wichtige Rolle spielt außerdem, inwieweit sich die Instrumente sowie die Hinweise zur Sprachförderung in die Kindertageseinrichtung einbeziehen lassen.

Die folgende Darstellung der Instrumente orientiert sich daher einerseits an der Einbeziehung von Erstsprachen und der besonderen Situation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, andererseits an der Anwendbarkeit durch frühpädagogische Fachkräfte und den Möglichkeiten einer anschließenden Förderung.

Grundsätzlich werden hier nur solche Instrumente aufgenommen, die veröffentlicht sind und über die herausgebenden Verlage, Institute oder den Buchhandel bestellt werden können (vgl. das Verzeichnis der vorgestellten Instrumente S. 42–45). Ferner werden zwei jüngst erschienene Instrumente für mehrsprachige Kinder berücksichtigt. Verfahren, die zum Teil in der Fachliteratur vorgestellt werden und (noch) nicht öffentlich zugänglich sind, bleiben unberücksichtigt.

Zunächst werden drei Instrumente vorgestellt, die auch die Erstsprachen einbeziehen, deren Einsatz aber an die Verfügbarkeit einer technischen Ausstattung gebunden ist und bei denen nicht eindeutig geklärt ist, ob sie in frühpädagogischen Kontexten ohne Weiteres angewendet werden können. Die darauf folgenden vier Instrumente (zwei Beobachtungsinstrumente, ein Test und eine Profilanalyse) beziehen sich explizit auf mehrsprachige Kinder; sie können in frühpädagogischen Verwendungszusammenhängen gut eingesetzt und zum Teil auch in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert werden. Eines der Instrumente erhebt auch die Erstsprachen der Kinder.

Im Anhang befindet sich eine tabellarische, nach den Anforderungen an Verfahren sortierte Übersicht der hier besprochenen Instrumente (vgl. S. 42–45).

5.1 CITO-Test Zweisprachigkeit

Dieser computergestützte Test erhebt folgende Ausschnitte rezeptiver Sprachkompetenz im Türkischen und Deutschen von Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren:

- Phonologische Bewusstheit (phonische BQ) mit 30 Items
- Passiver Wortschatz (semantische BQ) mit 60 Items
- Kognitive Begriffe mit 65 Items
- Textverständnis (literale BQ) mit Hilfe von vier Geschichten und 20 expliziten und impliziten Fragen.

Merkmale – Methode – Anwendung

Der digitale Test ist in Duisburg von einer deutsch-niederländischen Expertengruppe nach dem Vorbild des in den Niederlanden etablierten „Toets Tweetaligheid“ entwickelt worden. Die Kinder müssen per Mausclick Fragen zu Bildern beantworten bzw. über das multiple-choice-Verfahren Bilder auswählen: Sie hören von der weiblichen Computerstimme beispielsweise „Klicke das Bein an“ und müssen dann das entsprechende Bild aus vier Bildern auswählen und anklicken. Der Test wird zunächst auf Deutsch und einige Tage später auf Türkisch durchgeführt.

Mitte 2003 fand der Pretest zur Überprüfung seiner Eignung statt; der wissenschaftliche Bericht bestätigte, dass der Test genügend Zuverlässigkeit und Validität aufweist. Durch die programm-basierte Erhebung und Auswertung ist die Objektivität der Durchführung und Auswertung sehr hoch (Duindam u. a. 2010).

Im November 2003 wurden alle Duisburger Kinder im Rahmen der Schulanmeldung für das Jahr 2004 mit CITO getestet. Der sprachliche Hintergrund der Kinder wird bei der Auswertung durch das Programm berücksichtigt, indem fünf Gruppen gebildet werden: Kinder mit deutscher, deutsch-türkischer, türkischer, deutsch-anderssprachiger und anderssprachiger Erstsprache. Auf einer dreistufigen Skala – gut, befriedigend, förderbedürftig – werden die gezeigten Leistungen der Kinder in den vier Teilbereichen ausgewiesen. Die Einordnung der individuellen Leistung auf der Skala erfolgt vor dem Hintergrund der Referenzgruppe der Normierung aus dem Jahr 2003.

Möglichkeiten und Grenzen

CITO wird nicht unkritisch in der Wissenschaft diskutiert, unter anderem aufgrund seiner Gestaltung und seiner fehlenden Orientierung an der Kindersprache (Roth 2008). Auch die langwierige (und monotone) Testdurchführung am PC (circa 45 Min.) verlangt den Kindern eine erhebliche Konzentrationsfähigkeit ab. Mittlerweile kann der Test in seiner neuen Version zu jedem beliebigen Zeitpunkt unterbrochen und weitergeführt werden. Dies war in der ersten Version nicht möglich, da die bis dahin erhobenen Daten verloren gingen.

Als Screening-Verfahren ist CITO durch seinen zeit- und auswertungsökonomischen Einsatz gut brauchbar, vorausgesetzt es stehen mehrere Computerarbeitsplätze inklusive Kopfhörer zur Verfügung. CITO kann im Elementarbereich auch zum Einsatz kommen, will man bei türkischsprachigen Kindern gegen Ende der Kita-Zeit auch Aussagen über Ausschnitte des Sprachstands in der Erstsprache treffen. Dies kann beispielsweise im Bereich der phonologischen Bewusstheit im Hinblick auf den Schriftspracherwerb interessant sein.

Im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig)⁶ hat sich an einigen Standorten ein gestufter Instrumenteneinsatz etabliert, der hier auch befürwortet wird: Mit Hilfe des CITO wurden Kinder mit einem hohen Sprachförderbedarf identifiziert und mit dem HAVAS 5 Verfahren (vgl. Kap. 5.7) wurde im Anschluss daran in beiden Sprachen des Kindes ein Sprachprofil erstellt, dessen differenzierte Auskünfte über den Stand der Aneignungsprozesse in Erst- und Zweitsprache für Entscheidungen über Anlage und Schwerpunkte der individuellen Förderung genutzt wurden (Scheffler/Sterkenburgh 2009).

6 Am Modellprogramm FörMig beteiligten sich zehn Bundesländer mit dem Ziel, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu entwickeln und zu evaluieren. Das Programm lief im Jahr 2009 aus. Seitdem wird der Transfer von Konzepten zur sprachlichen Bildung und diagnosegestützten Förderung in einzelnen Bundesländern durch das FörMig Kompetenzzentrum an der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Informationen unter www.foermig.uni-hamburg.de

5.2 SCREEMIK 2 – Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern

SCREEMIK 2 wurde von der Sprachheilpädagogin Lilli Wagner (2008) an der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt.

Merkmale

SCREEMIK 2 ist ein computergestütztes Screening für Kinder im Alter von 4;0 bis 5;11⁷ in den Familiensprachen Russisch und Türkisch, mit dem Aspekte der phonischen BQ produktiv und rezeptiv (Phoneme, die im Russischen bzw. Türkischen und im Deutschen vorkommen), der morphologisch-syntaktischen BQ (wesentliche Merkmale für das Russische; für das Türkische wird diese BQ nicht überprüft) und der semantischen BQ (rezeptiv) überprüft werden.

SCREEMIK 2 kommt vor allem bei den Kindern zum Einsatz, die noch geringe zweitsprachliche Fähigkeiten besitzen und daher nicht in der Zweitsprache Deutsch überprüft werden können. Es soll der frühen, möglicherweise präventiven Erfassung von Kindern dienen, die eine Sprachentwicklungsstörung haben und damit die wichtige Unterscheidung ermöglichen, ob ein Kind aufgrund einer Spracherwerbsstörung (die sich dann in beiden Sprachen zeigt) sprachtherapeutische Intervention benötigt oder ob es noch Aufholbedarf im Deutschen als Zweitsprache hat.

Ziel

Laut Manual ist es das Ziel, einsprachigen Personen, insbesondere Logopädinnen und Logopäden sowie Erzieherinnen und Erziehern, die Einschätzung des Entwicklungsstands in der Erstsprache zu ermöglichen. Der Einsatz ist ebenso in russisch-deutschen und türkisch-deutschen Kindertageseinrichtungen sowie in anderen vorschulischen Einrichtungen denkbar.

Methode und Vorgehen

SCREEMIK 2 ist im Gegensatz zu seinem Vorgänger SCREEMIK methodisch abgesichert und erfüllt in hohem Maße die Gütekriterien. Die Normierung erfolgte anhand zweier Stichproben von Kindern, die in Deutschland mit den Sprachen Russisch-Deutsch (n = 406) und Türkisch-Deutsch (n = 388) aufwachsen.

Die Normen sind jeweils separat für die Sprachgruppen sowie für die Vier- und Fünfjährigen ausgewiesen.

Das Screening beginnt mit der Überprüfung der Aussprache durch 44 Items (bzw. 45 im Türkischen), es folgen die Grammatik mit vier Aufgabenbereichen und die semantische BQ mit der Aufgabe „Farbkenntnisse“ und passivem Wortschatz mit 25 Items (bzw. 23 im Türkischen).

Die Fachkraft wird mit dem Starten des Programms automatisch durch alle Testaufgaben und Subtests geführt; auf dem Bildschirm sind zwei Fenster zu sehen, eines mit den Bildern für das Kind und eines für die Fachkraft, in dem alle Aufforderungen, die der Computer an das Kind in seiner Erstsprache stellt, wörtlich übersetzt werden. Durch Drücken der Starttaste wird die Aufforderung in der Erstsprache ausgelöst, gegebenenfalls lassen sich Aufforderungen wiederholen. Im rechten Fenster werden die erwarteten Antworten zu jeder Aufgabe festgehalten.

Das Screening kann an beliebiger Stelle abgebrochen und wieder aufgenommen werden, was allerdings selten vorkommt, da die Durchführungsdauer circa 15 bis 20 Minuten beträgt (Wagner 2008, S. 36). Die Beurteilung „korrekt“, „nicht korrekt“, „Beurteilung nicht möglich“ erfolgt durch die Fachkraft; nach Abschluss der Durchführung erhält diese einen Bericht, indem für jede Aufgabe festgehalten wird, ob das Kind den kritischen Wert erreicht hat und somit kein Förderbedarf besteht. Im Rahmen der quantitativen Auswertung liefert der Computer gleichzeitig die jeweils erreichten Prozenträge im Vergleich zur Normstichprobe.

Möglichkeiten und Grenzen

Der Vorteil von SCREEMIK 2 liegt auf der Hand: für die beiden größten Migrantensprachen Russisch und Türkisch in Deutschland liegt ein testtheoretischen Ansprüchen genügendes Screening vor, für das die durchführenden Fachkräfte ein gutes Gehör und Übung in der Handhabung des Programms benötigen, jedoch keine Sprachkenntnisse im engeren Sinne. Dies kann Sicherheit bieten gerade bei den Kindern, die aufgrund einer zu geringen Kontaktdauer im Deutschen noch nicht ausreichend kommunizieren können, oder aber bei den Kindern, die über einen langen Zeitraum kaum Fortschritte in der Zweitsprache machen, sodass es angezeigt ist, sich ein Bild vom Sprachstand in der Erstsprache zu verschaffen.

⁷ Jahr;Monat

Allerdings ist fraglich, ob dies dann tatsächlich durch die Erzieherin oder den Erzieher in der Kindertageseinrichtung erfolgen oder ob SCREEMIK 2 nicht von einer Sprachtherapeutin oder einem Sprachtherapeuten durchgeführt werden sollte. Der Einsatz im frühpädagogischen Bereich müsste noch einmal gesondert erprobt werden, um den Nutzen für die frühpädagogische Praxis tatsächlich besser einschätzen zu können.

SCREEMIK 2 erfasst nur kleine Ausschnitte der Sprachkompetenz; es sollte daher nur als Screening eingesetzt werden. Unklar ist im Bereich der Überprüfung des Wortschatzes, aus welchen Gründen die Farbkenntnisse aufgeführt wurden, da deren Aussagekraft für den Wortschatz gering ist. Lilli Wagner führt dazu aus, dass damit auch die Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit des Kindes überprüft werden soll (Wagner 2008, S. 71).

Bedauerlicherweise ist das Manual nicht sehr ansprechend gestaltet. Es enthält jedoch alle relevanten Informationen zum Entstehungshintergrund, zur Durchführung und Auswertung, einen „FAQ“-Abschnitt sowie die Angaben der statistischen Prüfungen.

Positiv zu beurteilen ist, dass bei der Normierung tatsächlich in Deutschland aufwachsende mehrsprachige Kinder die Stichprobe bildeten. So wurde nicht der Fehler vergangener Zeiten gemacht, soziale Normen für die Herkunftssprachen anhand von monolingual aufwachsenden Kindern aus den Herkunftsländern (Türkei, Russland) zu entwickeln (vgl. Kap. 3.1).

5.3 ESGRAF-MK – Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder

Merkmale

Die „Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder ESGRAF-MK“ (Motsch 2011) ist ein informelles computergestütztes Verfahren für die Migrantensprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch und Griechisch. Es ist zuallererst für die Anwendung in sprachheilpädagogischen Verwendungszusammenhängen gedacht, aber auch für die bildungsbiografische Schnittstelle Kindertageseinrichtung/Grundschule, und soll dort als ein Verfahren der Sprachstandserhebung im Vorschulalter oder bei Schuleingangsuntersuchungen angewendet werden

können (ebd., S. 8). Damit kommen solche pädagogischen und bildungspolitischen Verwendungszusammenhänge ins Spiel, die für Erzieherinnen und Erzieher relevant sind.

Ziel

Im Vordergrund steht die Zielsetzung, zwischen Kindern zu unterscheiden,

- die unzureichende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch haben,
- die unzureichende Kenntnisse in beiden Sprachen aufweisen,
- bei denen eine spezifische Spracherwerbsstörung (SSES, die in beiden Sprachen auftritt) vorliegt.

Zudem soll Fehldiagnosen vorgebeugt werden, denn zum einen werden Kinder mit einer SSES häufig nicht erkannt und erhalten keine entsprechende therapeutische Versorgung; zum anderen werden Kinder, die keine SSES aufweisen, fälschlicherweise als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert und erhalten sonderpädagogische bzw. sprachtherapeutische Interventionen.

Methode und Anwendung

Die ESGRAF-MK betrachtet ausschließlich die morphologisch-syntaktische BQ und ist für die Altersgruppe der vier- bis zehnjährigen Kinder konzipiert. Ausgangspunkt ist die Forschungserkenntnis, dass „die wesentlichen grammatischen Regeln in allen Sprachen der Welt bereits in den ersten drei Jahren erworben werden“ (ebd., S. 9).

Hans-Joachim Motsch kommt vor diesem Hintergrund zu dem Schluss, dass diese grammatischen Grundlagen „ab dem fünften Lebensjahr valider Indikator für eine SSES“ sein können. Damit wird die *kriteriale Bezugsnormorientierung* (vgl. Kap. 2.4) eingeschlagen, in der die individuelle Sprachleistung mit Forschungsergebnissen zur Sprachaneignung verglichen wird. Auf Basis umfangreicher Recherchen und Auswertungen zum grundlegenden Grammatikerwerb in den genannten Sprachen wurden Items zur Überprüfung der grammatischen Grundlagen entwickelt und eine Experimentalversion für die Erprobung fertiggestellt, die von 39 Diagnostikerinnen und Diagnostikern eingesetzt und daraufhin optimiert wurde.

Mit ESGRAF-MK werden durch entsprechende Aufforderungen oder Fragen gezielt Äußerungen des

Kindes evoziert. Die jeweiligen Äußerungen erfordern zwingend die Produktion einer bestimmten, im Fokus der Aufgabe liegenden, grammatischen Struktur. Bevor das Instrument eingesetzt wird, sollten sich die Prüferin bzw. der Prüfer mit den Items der zu überprüfenden Erstsprache des Kindes vertraut machen und sich in die kritischen Merkmale der „evozierten Äußerungen“ (ebd., S. 11) einhören, die in der Durchführungsanleitung fettgedruckt sind.

In den Aufgaben wurden nur solche Merkmale verwendet, die von Personen ohne Erstsprachenkenntnisse möglichst eindeutig gehört werden. Die Aufforderungen und Fragen in der jeweiligen Erstsprache, die die Äußerungen beim Kind hervorlocken sollen, kommen vom PC, unterstützt durch Fotos, die das Kind auf dem Bildschirm sehen kann.

Die Prüferin bzw. der Prüfer hat ähnlich wie bei SCREEMIK 2 die Aufgabe, die Äußerung des Kindes als „richtig“, „falsch“ oder „nicht auswertbar“ einzuschätzen. Die Durchführungsdauer beträgt circa zehn bis zwölf Minuten. Nach der Durchführung nimmt das Programm die Auswertung in Form von Prozentwerten falscher Äußerungen vor. Im Auswertungsbogen wird auch angegeben, bei welchen grammatischen Regeln die Fehler aufgetreten sind.

Das Instrument besteht aus einem Manual und der Diagnostik Software in Form einer CD. Das Manual führt kompakt in die für ESGRAF-MK relevanten grammatischen Merkmale der fünf Sprachen ein: Genus, Numerus, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, Syntax im Haupt- und Syntax im Nebensatz. Zusätzlich wird für jede Sprache ein kurzer Überblick über den normalen und gestörten Grammatikerwerb gegeben. Es folgen Hinweise zur Durchführung und zur Interpretation der Ergebnisse (mit Beispielen und Beispielauswertungsbögen unterfüttert) und zwar für jede Sprache einzeln.

Möglichkeiten und Grenzen

Diese Teile des Manuals sind ein Pluspunkt von ESGRAF-MK: Die Migrantensprachen werden sichtbar und zwar in kompakter, überschaubarer und verständlicher Form – grundlegende Grammatikkenntnisse und ein wenig Interesse an den Erstsprachen der Kinder vorausgesetzt. ESGRAF-MK erfüllt nicht die testdiagnostischen Gütekriterien und gibt dies auch nicht vor; es basiert vielmehr auf relevanten Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung.

Kritisch müsste hinzugefügt werden, dass Erkenntnisse zur erstsprachlichen Aneignung (vom Türkischen, Griechischen, Russischen usw.) in der Migrationssituation und im Kontext von Mehrsprachigkeit kaum vorliegen und bei ESGRAF-MK auf existierende Forschungen in den Herkunftsländern zurückgegriffen wurde.

Da das Ziel jedoch nicht darin bestand, soziale Normen zu konstruieren (wie bei SCREEMIK 2), sondern relevante Merkmale des frühen Grammatikerwerbs in den einzelnen Sprachen zu identifizieren und sie als „Marker“ in der Diagnostik einzusetzen, ist dies auf dem heutigen Stand vertretbar. Die Beurteilung der erstsprachlichen Äußerungen stellt eine gewisse Herausforderung dar:

„Der Diagnostiker kann nicht einfach die CD einschleppen, das Manual danebenlegen und dann hoffen, dass er ohne weitere Vorarbeit objektiv die Äußerungen des Kindes bewerten kann“ (Motsch 2011, S. 59).

Inwieweit ESGRAF-MK in frühpädagogischen Zusammenhängen von Erzieherinnen und Erziehern eingesetzt werden kann, müsste ähnlich wie bei SCREEMIK gesondert erprobt werden.

5.4 Sprachlerntagebuch für Kindertageseinrichtungen

Das „Sprachlerntagebuch für Kindertageseinrichtungen: Spracherwerb beobachten, dokumentieren, fördern“ (Senatsverwaltung Berlin 2007) ist ein Baustein aus den „Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen“, die in Berlin von einer Expertengruppe am *Landesinstitut für Schule und Medien* (LISUM Berlin) erarbeitet wurden; es wurde 2005 erprobt und ist seit 2006 erhältlich.

Das „Sprachlerntagebuch für Kindertageseinrichtungen“ und die „Lerndokumentation Sprache für die Schulanfangsphase“ (Senatsverwaltung Berlin 2005) sind aufeinander abgestimmte Instrumente, die der prozessbegleitenden alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation der Sprachaneignung dienen.

Merkmale

Das „Sprachlerntagebuch“ umfasst eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, einen Informationsteil samt Fragen für ein Elterngespräch zum Thema „Fragen zum Kennenlernen des Kindes und seiner Familie“, ein Portfolio, Anregungen für zwei

sogenannte Bildungsinterviews und eine Lerndokumentation.

Mit dem Fragenkatalog des Elterngesprächs können relevante Informationen zum Kind und seiner Familie eingeholt werden sowie zu seiner Sprachbiografie: Frage zur Bedeutung des Namens; Fragen zu älteren Geschwistern, Spielpartnern oder Freunden, die Deutsch sprechen, um Kontaktmöglichkeiten mit der Zweitsprache abzuschätzen; Einschätzung der erstsprachlichen Fähigkeiten durch die Eltern; Aktivitäten in der Erstsprache mit den Eltern, z.B. Erzählen, Vorlesen.

Methode und Anwendung

Im Portfolio, das den Kindern viel Platz lässt, um eigenaktiv tätig zu werden und eigene „Werke“, die relevant für seine Sprachaneignung sind, beizusteuern, können die Erzieherinnen und Erzieher Bilder, Fotos und Äußerungen des Kindes festhalten.

Die Bildungsinterviews dienen zur Dokumentation der Sprachentwicklung und werden einmal im Jahr mit dem einzelnen Kind durchgeführt.

Die Lerndokumentation, in der Beobachtungen zur Sprachaneignung vom Eintritt in die Kindertageseinrichtung bis zum Übergang in die Grundschule festgehalten werden, ist in ihren sprachlichen Bereichen (phonische BQ, pragmatische BQ I und II, literale BQ I, diskursive BQ, semantische BQ) und Kategorien auf die Lerndokumentation Sprache für die Schuleingangsphase abgestimmt.

Möglichkeiten und Grenzen

Das „Sprachlerntagebuch“ wird als Teil der Bildungsbiografie des individuellen Kindes verstanden und bietet die Möglichkeit, sich ein umfassendes Bild von seiner Persönlichkeit zu machen. In der Handreichung wird darauf hingewiesen, dass bei mehrsprachigen Kindern durch das „Sprachlerntagebuch“ nur ein Teil der gesamten Sprachkompetenz abgebildet wird. Über die Elterngespräche sollen jedoch Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten in den weiteren Sprachen der Kinder eingeholt werden (beispielsweise Fragen zum Kennenlernen des Kindes und seiner Familie).

In diesem Instrument wird die Mehrsprachigkeit des Kindes „nur“ indirekt aufgegriffen und vor allem im Elterngespräch thematisiert; dennoch wird einerseits der gewählte Zugang der Beobachtung, Begleitung und Dokumentation dem frühpädagogischen Verständnis von Selbstbildung der Kinder gerecht, andererseits dem sprachpädagogischen Verständnis der

„Ko-Konstruktion“ im Zweitspracherwerbsprozess. Anders als bei den bislang vorgestellten Instrumenten werden zudem sprachbiografische sowie individuelle Daten des Kindes gesammelt, die für die Einschätzung des individuellen Sprachaneignungsprozesses und die Planung von Förderangeboten genutzt werden können (vgl. Kap. 4.3 und Kap. 4.4).

Das „Sprachlerntagebuch“ ist aufgrund seiner Anlage in frühpädagogischen Einrichtungen gut handhabbar. Durch die Abstimmung mit dem Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument der Grundschule kann der Übergang in die weiterführende Institution für die Kinder erleichtert sowie der Austausch und die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Hinblick auf das Vorgehen in der Sprachdiagnostik und der Sprachförderung gestärkt werden, wie es sich im Rahmen des bereits erwähnten Modellprogramms FÖRMIG gezeigt hat (FÖRMIG Berlin 2010; Carls 2009). Da es einige wichtige Kriterien des Anforderungskatalogs erfüllt, können die Vorteile verschiedener Verfahrenstypen innerhalb eines kombinierten Vorgehens genutzt werden: Verwendung des Sprachlerntagebuchs und Anwendung eines Tests zur punktuellen Messung.

5.5 sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

Die Autoren Michaela Ulich und Toni Mayr (2003) des *Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)* grenzen dieses Instrument ab von gängigen Instrumenten wie Testverfahren und Screenings: *sismik* versteht sich nicht als sprachdiagnostisches Instrument bzw. als ein Verfahren der Sprachstandserhebung. Dennoch wird es in der Literatur zum Thema gemacht und soll hier aufgeführt werden.

Merkmale

sismik ist ein prozessbegleitendes Beobachtungsinstrument, das für Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von dreieinhalb bis sechs Jahren im Elementarbereich entwickelt wurde.

Ziel

Im Zentrum steht das Ziel, die Kinder in alltäglichen Situationen der Einrichtung zu beobachten und ihre

Sprachaneignungsprozesse im Deutschen systematisch zu begleiten. Die Familiensprachen der Kinder werden ansatzweise berücksichtigt.

Bei *sismik* geht es nicht um eine Erfassung von Störungen oder Auffälligkeiten, sondern um die Beobachtung der „normalen“ kindlichen Sprachentwicklung. Das Verfahren wird in den pädagogischen Alltag integriert und unterstützt die pädagogischen Fachkräfte, die kindliche Aktivität differenziert zu beobachten sowie sprachförderliche Situationen und Angebote zu planen und gezielt durchzuführen. Dies ermöglicht einerseits das Ineinandergreifen von Beobachtung und Einschätzung, andererseits Unterstützung und Förderung.

Konzeptioneller Ausgangspunkt des Verfahrens ist nicht die Sprachkompetenz im engeren Sinne, sondern die Sprachlernmotivation eines Kindes, sein Interesse und seine aktive Beteiligung an sprachlichen Aktivitäten sowie die Annahme, dass die Engagiertheit in solchen Situationen zu sprachlichen Lernerfahrungen führt.

Auch das Konzept der *Literacy-Erziehung* spielt dabei eine Rolle: Es werden (Vor-)Erfahrungen zum Umgang mit Büchern und zur Schriftkultur erfasst, die für die sprachliche Bildung eines Kindes im Hinblick auf den Übergang in die Schule relevant sind. Neben diesen Beobachtungen geht es im engeren Sinne auch um Fragen zur sprachlichen Kompetenz im Deutschen.

Insgesamt berücksichtigt *sismik* alle Basisqualifikationen produktiv und rezeptiv, mit Ausnahme der semantischen BQ, die nur rezeptiv berücksichtigt wird und der literalen BQ II. Der Beobachtungsbogen ermöglicht durch diesen breit angelegten Zugang eine umfassende Sicht auf die Kinder in ihren Aneignungsprozessen.

Das Verfahren besteht aus einem mehrseitigen Beobachtungsbogen und einem Begleitheft. Zusätzlich ist ein Film „Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen“ erhältlich, der Szenen von Kindern und ihrer sprachlichen Aktivität in verschiedenen Situationen zeigt. Mit Hilfe des Filmes kann die Sprachbeobachtung im Team geübt und vertieft sowie der Anschluss von Förderentscheidungen und Fördermöglichkeiten bearbeitet werden.

Methode und Anwendung

Der Beobachtungsbogen von *sismik* ist in vier Teile gegliedert:

- Sprachverhalten in verschiedenen Situationen
- Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne
- Die Familiensprache des Kindes
- Das Kind in seiner Familie

Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

In diesem Teil wird ein Kind in unterschiedlichen Kommunikationssituationen beobachtet, z.B. mit anderen Kindern am Frühstückstisch, im Freispiel oder Rollenspiel, in Gesprächen mit pädagogischen Bezugspersonen, bei Angeboten wie Bilderbuchbetrachtungen, Erzählen und Vorlesen sowie im selbstständigen Umgang mit Bilderbüchern.

Der Fokus in der Beobachtung liegt auf der Aktivität und dem Interesse des Kindes in diesen Situationen.

Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne

Im Zentrum dieses Teils stehen Einschätzungen zum Sprachverständnis (Verstehen von Handlungsaufträgen und Aufforderungen) und zur Sprachproduktion (Artikulation, Sprechweise und Wortschatz sowie Grammatik). Im Bereich der Grammatik orientiert sich der Bogen an Erkenntnissen aus der Kindersprachforschung. Außerdem werden typische Phänomene des Zweitspracherwerbs erfasst.

Die Familiensprache des Kindes

In diesem Teil werden wesentliche Informationen zur Entwicklung eines Kindes in seiner Familiensprache gesammelt. Damit sollen die Fachkräfte ansatzweise Einblicke in den Aneignungsprozess der Familiensprache erhalten. Zur Bearbeitung dieses Themenkomplexes ist bei einigen Fragen die Mitarbeit der Eltern erforderlich.

Das Kind in seiner Familie

Im Mittelpunkt stehen hier Informationen zur sozialen und sprachlichen Lebenswelt des Kindes. Damit soll angeregt werden, die mit *sismik* gewonnenen Beobachtungen vor dem Hintergrund der familiären Lebenswelt des Kindes zu betrachten. Die Einbeziehung dieser Informationen, bei denen es auch um die Beziehung zwischen Familie und Einrichtung geht, soll eine bessere Abschätzung von Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten zuwege bringen, was insbesondere für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt werden kann. Zur Beantwortung dieser Fragen ist die pädagogische Fachkraft auf die Hilfe der Eltern angewiesen.

Methode und Anwendung

Die Beobachtungen anhand des Bogens werden von den pädagogischen Bezugspersonen des Kindes vorgenommen. Entscheidend ist, dass die Beobachtungen längerfristig erfolgen, es sollten also mehrere Situationen, z.B. am Frühstückstisch oder bei der Bilderbuchbetrachtung beobachtet werden, bevor die Fragen im Beobachtungsbogen beantwortet werden.

Bewährt hat sich ein Vorgehen, bei dem die Fachkräfte beim Beobachten und Ausfüllen des Bogens kooperieren und sich Beobachtungsaufgaben aufteilen. Dies fördert die Sicherheit im Umgang mit dem Bogen und mit den eigenen Beobachtungen, den gezielten Austausch über die Kinder (auch im Hinblick auf Elterngespräche) sowie die Reflexion und Abstimmung über die eigene pädagogische Arbeit.

Das Begleitheft führt in den Aufbau und Umgang mit dem Instrument ein. Außerdem sind Fallbeispiele dokumentiert, in denen ausgehend von den Beobachtungsergebnissen Vorschläge für die Sprachförderung konkretisiert werden. Neben der qualitativen, am Individuum orientierten Auswertung sowie einer individuellen Bezugsnormorientierung lässt der Bogen auch eine quantitative sowohl geschlechtsspezifische und altersbezogene Auswertung zu (soziale Bezugsnorm), die im Begleitheft aufgezeigt wird.

Als Grundlage dienen Untersuchungsergebnisse, die im Rahmen der Erprobung des Verfahrens an einer Stichprobe von 2011 Migrantenkindern aus zwölf Bundesländern gewonnen wurden. Die im Bogen erfassten Einzelbeobachtungen wurden auf diese Weise in sechs Ratingskalen zusammengeführt. Soll überprüft werden, wo ein Kind im Vergleich zu anderen Kindern in seinem Sprachaneignungsprozess steht, kann für jede Skala ein Punktwert errechnet werden und dieser anhand der für sechs Skalen vorliegenden altersdifferenzierten Vergleichsnormen (sogenannte Prozentrangnormen) eingeordnet werden. Diese quantitative Auswertung ermöglicht die überblicksartige Darstellung von Beobachtungsergebnissen und erleichtert den systematischen Vergleich.

Möglichkeiten und Grenzen

sismik kann einen Beitrag zur Professionalisierung der sprachpädagogischen Arbeit und insbesondere der Sprachbeobachtung in der jeweiligen Einrichtung leisten. Die Stärken des Beobachtungsbogens liegen vor allem in seiner praxisgerechten Gestaltung und seiner

Konzeption sowie in der Tatsache, dass er in den Tagesablauf der Kindertageseinrichtungen integriert werden kann.

Der Aneignungsprozess kann differenziert und gut dokumentiert werden und es lassen sich rasch Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten durch den Abgleich der erzielten Werte der jeweiligen Items herstellen. Die Ausrichtung des Bogens kann die Fachkräfte für die Vielschichtigkeit der (individuellen) Sprachaneignungsprozesse und mögliche Risiken sensibilisieren.

Auch lassen sich Anhaltspunkte für die sprachpädagogische Förderung durch den Fokus auf die Alltagssituationen finden: Wie lässt sich beispielsweise das Frühstück sprachintensiver gestalten? Berichten aus der Praxis zufolge kann der mehrmalige Einsatz dazu führen, dass Fachkräfte für den Spracherwerbsprozess sensibilisiert und Reflexionen über die sprachliche Bildung in den Angeboten der Kindertageseinrichtungen in Gang gesetzt werden. Dies führt auch dazu, dass die Erzieherinnen und Erzieher sicherer in der Beurteilung werden.

Von den Fachkräften wird häufig die flexible Handhabung und einfache Anwendung gelobt. Auch wenn die vollständige Bearbeitung des Bogens etwas zeitaufwändiger ist (circa zwei Stunden) äußern sie, dass die Ergebnisse für Gespräche mit Eltern und Institutionen geeignet seien und prognostische Einschätzungen von Entwicklungsverläufen ermöglichen.

Positiv bewertet wird in der Literatur insbesondere die Orientierung an der spezifischen Aneignungssituation von DaZ in der Kindertageseinrichtung durch mehrsprachige Kinder. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird jedoch bemängelt, dass der Bereich des Hörverstehens mit den vorliegenden Items nicht adäquat erfasst werden kann (Wenzel u.a. 2009; Lüdtke/Kallmeyer 2007b). Auch die quantitative Auswertung kann optimiert werden.⁸

⁸ Im Hinblick auf die *quantitative* Auswertung birgt der Bogen streng genommen einige Schwierigkeiten. So wird mit einigen Items im Beobachtungsbogen etwas ausgedrückt, das nicht direkt beobachtet werden kann (vgl. Kap. 3.3), beispielsweise kann beim Item „will schreiben“ der Wille nicht direkt beobachtet werden. Eine Umformulierung z.B. „macht Schreibversuche“ würde hier die Objektivität und auch die Vergleichbarkeit der ausgefüllten Bögen deutlich erhöhen (Demirkaya u.a. 2009, S. 47).

Für die *qualitative* Erfassung kann der Bogen als geeignet angesehen werden, denn es können Stärken und Schwächen aneignungsprozessbegleitend erfasst, Elterngespräche zur Sprachentwicklung des Kindes professionell geführt und die Angebote in der Gruppe hinsichtlich ihrer Sprachbezogenheit überprüft werden.

5.6 LiSe-DaZ[®] Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache

Im Jahr 2011 ist der Test „LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“ erschienen (Schulz/Tracy 2011). Der Test ist anhand einer eigenen Normstichprobe – bestehend aus 303 Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM-Kinder) und 609 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kinder) aus acht Bundesländern – normiert worden und stellt im Hinblick auf die Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit eine Neuerung dar: Es wurden Normwerte erarbeitet, die sich an der Kontaktdauer (errechnet über die Kontaktmonate) zur Zweitsprache Deutsch *und* am chronologischen Alter orientieren.

Merkmale

LiSe-DaZ[®] ermöglicht es, sprachliche Leistungen vor dem Hintergrund der Kontaktdauer einzuschätzen und erwartungsgemäße Leistungen von schwachen zu unterscheiden. Der Test kann bei DaZ-Kindern im Alter von 3;00 bis 7;11 Jahren und 0 bis 71 Kontaktmonaten mit dem Deutschen eingesetzt werden. Für DaM-Kinder ist er für die Altersspanne 3;00 bis 6;11 Jahren geeignet.

Das Instrument setzt an linguistischen Erkenntnissen des Erstspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsforschung (doppelter Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb) an. Es dient pädagogischen Zwecken, nämlich den Sprachentwicklungsstand von „DaZ-Kindern“ so früh wie möglich einzuschätzen und Kinder bei Bedarf so früh wie möglich individuell zu fördern. Zudem ist es förderdiagnostisch ausgerichtet, d.h. Förderentscheidungen und Förderinhalte sollen aus den Testergebnissen abgeleitet werden.

Methode und Anwendung

LiSe-DaZ[®] kann für evaluatorische Zwecke, also zur Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen eingesetzt werden (Schulz/Tracy 2011, S. 16). Der Test ist explizit für pädagogische Fachkräfte und den Einsatz in Kindertageseinrichtungen gedacht.

LiSe-DaZ[®] erhebt Fähigkeiten der Sprachproduktion und des Sprachverstehens in Bereichen der morphologisch-syntaktischen BQ und der semantischen BQ. Die Durchführung ist standardisiert und dauert zwischen 20 und 30 Minuten. Der Test umfasst ein Manual inklu-

sive einem Glossar und einem umfänglichen Kapitel zur Sprachförderung mit Blick auf Förderszenarien in den Bereichen Sprachproduktion und Sprachverständnis, ferner Protokollbögen für DaM- und DaZ-Kinder, Bildkarten sowie eine Handpuppe (die Schnecke „Fine“, die zu Beginn der Testdurchführung beim ersten Untertest sowie am Ende der Durchführung beim letzten Untertest benötigt wird).

Der Test selbst besteht aus einem Teil zum Sprachverständnis mit drei Untertests „Verstehen der Verbbedeutung“, „Verstehen von w-Fragen“ und „Verstehen von Negation“ sowie einem Teil zur Sprachproduktion mit vier Untertests zur Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen und Kasus. Die Untertests zur Sprachproduktion sind im Rahmen einer Bildergeschichte miteinander verbunden. Es wird empfohlen, das Gespräch mit dem Kind aufzuzeichnen und die Äußerungen des Kindes zu den Fragen, die das Kind beantworten soll, im Nachgang in den Protokollbogen zu notieren; die Auswertung erfolgt ebenfalls im Anschluss.

Im Protokollbogen Sprachverständnis können die Antworten des Kindes während der Durchführung angekreuzt werden. Dies wird durch die farbliche Abstufung möglicher Antworten (Klassifikationen) erleichtert.

Die Auswertungshinweise sind für jeden Untertest mit zusätzlichen Hinweisen für Kinder mit DaZ versehen. Um die Testergebnisse zu erhalten, wird das Testalter (Jahr; Monat) ermittelt sowie die Kontaktdauer mit dem Deutschen. Anhand dieser Daten wird das individuelle Kind einer Vergleichsgruppe zugeordnet (beispielsweise: Alter des Kindes 5;1/K Kontaktdauer: 17 Monate = Zuordnung zur Vergleichsgruppe „5 Jahre mit 13 bis 47 Kontaktmonaten“).

Die Angabe der Kontaktmonate sollte mit den Eltern rekonstruiert werden, da sie nicht immer dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung gleichzusetzen sind. Die vom Kind erzielten sogenannten Rohwerte in den Untertests werden im Anschluss Normwerten zugeordnet, sodass deutlich wird, wo das Kind im Vergleich zu den anderen Kindern seiner Vergleichsgruppe steht: Wie viele Kinder haben genauso gut oder schlechter abgeschnitten?

Werden unterdurchschnittliche Testergebnisse erreicht, muss möglichen Gründen hierfür nachgegangen werden. So sollte in jedem Fall überprüft werden, ob tatsächlich ausreichend Erwerbsgelegenheiten im Deutschen bestehen, was beispielsweise nicht der Fall

sein muss, wenn das Kind nur wenige Stunden pro Woche eine Kindertageseinrichtung besucht und dies so gut wie der einzige Ort ist, an dem das Kind Deutsch hört und spricht.

Im Manual werden ebenfalls Empfehlungen zum weiteren Vorgehen gegeben, wenn die Inputbedingungen als ausreichend eingeschätzt werden, die Ergebnisse aber dennoch schlecht ausfallen (Schulz/Tracy 2011, S. 59).

Möglichkeiten und Grenzen

Mit LiSe-DaZ[®] ist das Verfahrensspektrum für mehrsprachige Kinder um ein linguistisch fundiertes und methodisch abgesichertes Instrument bereichert worden ist. Es ist gelungen, eine Reihe der Anforderungen umzusetzen, die die Linguistik und die Testpsychologie an Diagnoseinstrumente stellen und die nicht umstandslos miteinander vereinbar sind.

Zudem ist die Aufbereitung anwenderfreundlich: Das Manual ist übersichtlich und äußerst informativ gestaltet. Es bietet eine Kurzeinführung in spracherwerbstheoretische Grundlagen und verschiedene Spracherwerbstypen sowie eine Abgrenzung zu spezifischen Sprachentwicklungsstörungen.

Im Glossar werden Fachausdrücke anschaulich mit Beispielen erläutert, die Protokolle im Anhang liefern Beispiele für ausgefüllte Protokollbögen und mögliche Antworten der Kinder im Sprachproduktionsteil.

Für die Auswertung dieses Bereichs ist linguistisches Wissen erforderlich, insbesondere der Teil der Satzklammer ist anspruchsvoll, aber in den Auswertungshinweisen anschaulich erklärt. Das Bildmaterial ist kindgerecht gestaltet und vor allem durch den Einsatz der Handpuppe „Fine“ kann sich die Testsituation für das Kind entspannen.

Hervorzuheben ist noch das Kapitel zum Thema Sprachförderung im Manual. Damit wird der Anspruch eingelöst, mit dem Test (zumindest punktuelle) Verbindungen zur Förderung zu schaffen. Hier wird auf Rahmenbedingungen der Sprachförderung eingegangen und auch der Punkt „Einstellungen und Erwartungen an die Kinder mit DaZ“ thematisiert.

Die Rolle der Erzieherin bzw. des Erziehers als sprachliches Vorbild für DaZ-Kinder und ihr dialogisches Sprachverhalten wird angerissen. In unterschiedlichen Förderszenarien wird anhand von Beispieldialogen die Integration des sprachförderlichen, kooperativen Verhaltens der Erzieherin bzw. des Erziehers in den

Alltag der Kindertageseinrichtung gezeigt. Dabei wird sich an den Kategorien der Untertests von LiSe-DaZ[®] orientiert.

Aus Sicht der interkulturellen Pädagogik wäre es sicherlich wünschenswert gewesen, wenn zumindest einige individuelle sprachbiografische Daten erfasst würden. Dies hat auch etwas mit der Wertschätzung anderer Erstsprachen zu tun, die in einem solchen Instrument ihren Platz haben sollte. Hierzu gehören Informationen darüber, welche Erstsprache das Kind mit wem, wann, wo spricht, wie sich die Sprachverteilung zu Hause darstellt (mit dem Vater, der Mutter, den Geschwistern), wie die Eltern die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache einschätzen usw. Solche Daten könnten wichtige Erkenntnisse über Erwerbsgelegenheiten liefern sowie Erzieherinnen und Erziehern ein besseres Gesamtbild der sprachlichen Situation für das Kind in seiner Familie und seinem Umfeld bieten (vgl. die Kap. 4.4, 5.4, 5.5).

5.7 HAVAS 5 – Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger

Das HAVAS 5 ist ein kompetenzorientiertes Verfahren, mit dem der Sprachstand von fünf- bis sechsjährigen Kindern in ihrer Erst- und Zweitsprache zum Zwecke der pädagogischen Förderung erhoben wird (Reich/Roth 2004). Es liegt in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor.

Merkmale

Das Instrument ermöglicht, die Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes zu erfassen, d.h.: Woran arbeitet ein Kind gerade in seiner Sprachaneignung? Durch diese Kompetenzorientierung (Was hat das Kind in seiner Sprachaneignung schon erreicht?) gewinnen Erzieherin und Erzieher Hinweise auf die Konzeption, Anlage und Schwerpunkte der individuellen Sprachförderung.

Das HAVAS 5 besteht aus drei Teilen: einer sechsteiligen Bildergeschichte „Katz und Vogel“, die als Erzählimpuls dient, einem detaillierten Auswertungsbogen sowie umfangreichen Auswertungshinweisen mit zahlreichen Auswertungsbeispielen und einem Glossar. Für die Erhebung werden außerdem ein Aufnahmegerät (z.B. Kassette, mp3) und ein Mikrofon benötigt.

In der Bildergeschichte sind eine Katze und ein Vogel die Hauptakteure: Die Katze möchte den singenden Vogel, der auf einer Mauer sitzt, fangen. Dieser flieht auf einen Baum und die Katze klettert hinterher. Schließlich fliegt der Vogel zurück auf die Mauer und singt, während die Katze auf dem Baum sitzt und weint.

Die Erhebung stellt eine quasinatürliche Kommunikationssituation dar und dauert in der Regel drei bis sechs Minuten, je nach Gesprächsbereitschaft des Kindes. In der Erhebungssituation sitzen ein Kind und eine Erzieherin bzw. ein Erzieher zusammen, die Bildergeschichte liegt vor ihnen auf dem Tisch, ebenso das Aufnahmegerät samt Mikrofon.

Die Erhebung sollte in vertrauter Umgebung, d.h. in der Bildungseinrichtung, in der sich das Kind befindet, sowie in ruhiger Atmosphäre stattfinden. Zu Beginn führt die pädagogische Fachkraft mit dem Kind ein Vorgespräch, beispielsweise darüber, was es gerade in seiner Gruppe gemacht hat, oder über seine Familie und seine Vorlieben. Dieses Gespräch wird aufgezeichnet und kann mit dem Kind gemeinsam angehört werden. Im Anschluss daran lenkt die pädagogische Fachkraft die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Erzählimpuls und bittet das Kind, sich die Bilder anzuschauen. Dann stellt sie die Einstiegsfrage: „*Was passiert hier?*“ oder „*Was ist hier los?*“ Das Kind wird damit aufgefordert, etwas zur vorliegenden Bildergeschichte zu erzählen. In dieser Phase nehmen sich die Erzieherin bzw. der Erzieher zurück und lassen das Kind erzählen, ohne durch Fragen oder Kommentare den Erzählfluss zu unterbrechen.

Nachdem das Kind fertig ist, schauen sich beide die Bilder Schritt für Schritt gemeinsam an. In dieser Phase kann die pädagogische Fachkraft (bei Bedarf) die Aktivität des Kindes stärker lenken. Zum Abschluss werden zwei Fragen gestellt. Die erste Frage „*Warum weint die Katze?*“ bezieht sich auf das letzte Bild, auf dem die Katze auf dem Baum sitzt und weint, während der Vogel wieder auf der Mauer sitzt und singt. Mit dieser Frage wird das Kind aufgefordert, seine Gedanken zur Pointe der Geschichte zu versprachlichen.

Nicht selten antworten Kinder hierauf „*weil der Vogel so schreckliche Musik macht*“. Dieser kindliche Blickwinkel auf die Pointe erstaunt die Erwachsenen immer wieder. Die zweite Frage „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?*“ soll das Kind dazu ermutigen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Situation der Katze hineinzusetzen.

Im Anschluss an die Erhebung erfolgt die Auswertung. Hierfür wird der Gesprächsverlauf transkribiert, also verschriftet und die Äußerungen des Kindes anhand des Auswertungsbogens analysiert.

Der Auswertungsbogen

Er umfasst fünf Analysebereiche für eine quantitative Auswertung, die alle *Basisqualifikationen* produktiv und rezeptiv abdecken (mit Ausnahme der literalen BQ II):

Aufgabenbewältigung

Wie bewältigt das Kind die Aufgabe, den Inhalt einer Geschichte anhand eines Bildimpulses zu erzählen? Ist seine sprachliche Darstellung nur im Ansatz verständlich, sind seine Äußerungen zwar einfach, aber dennoch vollständig nachvollziehbar oder schmückt es seine Geschichte gar mit Details und eigenen Bemerkungen aus?

Gesprächsverhalten

Wie verhält das Kind sich im Gespräch? Braucht es mehrere Aufforderungen? Ist es eigeninitiativ während des Erzählens?

Verbaler Wortschatz

Welche Verben verwendet das Kind?

Einfache Syntax

Im Deutschen werden die vom Kind verwendeten Verbformen und die Stellung des Verbs im Satz analysiert, da das Verb ein guter Indikator für den Sprachstand des Kindes in dieser Altersgruppe darstellt. Gebraucht es das Präsens oder schon das Perfekt? Kennt es die Verbzweitstellung im Hauptsatz und die Verbendstellung im Nebensatz?

Komplexe Syntax

Im Deutschen werden hier die vom Kind gebrauchten Satzverbindungen analysiert. Wird z.B. ein Begründungssatz mit der Konjunktion *weil* verbunden?

Möglichkeiten und Grenzen

Das Besondere am HAVAS 5 ist nun, dass die Bereiche Aufgabenbewältigung und Gesprächsverhalten sprachenübergreifend betrachtet werden können, da sie das sprachliche Handeln des Kindes betreffen: Bei einem Kind, das die Geschichte in Deutsch und Türkisch erzählt, kann so überprüft werden, in wel-

cher Sprache das Kind Vorteile hat. Damit erhält die pädagogische Fachkraft wichtige Informationen für die Anlage der Förderung, denn ein Kind, das schwach in beiden Sprachen ist, braucht eine basale Förderung möglichst in beiden Sprachen, während eines, das stark in der Erstsprache ist, aber noch Nachholbedarf in der Zweitsprache Deutsch hat, eine spezifische DaZ-Förderung benötigt.

Vertiefende Beobachtungen zu den fünf genannten Auswertungsbereichen ermöglichen zusätzlich eine qualitative Auswertung. Nutzt das Kind eigene Strategien, beispielsweise nach Ausdrücken zu fragen, die es nicht kennt oder einen Begriff mit einem einfacheren zu umschreiben? Ist dies der Fall, so lässt sich auf dieser Ressource in der Förderung gut aufbauen. Die quantitativen Werte sowie die vertiefenden Beobachtungen können anschließend in ein differenziertes Sprachprofil übertragen werden, das für alle sieben Sprachen vorliegt. Auf diese Weise werden bei mehrsprachigen Kindern ihre Sprachen ins Verhältnis zueinander gesetzt und Konsequenzen für die Förderung (Förderschwerpunkte, Organisation der Förderung) gezogen.

Die Transkription und Auswertung dauert nach einiger Übung je nach Länge des Gesprächs zwischen 30 bis 45 Minuten. Dies ist aufwändig und sicherlich nicht für jedes einzelne Kind in der Gruppe durchzuführen. Die Stärken des Verfahrens wiegen diesen Umstand allerdings auf: Die Kompetenzorientierung ermöglicht tiefer gehende Einblicke in das Können des Kindes in seinen Sprachen. Auf diese Weise kann das Kind in der Förderung tatsächlich dort abgeholt werden, wo es steht.

Ein Vorteil ist weiterhin, dass nicht eine wie auch immer geartete „Testsprache“ vom Kind gefordert wird, sondern seine spontanen Äußerungen genutzt werden, mit denen es sein individuelles Können zeigen kann (vgl. Kap. 4.3). Ein nicht zu vernachlässigender Nebeneffekt ist die Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für die kindliche Sprache und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs, was sich zusätzlich positiv auf die Konzeption und Durchführung der Sprachförderung auswirkt.

Das *Landesinstitut für Lehrerbildung* in Hamburg bietet Schulungen für pädagogische Fach- und Lehrkräfte an, die das Verfahren einsetzen möchten (Landesinstitut für Lehrerbildung/FörMIG Hamburg 2007). Soll die besondere zweisprachige Einsatzmöglichkeit am HAVAS 5 zum Tragen kommen, müssen

die Erzieherinnen und Erzieher Kompetenzen in der jeweiligen Sprache mitbringen sowie über grammatische Kenntnisse für die Sprachanalyse verfügen. Ist dies gewährleistet, kann die individuelle Förderung tatsächlich vor dem Hintergrund beider Sprachen geplant werden. Allerdings ist die zweisprachige Anlage des Instruments in der Praxis auch ein Grund HAVAS 5 nicht einzusetzen, denn in vielen Einrichtungen stehen Erzieherinnen und Erzieher, die eine Migrantensprache beherrschen und demzufolge auch an einer Schulung zur Anwendung des HAVAS 5 besuchen könnten, im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Erzieherinnen und Erziehern nicht zur Verfügung.

Fazit

Die Liste der Instrumente zur Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich, die die Mehrsprachigkeit berücksichtigen oder zum Ausgangspunkt nehmen, ist kurz. Zwar ist sie im Vergleich zum Beginn des Jahrtausends, als der Ruf nach Instrumenten laut wurde, deutlich angewachsen sowie um „solide“ Verfahren bereichert worden. Von einer zufriedenstellenden Lage in der Sprachstandsfeststellung für mehrsprachige Kinder sind wir dennoch weit entfernt.

Für Frühpädagoginnen und Frühpädagogen ist es wichtig zu wissen, dass weitere Forschungsarbeiten zu erbringen sind, um Mehrsprachigkeit gezielter zu überprüfen. So ist es beispielsweise ein Problem, dass die bisherigen zweisprachig angelegten Verfahren die Mehrsprachigkeit eher als additives Nebeneinander untersuchen und daher nicht der polyglotten bzw. gesamtsprachlichen Kompetenz Mehrsprachiger gerecht werden (List 2005; Schröder/Stölting 2005).

Es fehlen Verfahren, in denen spezifische mehrsprachige Sprachgebrauchsformen, beispielsweise das Code-Switching, Übersetzen oder das Mischen von Sprachen im Allgemeinen einbezogen werden. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass diese Phänomene noch wenig erforscht sind und es auch nicht immer klar ist, zu welchem Bereich sie gehören. So kann beispielsweise das Code-Switching als sprachstrukturelles Phänomen aufgefasst und untersucht werden oder als kognitives, eher metasprachliches Phänomen. Ähnliches gilt für das Übersetzen. Mehrsprachige Performanz bietet jedoch eine Reihe von Anknüpfungspunkten für die Sprachdiagnostik, die auch international noch nicht umgesetzt und angegangen wurde (Dirim/Döll 2010, S. 156; Lengyel 2009).

6 Zur Implementierung von Aufgaben der Sprachdiagnostik – Empfehlungen zur Weiterbildung

Die folgenden Überlegungen zur Implementierung von sprachdiagnostischen Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen basieren vor allem auf den Erfahrungen aus dem *FörMiG Programm* bzw. aus den *FörMiG-Projekten* der Länder, die sich dem Themenschwerpunkt „Sprachstandsfeststellung“ gewidmet haben. Die Empfehlungen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte runden die bisher vorgestellten Inhalte ab.

Eine erfolgreiche Implementation findet in der Einrichtung statt

Bei diesem ersten Schritt wird sich über ein Konzept der Sprachbildung und Sprachförderung verständigt, das auch die Frage des sprachdiagnostischen Verständnisses vor dem Hintergrund der sprachlichen Bildung quer durch die Bildungsbereiche der Kindertageseinrichtung behandelt sowie die Übergangsgestaltung zum Primarbereich.

Im Rahmen des *FörMiG Programms* sind hierfür eine Reihe nützlicher Handreichungen entwickelt worden (FörMiG Berlin 2009; vgl. auch Gogolin u.a. 2011; Lange/Gogolin 2010). In *FörMiG* hat sich gezeigt, dass es kein „Rezept“ gibt, das für alle Einrichtungen tauglich ist; vielmehr bestätigte sich, dass Einrichtungen ein auf ihren Wirkungszusammenhang abgestimmtes Konzept unter Berücksichtigung ihres „Klientels“ entwickeln müssen.

Wichtig für die Implementation ist darüber hinaus, dass die Sprachstandserhebungen und die Sprachförderung in der Hand der Erzieherinnen und Erzieher selbst liegen (Gogolin u.a. 2011; Reich 2008). Schon die ersten Erfahrungen mit Sprachbeobachtungen und Profilanalysen, die pädagogische Fachkräfte sammeln, dienen der Sensibilisierung für die Sprache der Kinder und kommen auch der Planung und Gestaltung von Sprachförderangeboten zugute.

Das kooperative Kleinteam als Expertengruppe

Im zweiten Schritt hat sich im Rahmen des *FörMiG Programms* die Bildung eines kooperativen Klein-

teams innerhalb des Gesamtteams bewährt, deren Mitglieder der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung verpflichtet sind sowie als Expertinnen und Experten für Fragen der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung fungieren. Auf diese Weise können Verantwortungen geteilt sowie Vorgehensweisen, Ergebnisse und deren Interpretationen kontinuierlich diskutiert und reflektiert werden.

Das Kleinteam trägt auch dafür Sorge, dass andere Personen in die Tätigkeiten eingewiesen werden, sollte jemand aus dem Team ausscheiden. Es kann außerdem Kontakte zu Experten aufbauen, die zu Rate gezogen werden, wenn es beispielsweise um Fragen der Abklärung von Sprachentwicklungsstörungen geht (vgl. Kap. 5.1, 5.2, 5.6).

Gerade in der Anfangsphase des Implementationsprozesses kann es hilfreich sein, ein gestuftes Vorgehen anzuwenden. Dabei wird z.B. eines der beschriebenen Screening-Verfahren bei allen mehrsprachigen Kindern eingesetzt, um dann in einem zweiten Schritt bei den Kindern, die schwache Leistungen zeigen, mit HAVAS 5 ein differenziertes Sprachprofil zu erstellen. Wahlweise kann im zweiten Schritt mit einem der vorgestellten Beobachtungsverfahren die Sprachaneignung über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, um sich ein genaueres Bild über das Sprachhandeln des Kindes in verschiedenen Situationen zu verschaffen.

Dies dient dazu, Ressourcen zu schonen: Die Erzieherinnen und Erzieher erhalten einen groben Überblick über Ausschnitte der sprachlichen Fähigkeiten von allen Kindern und können bei denjenigen mit schwächeren Leistungen einen differenzierteren und tieferen Einblick mit Hilfe eines aufwändigeren und zeitintensiveren Verfahrens erhalten.

In Praxiskontexten hat sich außerdem gezeigt, dass Instrumente, die sich an sachlichen Normen oder individuellen Maßstäben orientieren mit besonderem Interesse angenommen wurden. Ein Grund hierfür ist, dass die Verbindung zum Sprachaneignungsprozess sowie zu Zielen, Schwerpunkten und Inhalten der Sprachförderung sichtbar wird.

Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – der Schlüssel zur erfolgreichen Implementation

Frühpädagogische Fachkräfte bedürfen im Bereich der *pädagogischen Sprachdiagnostik* unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit einer Weiterbildung. Im *FörMiG Programm* hat sich in einigen Länderprojekten gezeigt, dass Weiterbildungsmaß-

nahmen, die über einen längeren Zeitraum stattfinden und als Veranstaltungsreihe am Arbeitsplatz konzipiert sind, geeigneter sind, um Erzieherinnen und Erzieher (sowie Lehrkräfte) an diagnostische (und fördernde) Aufgaben heranzuführen, als einmalige, punktuelle Angebote. Diesbezüglich wurden jedoch Mängel festgestellt: Auf der einen Seite fehlen in den Institutionen die hierfür erforderlichen Ressourcen, auf der anderen Seite halten Anbieter solche prozessbegleitenden Maßnahmen kaum vor (Gogolin u.a. 2011, S. 227 ff.). Auch Tobias Ruhberg (2011, S. 110) schlägt für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ein „training on the job“ über mehrere Wochen vor.

Neben dieser eher grundsätzlichen Frage zur Anlage von Weiterbildungsmaßnahmen spielen deren Inhalte eine wichtige Rolle. Bezogen auf die Qualifizierung für sprachdiagnostische Aufgaben im Allgemeinen wird häufig die Auffassung vertreten, es genüge, Fachkräfte vor allem dazu zu befähigen, Erhebungsinstrumente nach Kriterien geleitet auszuwählen, Sprachstandserhebungen durchzuführen, qualitativ und quantitativ auszuwerten sowie Ergebnisse professionell einzuschätzen (Bredel 2007, S. 109 ff.).

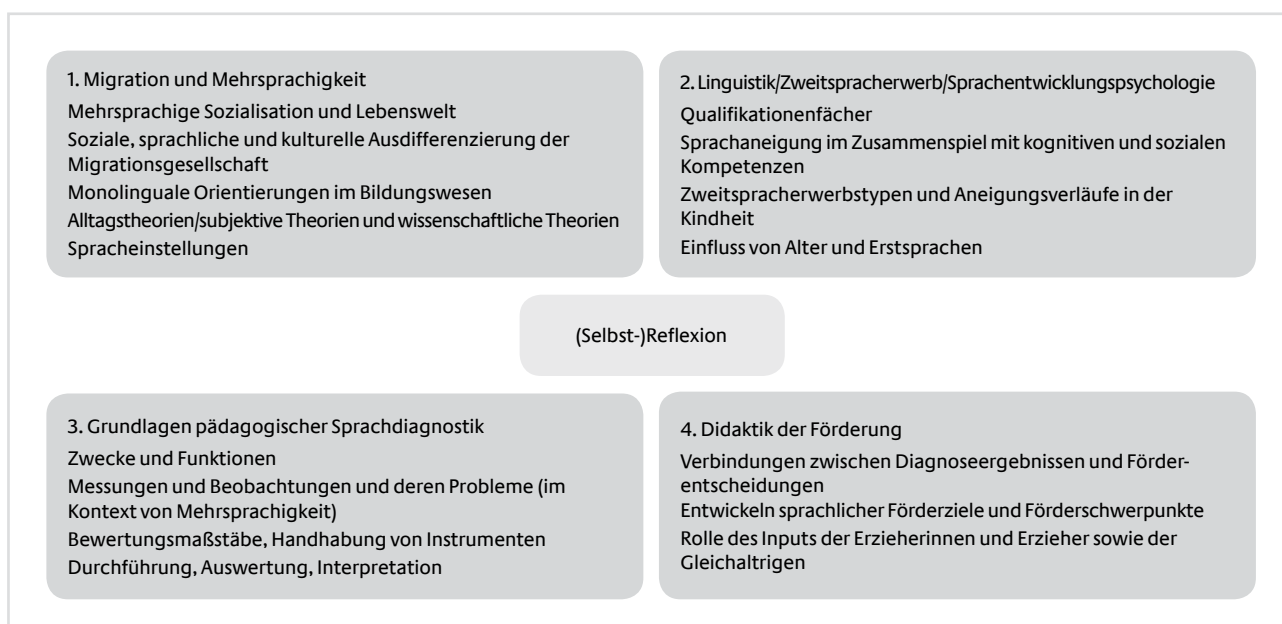
Eine solche Vorstellung betont die Ausbildung bzw. Stärkung der handlungspraktischen Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern, was allerdings

vor dem Hintergrund sprachlicher Heterogenität zu kurz greift. Für die verantwortungsvolle Aufgabe, den Sprachstand mehrsprachiger Kinder einschätzen zu können, bedarf es der Ausbildung einer diagnostischen Expertise, die ein Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst:

- Methodische und handlungspraktische Kompetenz (Kenntnis und Beherrschung sprachdiagnostischer Methoden)
- Bereichs- oder gegenstandsspezifisches Wissen (u.a. kindliche Sprachaneignung, Mehrsprachigkeit)
- Spezifische Kenntnisse (Wissen im konkreten Fall, z.B. über Stärken und Schwächen eines Kindes, Hintergrundwissen zur Sprachbiografie)
- Anteile von metakognitivem Wissen, das die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion beinhaltet, beispielsweise wenn es um die Frage angelegter Maßstäbe geht oder um die Bewusstmachung subjektiv gewonnener Einschätzungen im Alltag der Kindertageseinrichtung sowie um Erwartungen an die Kinder bezogen auf ihre sprachliche Kompetenz oder ihre Aktivität.

Ausgehend davon stehen bei der Sprachstandsfeststellung für mehrsprachige Kinder die Lernbereiche der Abbildung 1 im Rahmen der Weiterbildung im Vordergrund.

Abbildung 1: Lernbereiche für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zum Thema „Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit“



Quelle: Eigene Darstellung.

„Migration und Mehrsprachigkeit“ – „Linguistik, Zweitspracherwerb und Sprachentwicklungspsychologie“

Die beiden Lernbereiche liefern die Basis für das bereichs- oder gegenstandsspezifische Wissen zu folgenden Aspekten der mehrsprachigen Sozialisation und Lebenswelt: sprachlich-kulturelle Ausdifferenzierung der Migrationsgesellschaft; monolinguale Traditionen und Orientierungen in der Bildungslandschaft; Spracheinstellungen; Vorurteile und Mythen zum mehrsprachigen Aufwachsen (Alltagstheorien); linguistische Grundlagenkenntnisse; Zweitspracherwerbstypen; Zusammenwirken kognitiver und sozialer Fähigkeiten bei der Sprachaneignung.

Dabei geht es vorrangig um die Aneignung solchen Wissens, das bezogen auf die Diagnostik (und Förderung) relevant ist. Hierzu gehören z.B. Kenntnisse über die Heterogenität der „Gruppe der mehrsprachigen Kinder“ bezüglich des mehrsprachigen Aufwachsens, die Kenntnis des häuslichen Sprachgebrauchs, der Aneignungsbedingungen für die Erst- und die Zweitsprache, Einsichten über mehrsprachige Lebenswelten der Kinder (Berg u.a. 2000).

Außerdem geht es um Kenntnisse im Bereich der Basisqualifikationen in der Sprachaneignung (vgl. Kap. 2.6). Hierzu gehören auch Kenntnisse zur Aneignung von Deutsch als Zweitsprache. Für frühpädagogische Fachkräfte sind dabei besonders Kenntnisse zu unterschiedlichen Erwerbstypen wichtig, um die Ergebnisse von Sprachstandserhebungen vor diesem Hintergrund (Zeitpunkt des Erwerbsbeginns bzw. Kontaktmonate; Quantität und Qualität des Inputs in der Zweitsprache usw.) einschätzen und interpretieren zu können.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit ist es für pädagogische Fachkräfte nicht nur wichtig, Kenntnisse über die deutsche Sprache zu haben, sondern sich auch Grundlagenkenntnisse in einigen Migrantsprachen anzueignen bzw. Einblicke in den Aufbau der Sprachen zu erhalten. Dies ist bei der Beurteilung von spontanen Äußerungen im Deutschen als Zweitsprache nötig, um zu erkennen, ob eine bestimmte Äußerung strukturell vom Deutschen abweicht und hier ein möglicher Transfereffekt eine Rolle spielt (z.B. der Übertrag der Satzstruktur aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch).

Die Aneignung des Grundlagenwissens kann in den Einrichtungen arbeitsteilig geschehen, denn es ist illusorisch, dass dies von allen Fachkräften in der Viel-

zahl der in der Einrichtung gesprochenen Sprachen geleistet werden kann. Einen guten Ausgangspunkt bietet hierfür „Ausländisch für Deutsche“ (vgl. dazu die Zusammenstellung der wichtigsten Sprachen und ihrer Strukturen in: Colombo-Scheffold u.a. 2010).

Vieles spricht dafür, die beiden Bereiche, „Migration und Mehrsprachigkeit“ sowie „Linguistik, Zweitspracherwerb und Sprachentwicklungspsychologie“ in die Weiterbildung zur Sprachstandsfeststellung im Kontext von Mehrsprachigkeit einzubeziehen, um die Spezifika des zwei- und mehrsprachigen Aufwachsens herauszuarbeiten und monolinguale Erfahrungen und Orientierungen sowie Alltagsweisheiten über Mehrsprachigkeit aufzugreifen und zu reflektieren (vgl. Kap. 2.1) – und dies nicht nur in linguistischer Hinsicht, sondern auch aus interkultureller und migrationssoziologischer Perspektive.

Bemühungen im Bereich der Diagnostik laufen Gefahr zu verpuffen, wenn die erhobenen Daten von mehrsprachigen Kindern auf Basis vorherrschender Normalitätserwartungen wie Daten von einsprachigen Kindern behandelt werden.

„Grundlagen der pädagogischen Sprachdiagnostik“

Dieser Bereich stellt gewissermaßen den Kernlernbereich dar, in dem vor allem Grundlagenwissen zur Sprachdiagnostik sowie methodisches Wissen angeeignet wird, wie es in den Kapiteln 2 und 3 sowie in der Vorstellung der einzelnen Instrumente dargelegt wurde. Im Hinblick auf die Anwendung und Durchführung von Sprachstandsfeststellungen können die frühpädagogischen Fachkräfte dann zwischen den unterschiedlichen Zielen und Zwecken von Instrumenten sowie zwischen den verschiedenen Verfahrenstypen und deren Reichweite, Grenzen und Aussagekraft unterscheiden.

Darüber hinaus wissen sie, welche (auf dem Markt verfügbaren) Instrumente sich für die Erfassung der Sprachkompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit eignen und welche mit Vorsicht zu genießen sind. Sie wissen, welche Basisqualifikationen mit welchen Instrumenten überprüft werden. Sie wissen, dass sie in Zweifelsfällen Expertinnen und Experten zur genaueren Einschätzung und Beurteilung (beispielsweise im Falle eines Verdachts auf eine tatsächlich vorliegende Spracherwerbsstörung) heranziehen sollten.

Die Fachkräfte können qualitative Ergebnisse der Sprachstandserhebung auf Basis der Sprachbiografie

des Kindes deuten und für die Förderung nutzbar machen (Ableitung von Förderzielen), womit dann der Übergang in die Förderung gekennzeichnet wäre. Im Rahmen der Weiterbildung ist auch eine Reflexion darüber notwendig, wie diagnostische Daten entstehen: nämlich im Zusammenwirken situativer, personaler und interaktiver Prozesse vor, während und nach der Sprachstandserhebung.

In der Testpsychologie wird in diesem Zusammenhang von Messfehlern gesprochen, wobei dieser Ausdruck die Verwobenheit der Prozesse eher mechanistisch umschreibt. Ein Verfahren – und sei es noch so formalisiert – bildet nicht die Realität ab, sondern repräsentiert lediglich Beobachtungsausschnitte zu einem bestimmten Zeitpunkt. Fachkräfte müssen sich darüber im Klaren sein, dass es sich um „vorläufige Beobachtungen“ bzw. Hypothesen bezüglich der Kindersprachkompetenz handelt und nicht um endgültige Resultate bzw. faktische Aussagen über eine Person.

Im Rahmen von Materialien und Maßnahmen der Weiterbildung sind in diesem Lernbereich vor allem Verbindungen zwischen der Theorie, Praxis und (Selbst-)Reflexion herzustellen. Idealerweise sollten Möglichkeiten geschaffen werden, unterschiedliche Instrumente anzuwenden und aus verschiedenen Perspektiven kritisch zu begutachten sowie die Durchführung und das Zustandekommen der erhobenen Daten im Nachhinein zu reflektieren, insbesondere vor dem Hintergrund der im diagnostischen Prozess eingenommenen Rolle. Übungen könnten beispielsweise darin bestehen, unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe (soziale, sachliche, idiografische Normen) anzulegen oder eine bzw. alle Sprachen des Kindes zu erheben und im Anschluss zu reflektieren, wie sich die Sicht auf die sprachliche Leistung des mehrsprachigen Kindes jeweils verändert. Auch die Analyse spontansprachlicher Äußerungen und die qualitative Auswertung einzelner Bereiche der Basisqualifikationen gehören in diesen Bereich.

„Grundlagen der pädagogischen Förderdidaktik“

Dieser Lernbereich betrifft die Förderdidaktik und zielt auf die Schaffung von Verbindungen zwischen Diagnoseergebnissen und Förderentscheidungen ab. Es wäre wichtig, diesen Teil in Weiterbildungsmaßnahmen zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern zu integrieren, um den engen Zusammenhang zwischen Sprachstandserhebung

und Sprachförderung zu unterstreichen. Auch hier gehören selbstreflexive Anteile dazu, in denen die eigene Rolle und die Vorbildfunktion in der Sprachförderung betrachtet werden.

Fazit

Die skizzierten vier Lernbereiche sind auch für die Durchführung von Sprachfördermaßnahmen wichtig (Hopp u.a. 2010, S. 616 ff.) und gehen mit der diagnostischen Kompetenz Hand in Hand. Sie knüpfen an die Handlungsanforderungen an, die für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte von der Expertengruppe „Sprachförderung“ aufgestellt wurden (Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 76 f., S. 86 f.). Sie vertiefen und konkretisieren diese jedoch mit Blick auf die komplexe Aufgabe der Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern.

Es ist deutlich geworden, dass Weiterbildungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte mehr erfordern als die bloße Kenntnis über die Verfahren und das, was sie „messen“. Ebenso wichtig ist es, frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Implementation von sprachdiagnostischen Tätigkeiten zu begleiten. Schließlich ist die Fähigkeit der Fachkräfte zur Selbstreflexion im Kontext von Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu unterstützen – besonders im Hinblick auf Beobachtungen und wie diese zustande kommen, aber auch bezogen auf Einstellungen, Erwartungen und Orientierungen im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Dieser Vielfalt der Aufgaben und Inhalte von Weiterbildung stehen jedoch begrenzte Ressourcen der Einrichtungen und Träger gegenüber. Deshalb sei abschließend noch einmal betont, dass individuelle Sprachförderung nur durch eine, der Komplexität entsprechenden Analyse individueller Sprachaneignungsprozesse und Sprachstände von Kindern ermöglicht werden kann.

7 Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld
- Berg, Ulrike/Jampert, Karin/Zehnbauer, Anne (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ des Deutschen Jugendinstituts*. www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft4.pdf (09.01.2012)
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft*. In: Ehlich, Konrad u.a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, S. 78–119
- Carls, Gudrun (2009): *Die „Lerndokumentation Sprache“ in der Schulanfangsphase*. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FÖRMIG Edition, Band 5. Münster, S. 165–173
- Chilla, Solveigh/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München
- Clahsen, Harald (1985): *Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency*. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, S. 283–331
- Clahsen, Harald (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin
- Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. 2. bearb. Auflage. Freiburg im Breisgau
- Crago, Martha B./Cole, Elizabeth B. (1991): *Using Ethnography to Bring Children’s Communicative and Cultural Worlds into Focus*. In: Gallagher, Tanya M. (Hrsg.): *Pragmatics of Language. Clinical Practice Issues*. San Diego, S. 99–132
- Crystal, David/Fletcher, Paul/Garman, Michael (1976): *The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for Assessment*. London
- Damico, Jack Samuel (1991): *Descriptive Assessment of Communicative Ability in Limited English Proficient Students*. In: Hamayan, Else V./Damico, Jack Samuel (Hrsg.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Austin, S. 157–217
- Demirkaya, Sevilen/Gültekin-Karakoç, Nazan/Settinieri, Julia (2009): *Mit Sismik punkten? Zum quantitativen Einsatz des Beobachtungsbogens*. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunden zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau, S. 43–62
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): *Sprachliche Bildung. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache/details-sprachfoerderung/artikel/sprachliche-bildung.html (09.01.2012)
- Dietz, Sandra/Lisker, Andrea (2008): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München
- Dirim, Inci/Döll, Marion (2010): *Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, S. 153–167
- Duindam, Tom/Konak, Ömer/Kamphuis, Frans (2010): *CITO-Sprachtest – Wissenschaftlicher Bericht*. Cito Deutschland GmbH. www.de.cito.com/de/leistungen_und_produkte/cito_sprachtest.aspx (09.01.2012)
- Eckhardt, Andrea G./Grgic, Mariana/Leu, Hans Rudolf (2011): *Vermessung von Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6. Jg., H. 3, S. 263–280
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich, Konrad u.a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne*

- Migrationshintergrund. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, S. 11–75
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 1. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF
- FörMiG Berlin (2009): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. Materialien zur durchgängigen Sprachbildung. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.foermig-berlin.de/materialien/Uebergang.pdf (09.01.2012)
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München
- Fried, Lilian (2008): Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in NRW bei 4-jährigen – Delfin 4. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung MSW NRW
- Gogolin, Ingrid (1998): Sprachen reinhalten – eine Obsession. In: Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. 71–96
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwipfert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMiG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FörMiG Edition, Band 7. Münster
- Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 4, S. 609–629
- Ingenkamp, Karl-Heinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim
- Jäger, Reinhold S./Petermann, Franz (1999): Psychologische Diagnostik. 4. Auflage. Weinheim
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. bearb. Aufl. Berlin
- Jeuk, Stefan (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29. Jg., H. 2, S. 141–156
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin
- Kelle, Helga (2011): Schuleingangsuntersuchungen im Spannungsfeld von Individualdiagnostik und Epidemiologie. Eine Praxisanalyse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6. Jg., H. 3, S. 247–262
- Klauer, Karl Josef (1982): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Band 1. Düsseldorf
- Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg/FörMiG Hamburg (2007): Sprachprofile für HAVAS 5. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMiG Material, Band 2. Münster
- Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster
- Lengyel, Drorit (2010 a): Language Diagnostics in Multilingual Settings with respect to Continuous Procedures as Accompaniment of Individualized Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage (11.01.2011)
- Lengyel, Drorit (2010 b): Frühkindliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden, S. 93–102
- Lisker, Andrea (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- List, Gudula (2005): Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMiG Edition, Band 1. Münster, S. 51–57
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München

- Lüdtke, Ulrike M./Kallmeyer, Kirstin (2007 a): Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. In: Die Sprachheilarbeit, 52. Jg., H.6, S. 244–260
- Lüdtke, Ulrike M./Kallmeyer, Kirstin (2007 b): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit, 52. Jg., H. 6, S. 261–278
- McNamara, Tim (2001): Language Assessment as Social Practice: Challenges for Research. In: Language Testing, 18. Jg., H. 4, S. 333–349
- Menken, Kate (2008): English Learners left behind: Standardized Testing as Language Policy. Clevedon
- Moser, Urs/Bayer, Nicole/Tunger, Verena (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in Erst- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 4, S. 631–648
- Redder, Angelika/Schwippert, Knut/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE Berichte, Band 2. Hamburg
- Reich, Hans H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, S. 121–169
- Reich, Hans H. (unter Mitarbeit von Gerlinde Knisel-Scheuring) (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Berlin
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. FöRMiG Edition, Band 3. Münster, S. 71–94
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FöRMiG Edition, Band 3. Münster
- Roth, Hans-Joachim (2008): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiana/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen, S. 22–41
- Roth, Hans-Joachim/Dirim, Inci (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland – Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1. Göttingen, S. 648–665
- Rothweiler, Monika/Ruhberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München
- Ruhberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wegweiser Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Weinheim
- Scheffler, Ute/Sterkenburgh, Sabine (2009): Diagnoseverfahren in der Praxis: Gestufter Einsatz von sprachdiagnostischen Instrumenten – am Beispiel von CITO und HAVAS 5. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMiG Edition, Band 5. Münster, S. 147–157
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. WiFF Expertisen, Band 18. München
- Schnieders, Guido/Komor, Anna (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad. u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, S. 261–342
- Schröder, Christoph/Stöltig, Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für

- Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FöRMIG Edition, Band 1. Münster, S. 59–74
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005): Materialien zum Sprachlernen. In Kitas und Grundschulen. Lerndokumentation Sprache. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. www.foermig-berlin.de/materialien.html (09.01.2012)
- Shohamy, Elana (2001): *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen
- Uiterwijk, Henny/Vallen, Ton (2005): Linguistic Resources of Item Bias for Second Generation Immigrants in Dutch Tests. In: *Language Testing*, 22. Jg., H. 2, S. 1–24
- Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Video. Freiburg im Breisgau
- Vallen, Ton (2007): Sprache und Testfairness – Forschungen zur Testentwicklung im Rahmen der Schulevaluation in den Niederlanden. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. FöRMIG Edition, Band 3. Münster, S. 10–29
- Vygotskij, Lev Semenovic (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim/Basel (Original 1934)
- Wenzel, Ramona/Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2009): Herausforderung und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ®. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMIG Edition, Band 5. Münster, S. 45–70
- Yörenç, Bilge/Grell, Monika (2009): Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder nach dem Einsatz von HAVAS 5. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMIG Edition, Band 5. Münster, S. 159–164
- ## Verzeichnis der vorgestellten Instrumente
- Cito-Group: Cito-Sprachtest. Digitale Sprachstandsfeststellung bei 4- bis 7-jährigen Kindern. Deutsch-Türkisch. CD-ROM. www.de.cito.com/leistungen_und_produkte/cito_sprachtest/sprachtest_bestellung.aspx (09.01.2012).
- Motsch, Hans-Joachim (2011): ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder. Mit Diagnostik-Software auf CD-ROM. München
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands 5-jähriger – HAVAS 5. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung (2011): LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen
- Senatsverwaltung für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): Mein Sprachlerntagebuch. Sprachlerntagebuch für Kindertageseinrichtungen. Spracherwerb beobachten, dokumentieren, fördern. Berlin. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/meinsprachlerntagebuch.pdf (09.01.2012)
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen – sismik. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Lilli (2008): SCREEMIK 2 – Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkinder. Russisch-Deutsch. Türkisch-Deutsch. Manual und CD-ROM. München

Anhang

Übersicht zu Verfahren der Sprachstandsfeststellung für mehrsprachige Kinder im Elementarbereich

Name	Zweck	Verfahrenstyp	Auffassung von Sprache	BQ produktiv p rezeptiv r	Erfüllung Hauptgütekriterien	Vergleichsmaßstäbe	Einbezug Erstsprachen	
CITO	bildungspolitisch	Screening	K.A.	semantisch r, phonisch r, morphologisch-syntaktisch r	Ja	Soziale Normen	Türkisch	
SCREE-MIK2	pädagogisch	Screening	Traditionelle Sprachauffassung Orientierung an Sprachentwicklung Russisch, Türkisch und Deutsch sowie der Zweitspracherwerbsforschung	phonisch p/r, morphologisch-syntaktisch p/r, semantisch p/r	Ja	Soziale Normen: für vier- und fünfjährige russisch-deutsch und türkisch-deutsch aufwachsende Kinder	Russisch Türkisch	
ESGRAF-MK	pädagogisch	eher Screening (informell)	Traditionelle Sprachauffassung Orientierung an früher Grammatikentwicklung in den Sprachen Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch	morpho-syntaktisch r/p	Durchführungs- und Auswertungsobjektivität	Sachliche Normen	Griechisch Italienisch Polnisch Russisch Türkisch	
Sprachlerntagebuch	pädagogisch	Beobachtung	Sprachhandlungsorientierung Erkenntnisse zum Spracherwerb	phonisch, pragmatisch I und II, literal I, diskursiv semantisch jeweils r/p	Nein	Idiografische Norm	Indirekt Fremdeinschätzung durch Eltern	

	Aufbau Aufgabenstellungen	Sprachbiografische Daten	Qualitative Auswertung/Förderanschluss	Erhebung spontan-sprachlicher Daten	Mehrfacherhebungen	Gestaltung des Materials/der Durchführungssituation	Durchführende Person
	Computergestützt Aufgaben per Multiple-choice-Verfahren lösen	Nein	Nein	Nein	Nicht vorgesehen	Kindgerechte Bilder und Bildergeschichte; Steuerung durch Computer, ggf. Unterstützung durch Erwachsenen; Durchführung 45 Minuten	Lehrkräfte Erzieherinnen/ Erzieher
	Drei Untertests: Aussprache, Grammatik, Wortschatz Handlungsaufforderung – Handlungsdurchführung	Nein	K.A.	Nein	K.A.	Kindgerechte Bilder am Computer; Steuerung durch Erwachsenen bzw. Computer; Durchführung 15 bis 20 Minuten	Logopäden/ Logopädinnen Sprachheilpädagogen/ Sprachheilpädagoginnen Erzieherinnen/ Erzieher
	Computergestützt Handlungsaufforderung – Handlungsdurchführung Fragen beantworten	Nein	Nein	Nein	Nicht vorgesehen	Kindgerechte Bilder und Fotos am Computer; Steuerung durch Erwachsenen bzw. Computer; Durchführung 10 bis 12 Minuten	Logopäden/ Logopädinnen Sprachheilpädagogen Erzieherinnen/ Erzieher Lehrkräfte
	Beobachtung im Alltag mit Lernerdocumentation Zwei Bildungsinterviews Sammlung sprachbezogener Produkte des Kindes	Ja (Fragenkatalog für das Elterngespräch)	Ja	Ja	prozessbegleitend über die gesamte Kita-Zeit	Authentische Kommunikationssituationen im Alltag Zwei Bildungsinterviews Portfolio	Erzieherinnen/ Erzieher

Name	Zweck	Verfahrenstyp	Auffassung von Sprache	BQ produktiv p rezeptiv r	Erfüllung Hauptgütekriterien	Vergleichsmaßstäbe	Einbezug Erstsprachen	
sismik	pädagogisch	Beobachtung	Engagiertheit und Sprachlernmotivation	phonisch p/r, morphologisch-syntaktisch p/r, pragmatisch I, II p/r, diskursiv p/r, literal p/r, semantisch r	K.A.	Prozentrangnormen für sechs Skalen des Bogens (Stichprobe n = 2.011 Kinder mit Migrationshintergrund) Idiografische Norm	Indirekt: Beobachtungen zum Fragenkomplex Sprachverhalten des Kindes im Umgang mit Kindern gleicher Erstsprache Teil 3 des Bogens Fremdeinschätzung durch Eltern	
LiSe-DaZ®	pädagogisch, evaluativ	Test	Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung Aneignung des Deutschen als Zweitsprache	semantisch r/p, morphologisch-syntaktisch r/p	Ja	Prozentrangwerte, T-Werte; Normen orientiert am chronologischen Alter und an Kontaktmonaten für DaZ-Kinder (Normstichprobe n = 912 Kinder, davon n = 609 DaZ-Kinder)	Nein	
HAVAS 5	pädagogisch	Profilanalyse	Orientierung an der Kindersprache Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb Sprachhandlungsorientierung	phonisch p/r, semantisch p/r, morphologisch-syntaktisch p/r, pragmatisch (I, II) p/r, diskursiv p/r	Reliabilität	Durchschnittswerte der repräsentativen Hamburger Stichprobe in den Bereichen Aufgabenbewältigung und verbaler Wortschatz Idiografische und sachliche Normen	Deutsch Italienisch Spanisch Portugiesisch Polnisch Russisch Türkisch	

	Aufbau Aufgabenstellungen	Sprachbiografische Daten	Qualitative Auswertung/Förderanschluss	Erhebung spontan-sprachlicher Daten	Mehrfacherhebungen	Gestaltung des Materials/der Durchführungssituation	Durchführende Person
	<p>Vier Beobachtungsteile:</p> <p>Sprachverhalten in verschiedenen Situationen</p> <p>Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne</p> <p>Die Familiensprache des Kindes</p> <p>Das Kind in seiner Familie</p>	Ja (Teil 4: Das Kind in seiner Familie)	Ja	Ja	Prozessbegleitend über die gesamte Kita-Zeit	Authentische Kommunikationssituationen im Alltag	Erzieherinnen/ Erzieher
	<p>Drei Untertests Sprachverständnis: Verstehen der Verbbedeutung, Verstehen von w-Fragen, Verstehen von Negation</p> <p>Vier Untertests Sprachproduktion: Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, Kasus</p>	Kontaktmonate	Ja	Im Sprachproduktionssteil	Ja	<p>Kindgerechte Bilder und Bilder-geschichte</p> <p>Einsatz einer Handpuppe</p> <p>Durchführung 20 bis 30 Minuten</p>	<p>Erzieherinnen/ Erzieher</p> <p>Logopäden/ Logopädinnen</p> <p>Sprachheilpädagogen/ Sprachheilpädagoginnen</p> <p>Lehrkräfte</p>
	Nacherzählung einer Bilder-geschichte anhand eines Bildimpulses und der Erzählaufforderung	Nein	Ja Differenziertes Sprachprofil	Ja	K.A.	<p>Kindgerechte Bilder bzw. Bilder-geschichte</p> <p>Quasi-authentische Kommunikationssituation</p> <p>Geringe Steuerung durch Erwachsene</p>	<p>Erzieherinnen/ Erzieher</p> <p>Lehrkräfte</p>

Zur Autorin







Prof. Dr. Drorit Lengyel

ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung von Erziehung und Bildung in multilingualen Kontexten an der Universität Hamburg. Sie beschäftigt sich mit sprachlicher Heterogenität in pädagogischen Institutionen sowie mit Diagnostik und Förderung bei Mehrsprachigkeit. Nach dem Studium der Sprachheilpädagogik hat sie an der Ludwig-Maximilians-Universität München in den Fächern Sonderpädagogik, Psycholinguistik und Psychologie promoviert. Sie war Mitarbeiterin im Modellprogramm „FörMig“ und danach Juniorprofessorin an der Universität zu Köln.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>
			
<p>Band 28: Elke Kruse: Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium</p>	<p>Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 27: Nicole Kirstein/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein: Berufseinstimmung und Berufswege von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge</p>	<p>Band 15: Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 26: Anna Katharina Braun: Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens</p>	<p>Band 14: Brigitte Rudolph: Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Band 25: Inés Brock: Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit</p>	<p>Band 13: Katharina Stadler/Fabian Kleeburger: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte</p>	<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	
	<p>Band 12: Michael Ledig: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik</p>		

GEFÖRDERT VOM



Robert Bosch **Stiftung**



Wie lernen mehrsprachig aufwachsende Kinder Sprache? Und wie können Verfahren zur Sprachstandsfeststellung genutzt werden, um diesen Prozess zu unterstützen? Drorit Lengyel erläutert in ihrer Expertise die sprachdiagnostischen Grundlagen und beschreibt, welche Anforderungen sich für die Erhebung des Sprachstandes bei mehrsprachigen Kindern stellen. Sie analysiert verschiedene Erhebungsinstrumente für mehrsprachige Kinder und bewertet, inwiefern sie die Erstsprache miterfassen und für die Sprachförderung im Elementarbereich eingesetzt werden können. Abschließend gibt die Expertise Empfehlungen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte.