

- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Dockter, S., Blaschikowitz, H., Heggen, I. & Pietz, J. (2008). Children with developmental language delay (»late talkers«) at 24 months of age: Results of a diagnostic work-up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 223–229.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Dannenbauer, F. M. (2001). Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit*, 46, 103–111.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558–569). Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Deutsche Akademie für Technikwissenschaften, Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften. (2014). *Frühkindliche Sozialisation*. Verfügbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf [02.08.2016].
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* (1) 27–42.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erweiterte Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knauf, T. (2011). Beobachtung und Dokumentation: Stärken- statt Defizitorientierung. In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1319.html> [05.07.2016].
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1, 183–191.
- Ludwig, P. H. (2001). Pygmalioneffekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 567–573). Weinheim: Beltz.
- Möller, D., Furche, G., Slabon-Lieberz, S., Gaumert, G., Breitfuss, A. & Licht, A. K. (2008). Blickdiagnose Sprachverständnisstörungen – Die diagnostische Güte von Experten- und Elternurteilen. *Sprache Stimme Gehör*, 32, 129–135.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 66–83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöler, H. & Scheib, K. (2004). Desiderate und Thesen zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache Stimme Gehör*, 28, 37–41.
- Titz, C. & Hasselhorn, M. (2017). Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 287–297).
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2017). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, A. S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 101–116)*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kapitel 6: Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich

Rosemarie Tracy, Petra Schulz & Barbara Voet Cornelli

Ziel des Kapitels ist es, einen Einblick in die theoretischen und methodischen Herausforderungen diagnostischer Verfahren zu geben, die sich im Fall der Sprachdiagnostik aus gutem Grund als besonders gravierend erweisen. Dies liegt vor allem an der Komplexität und Nichtbeobachtbarkeit sprachlicher Kompetenzen und an der Heterogenität von Spracherwerbsszenarien. Voraussetzung für die Feststellung des Sprachstands eines Kindes und für die Ableitung von Folgerungen (Einleitung therapeutischer Maßnahmen, spezifische Interventionen im Rahmen von Fördermaßnahmen) bedarf es einer engen Orientierung des jeweiligen Testverfahrens am aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung und der Erfüllung etablierter wissenschaftlicher Gütekriterien. Im Fall des frühen Zweitspracherwerbs ist es wichtig, das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer bis zum Zeitpunkt der Testung zu berücksichtigen, nicht zuletzt um Fehlurteile (Unter- und Überschätzung) zu vermeiden.

Einleitung

Als die Pädagogische Fachkraft Christa S. in der Kindertagesstätte zum ersten Mal mit der Durchführung einer Sprachstandsuntersuchung betraut war, sah sie sich mit kindlichen Äußerungen konfrontiert, die ihr Kopfzerbrechen bereiteten. Auf ihre Aufforderung zu sagen, warum der Hund in der Szene in Abb. 6.1 ein trauriges Gesicht macht, reagierten die ersten vier Kinder wie in Beispiel (1) über Abb. 6.1 angeführt.

Beispiel (1)

- A: Hund da drin ... Tonne drin ... ganz dunkel drin immer Angst hat
 B: Mann kleine Hund immer ganz allein in Tonne reinstecken
 C: der da reinefallen is ... jetzt kann er nie mehr raus
 D: *schweigt*.

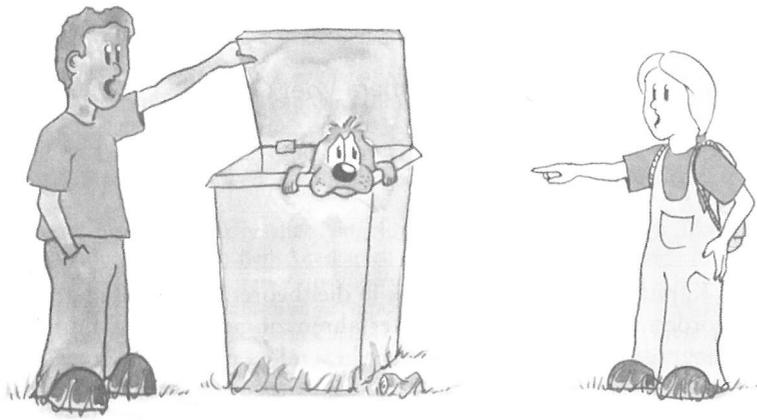


Abb. 6.1: Bild aus dem Untertest »Sprachproduktion« des Verfahrens Lise-DaZ® (Schulz & Tracy, 2011)

Ziel der Sprachstandserhebung, in diesem Fall mit dem Verfahren Lise-DaZ® (*Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*, Schulz & Tracy, 2011), war es festzustellen, ob sich die vier- bis fünfjährigen Kinder der Einrichtung sprachlich altersgemäß entwickeln und welche Kinder zusätzlichen Förderbedarf aufweisen oder gegebenenfalls sogar einer medizinisch-therapeutischen Abklärung bedürfen.

Die einzelnen Äußerungen in Beispiel (1), so erkennt Christa S. schnell, liefern ihr bezüglich des Untersuchungsziels kaum klare Anhaltspunkte, abgesehen davon, dass sie in den meisten Fällen – außer bei D – Schritte in Richtung der Zielsprache Deutsch erkennen kann, so bei der Verbpartikel *drin* und dem Infinitiv *reinstecken* sowie dem finiten Verb (*hat*, *ist*) am Ende des Satzes und *kann* in der zweiten Position eines Hauptsatzes. Kann sie sich an der Länge der Sätze und Satzfragmente orientieren? Wäre dann Kind B am weitesten fortgeschritten, weil es innerhalb einer einzigen Satzkontur die meisten Wörter produziert?

Ein Blick in die biographischen Daten der Kinder liefert Christa S. wichtige Anhaltspunkte für ihre Einschätzung. Die Hintergrunddaten verdeutlichen ihr zunächst, mit welcher Spielart des Spracherwerbs sie es zu tun hat. Kind A ist ein vierjähriges Mädchen mit tunesischem Arabisch und Französisch als zwei Erstsprachen (2L1), das zum Zeitpunkt der Erhebung seit etwa drei Monaten die Kita besucht, seither Deutsch als Zweitsprache (L2) erwirbt und laut Aussage der Eltern vorher kaum Gelegenheit hatte, Deutsch zu hören. B, ein Junge mit Deutsch als Erstsprache (L1), ist bereits 5 Jahre alt. C, auch ein Junge mit der L1 Deutsch, ist vier Jahre alt, ebenso wie das Mädchen D, das erst zwei Tage zuvor ganz neu in die Kita gekommen ist.

Schließlich erlaubt das Testmanual von Lise-DaZ® Christa S., den Entwicklungsstand der Kinder in Abhängigkeit vom Erwerbstyp und unter Berücksichti-

gung des Beginns des Deutschkontakts und der Kontaktdauer (bis zum Testzeitpunkt) mit einer Stichprobe von Kindern ähnlicher Erwerbsbedingungen zu vergleichen. Auf Grund dieser Information erweist sich A als typische, zügig voranschreitende Zweitsprachlernerin. B hingegen spricht in seiner L1 Deutsch für einen fast Fünfjährigen nicht altersgemäß. Er sollte ein Erwerbsstadium, in dem Kinder Aussagesätze ohne flektierte Verben, also nur mit nicht-finiten Verben am Satzende, produzieren, bereits seit gut zwei Jahren hinter sich gelassen haben (vgl. Müller, Schulz & Tracy, Kap. 3 in diesem Band). Christa S. wird den Eltern von B daher eine logopädische Abklärung empfohlen. B könnte eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) haben und bräuchte dann eine Sprachtherapie. Der Junge C hingegen lässt sich anhand vorliegender Normtabellen als typischer Lerner identifizieren, der bereits Vorläufer von zielsprachlichen Nebensätzen produziert, im konkreten Fall ohne die einleitende Konjunktion *weil* (vgl. Müller et al., Kap. 3 in diesem Band, sowie bereits Stern & Stern, 1907). Sein makelloser Hauptsatz »Jetzt kann er nie mehr raus« bestätigt, dass er die wichtigsten Meilensteine der deutschen Satzstruktur erreicht hat. Das Schweigen von D schreibt Christa S. erst einmal der Tatsache zu, dass sich das Kind zunächst an die Einrichtung gewöhnen muss. Die Bezugserzieherin von D bestätigt auf Rückfragen, dass das Mädchen insgesamt sehr schüchtern wirkt. Christa S. schlägt sicherheitshalber vor, die Eltern zu fragen, wie ihr Eindruck von der Sprachentwicklung ihrer Tochter ist, ob sie beispielsweise später als andere Kinder erste Wörter und Mehrwortäußerungen produziert hat und ob sich ihr Wortschatz nur langsam entwickelt hat.

Natürlich hat Christa S. nicht die einzelnen Äußerungen aus Beispiel (1) auf die Goldwaage gelegt, sondern die jeweils in den Untertests ermittelten Gesamtwerte mit den in Lise-DaZ verfügbaren Normwerten verglichen. Nachdem sie außer Kind A aus Beispiel (1) noch mehrere gut voranschreitende L2-Kinder getestet hat, ist sie positiv überrascht. Der Kita gelingt es offensichtlich, Kindern nicht-deutscher Erstsprachen eine gute Lernumgebung für den Einstieg in den Deutschwerb zu bieten. Das diagnostische Verfahren hat also im Grunde mehr getestet als den aktuellen Sprachstand der Kinder: Es liefert zugleich Aufschlüsse über die Wirksamkeit der Sprachförderbemühungen der Fachkräfte und kann deshalb nicht nur zur Bestimmung sprachlicher Ausgangslagen, sondern auch als Monitoring-Instrument genutzt werden (vgl. dazu Titz, Ropeter & Hasselhorn, Kap. 5 in diesem Band).

1 Theoretische und methodische Voraussetzungen diagnostischer Verfahren

Das Testen sprachlicher Fähigkeiten – laut McNamara (2000, S. 3) bis vor einigen Jahren »not likely a topic to quicken the pulse or excite much immediate interest« – und die Entwicklung neuer Verfahren haben mittlerweile Konjunktur. Ein ein-

schlägiges Beispiel für etablierte Tests sind die in vielen europäischen Ländern auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001) entstandenen Verfahren (ALTE, 2011). Sie fußen auf einer positiven Vision europäischer Mehrsprachigkeit sowie dadurch ermöglichter und erwünschter sozialer und grenzüberschreitender Mobilität (Europäische Kommission, 2008). Die sprachliche und kulturelle Diversität Europas wurde als Mehrwert, geradezu als besondere Stärke und Garant des Friedens innerhalb der europäischen Gemeinschaft betrachtet. Diese für erwachsene, des Schreibens und Lesens kundige Fremdsprachenlernende entwickelten Verfahren stehen im Folgenden nicht zur Debatte, auch wenn sie aufgrund der Komplexität von Sprachen und der theoretischen und methodischen Schwierigkeit, sprachliches Verhalten valide, objektiv und zuverlässig einzuschätzen, viele der spezifischen Probleme und Herausforderungen, die im Folgenden angesprochen werden, teilen (Tracy, 2017). Im Mittelpunkt unseres Beitrags stehen Verfahren, die – wie im einleitenden Beispiel – zum Ziel haben, den Sprachstand von Kindern im Vorschulalter zu ermitteln, und die damit eine Entscheidungsgrundlage liefern, um Lernerinnen und Lerner mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache zu identifizieren.

Für den Erwerb des Deutschen, auf den wir uns im Folgenden konzentrieren, geht es darum herauszufinden, ob sich Kinder – mit Deutsch als L1 oder früher L2 (bzw. als weiterer Sprache) – in Bezug auf relevante Erwerbskriterien normal bzw. typisch entwickeln oder ob sie eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) aufweisen, die sich dann in beiden Sprachen niederschlagen sollte, also in der L1 und der L2 des Kindes. Wie wir unten argumentieren, ist die Wahl des diagnostischen Instruments abhängig vom Ziel der Diagnostik: Geht es allein darum, L1 Kinder mit einem erhöhten Risiko für eine SSES zu identifizieren, so greift man vielleicht zunächst nach einem zeitlich ökonomischen Screening (vgl. Kany & Schöler, 2010; Titz et al., Kap.5 in diesem Band). Dagegen verlangen Entscheidungen über differenzierte Fördermaßnahmen andere Verfahren, mit Hilfe derer man solche Handlungsstrategien möglichst verlässlich und konkret ableiten kann.

Für alle Verfahren gilt, was McNamara folgendermaßen formulierte, »a language test is only as good as the theory of language upon which it is based« (2000, S. 86). Oder, wie wir an anderer Stelle formuliert haben: »[J]ede Diagnostik steht und fällt mit dem Erkenntnisstand und dem methodischen Know-how ihrer Bezugswissenschaften« (Voet Cornelli, Schulz & Tracy, 2013, S. 912). Die Validität des Verfahrens (d. h. ob es misst, was es messen soll) hängt davon ab, was wir über Sprache, sprachliches Verhalten bei ein- und mehrsprachigen Lernern und natürlich über den Spracherwerb wissen, also beispielsweise darüber, welche Satzstruktur dem Deutschen zugrunde liegt, wie sich Lernerinnen und Lerner einer Zielsprache nähern und wie sie auf (Test-)Fragen und Situationen reagieren (z. B. Tendenz zum Nichtwidersprechen, der sogenannte *Ja-Bias*). Validität setzt natürlich auch voraus, dass es gelingt, Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in konkrete Testaufgaben zu übersetzen. Abgesehen von den zu überprüfenden sprachlichen Merkmalen im engeren Sinn ist es auch wichtig zu wissen, unter welchen Bedingungen die erhofften kindlichen Reaktionen überhaupt elizitiert werden können (vgl. McDaniel, McKee & Cairns, 1998; Menn & Ratner, 2000).

Besonders problematisch ist es, wenn zwar diagnostischer Bedarf besteht, aber Erkenntnisse der Grundlagenforschung fehlen oder noch keinen Eingang in die Testkonstruktion gefunden haben. Im Unterschied zu der Erforschung des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen, die bereits vor Jahrzehnten das sogenannte »Gastarbeiterdeutsch« in den Blick nahm (Klein & Dittmar, 1979; Klein & Perdue, 1997; Watorek, Benazzo & Hickmann, 2012), hat sich die Forschung erst in den letzten 15 Jahren verstärkt dem *frühen* Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zugewandt. Mittlerweile liegen zwar zum frühen Zweitspracherwerb Forschungsergebnisse für relevante Erwerbsbereiche vor; allerdings liegt der Schwerpunkt hierbei vor allem auf der Morphosyntax (vgl. Tracy, 2008; Müller et al., Kap. 3 in diesem Band).

In der Vergangenheit kamen Verfahren, die eigentlich für Kinder mit L1 Deutsch und vor allem für die Identifikation von Kindern mit einem Risiko für eine SSES entwickelt wurden, häufig auch bei L2-Lernerinnen und Lernern zum Einsatz. Dies konnte man sich einerseits eine Zeit lang mit Forschungslücken zum frühen L2-Erwerb erklären und andererseits damit, dass Testentwicklung, Pilotierung und Normierung zeitlich sehr aufwändige und personalintensive Prozesse sind. Letzteres lässt auch verstehen, dass manche Verfahren in die Praxis Eingang gefunden haben, obwohl für sie keine Normierung durchgeführt wurde. Das betrifft vor allem Verfahren für mehrsprachige Kinder (vgl. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen – HAVAS-5, Reich & Roth, 2004).

Auch im Hinblick auf die Erfassung der erstsprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind bestehende Forschungslücken nicht überraschend, wenn wir an die vielen hundert Erstsprachen denken, die von Kindern mit Migrationshintergrund in deutschen Ballungsräumen gesprochen werden. Nur für einen verschwindend kleinen Teil dieser Sprachen gibt es überhaupt Erkenntnisse über typische und atypische Erwerbsverläufe, geschweige denn diagnostische Verfahren, so dass eine systematische Erfassung der Fähigkeiten in der Erstsprache in den wenigsten Fällen möglich ist (vgl. Gagarina, 2013). Diagnostische Instrumente, die für Sprachstandserhebungen in anderen Ländern entwickelt wurden, sollten außerdem allein schon deshalb nicht unkritisch bei Kindern ausgewanderter Familien eingesetzt werden, weil sich ihre Sprache von Generation zu Generation weiter von den in den Herkunftsländern gesprochenen Varietäten und damit von den Standards weiterentwickelt hat, die den jeweiligen Tests zugrunde liegen (Polinsky & Kagan, 2007). Das heißt, es gilt zu vermeiden, dass sprachliche Merkmale überprüft werden, denen Sprecherinnen und Sprecher sogenannter *Heritage*-Sprachen (also die Folgegenerationen der Ausgewanderten) nie oder nur höchst eingeschränkt begegnen. Das Ergebnis würde lediglich dem Mythos einer »Halbsprachigkeit« von Kindern in ihren Erstsprachen Vorschub leisten, obwohl sie diese Sprachen im Grunde in der Varietät und in dem Ausmaß erwerben, in dem ihnen relevanter Input zur Verfügung steht.

Folglich wird auch in Zukunft kaum mit validen Verfahren für die Erfassung der Kompetenzen in den verschiedenen Erstsprachen zu rechnen sein. Jedoch gibt es mittlerweile eine Reihe von Indikatoren, die es erlauben, auch bei fehlender testbasierter Information über den typischen Erwerb in einer L1 auf eine möglicherweise vorliegende SSES zu schließen. Ein verspäteter Sprechbeginn (*late talker*)

ohne späteres Aufholen, ein stark verzögerter Aufbau des Wortschatzes und der späte Einstieg in Wortkombinationen sind unabhängig von der jeweiligen Sprache und auch durch Familienmitgliedern feststellbar (zu diesen und weiteren Kriterien vgl. Müller et al., Kap. 3 in diesem Band).

Diese verschiedenen Gesichtspunkte lassen erkennen, wie wichtig es ist, theoretisch und empirisch zu klären, welche sprachlichen Merkmale (a) in Bezug auf die jeweilige Zielsprache, (b) als Indikatoren für Phasen des Erwerbsprozesses und überdies (c) bei unterschiedlichen Erwerbstypen relevant sind. Hinzu kommt die oben bereits angesprochene grundlegende Frage, welchen Zweck eine Diagnostik erfüllen soll: Geht es um die Entscheidung über das Vorliegen des sprachlichen Entwicklungsrisikos SSES, also um die Identifikation einer pathologischen Entwicklung bzw. um die Feststellung von Förderbedarf im Rahmen einer nicht pathologischen Entwicklung? Oder geht es um die Klärung der Frage, welche Konsequenzen sich aus einer Diagnose ergeben, d. h. im ersten Fall sprachheiltherapeutische Maßnahmen und im zweiten Fall Sprachfördermaßnahmen?

Unbestritten ist, dass man in breit angelegten Untersuchungen mit sehr vielen Lernerinnen und Lernern sprachliche Kompetenzen nur mit engem Fokus auf nachgewiesene relevante Eigenschaften der Zielsprache überprüfen kann. Von daher ist es im Hinblick auf die Validität von Verfahren zwingend, systematische, zum Kern einer jeweiligen Zielsprache gehörige, regelgeleitete Charakteristika von Zufälligem und Ausnahmen zu unterscheiden (Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017; Tracy, 2008). Ausnahmen wären beispielsweise unregelmäßige Formen (*er fällt*, statt *fällt* oder die verbabhängige doppelte Vergabe des Akkusativs, wie in *jemanden neue Sprachen lehren*), die als Einzelfälle gelernt werden müssen.

2 Herausforderungen für die Diagnostik: ein problematisches Trio

2.1 Sprachliche Wissenssysteme sind komplex

Natürliche Sprachen weisen nicht nur eine Eigenschaft auf, die man auch »Dualität von Zeichen« nennt, nämlich eine Inhalts- und eine Ausdrucksseite, d. h. Form und Bedeutung. Vielmehr lassen sich gleich mehrere formale und bedeutungsrelevante Teilsysteme (auch »Ebenen« genannt) differenzieren, die allesamt beim Spracherwerb gemeistert werden müssen (vgl. auch Becker-Mrotzek, Kap. 2 in diesem Band sowie Müller et al., Kap. 3 in diesem Band). Aufgrund des ihnen verfügbaren Inputs müssen sich Lernerinnen und Lerner auf allen Ebenen die relevanten Eigenschaften ihrer Zielsprachen erschließen, von der Ebene des Lautinventars (Phonologie), das sich von Sprache zu Sprache erheblich unterscheiden kann, der Ebene der prosodischen, melodischen Eigenschaften von Wörtern und Sätzen, der

Ebene der wortinternen Struktur (Morphologie) bis hin zu den Ebenen der Syntax und der Semantik von Sätzen. Hinzu kommen interkulturell unterschiedliche Gebrauchspraktiken, die uns vorschreiben, wie höflich oder förmlich wir in unterschiedlichen Situationen verbal interagieren sollten. Wir brauchen auch Regeln dafür zu entschlüsseln, was tatsächlich gemeint ist, wenn wir etwas sagen (Pragmatik). Die Erwerbsaufgabe besteht darin, die relevanten Merkmale aller Ebenen stimmig (d. h. in Übereinstimmung mit der Grammatik und den Erwartungen unserer Umgebung an sprachliches Verhalten) aufeinander abzubilden. Jede Generation von Lernerinnen und Lernern – genauer: jede einzelne Lernerin und jeder einzelne Lerner – muss für sich ein grammatisches Regelsystem rekonstruieren und sich darüber hinaus eine Fülle einzelfallbasierter und damit besonders erfahrungsabhängigen Wissensaneignen (Tracy, 2014). Für letzteres wäre die Aneignung des Wortschatzes ein gutes Beispiel, auch wenn innerhalb eines Wortes die einzelnen Bausteine (Morpheme) wiederum regelgeleitet im Sinne einer wortinternen Syntax kombiniert werden können wie in *Schön-heit* oder *glück-lich*.

Nun ist das, was wir bisher vereinfachend als »Zielsprache« bezeichnet haben, kein invariantes Gebilde, das innerhalb des Gebietes, in dem »Deutsch« gesprochen wird, in einheitlicher Form auftritt. Ein Blick in die Dialektlandschaft zeigt ein beeindruckendes Spektrum an regionaler Variation auf allen Ebenen, von unterschiedlichen sozialen Varietäten und Stilen ganz zu schweigen. Eine besondere Herausforderung für diagnostische Verfahren, die bei noch nicht literalisierten Lernerinnen und Lernern zum Einsatz kommen, besteht darin, bei der Interpretation von Testergebnissen regionale und soziolektale Variation nicht mit anderen Eigenschaften von Lernersystemen zu verwechseln, damit Kinder aufgrund fehlender Erfahrung mit der Variante des Deutschen, an der sich ein Test orientiert, nicht als »auffällig« fehlklassifiziert werden. Wichtig ist dabei, das Wissen über das »Typische« am Spracherwerb, das die internationale Spracherwerbsforschung in den letzten 50 Jahren identifizieren konnte, nicht mit den jeweiligen Erwartungen gleichzusetzen, die in Lehrplänen vorzufinden sind und die nicht immer die natürliche Progression des Erwerbsprozesses berücksichtigen. Anders gesagt, ob sich ein Kind vor dem Hintergrund seiner individuellen Sprachbiografie unauffällig entwickelt hat, ist eine ganz andere Frage als die, ob es einem spezifischen Geschehen in der Schule folgen kann. Die Beantwortung letzterer hängt von vielen Faktoren ab, die – anders als erstere – nicht Gegenstand der Spracherwerbsforschung sind.

2.2 Abstrakte Sprachkompetenz einerseits, beobachtbares Verhalten andererseits

Was wir »Sprache« nennen, existiert nirgendwo als etwas, das man sich als Ganzes aneignen könnte. Wir alle erwerben früh koexistierende Varianten und Stile. Davon kann man sich leicht überzeugen. Reagiert ein Erwachsener auf eine kindliche Äußerung mit »Wie bitte?« (oder, etwas weniger höflich, mit »Was?«), so produzieren bereits zweijährige Kinder deutlicher artikulierte Wiederholungen oder eine Paraphrase. Doch unabhängig davon, wie sich Menschen, ob Kinder oder Erwachsene, äußern: Ihr beobachtbares Verhalten ist immer ein indirektes und

meistens unvollkommenes Abbild ihrer zugrunde liegenden Kompetenz. Von daher ist ein Schließen auf dieses Wissen anhand dessen, was wir beobachten können, störanfällig und es kann zu Unter- oder Überschätzungen kommen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass auch das menschliche kommunikative Verhalten komplex ist. Man denke hier an Kind D unseres einleitenden Beispiels (1), das auf die Frage von Christa S. nicht antwortete. Es wäre daher ein Leichtes, die sprachlichen Fähigkeiten dieses Kindes zu unterschätzen. Ebenso einfach ist es, Kinder (wie auch Erwachsene) zu überschätzen, weil sie angemessen zu reagieren scheinen (vgl. Grimm & Schulz, 2014), z. B. indem sie nach einer Aufforderung wie *Räum bitte auf!* mit dem Aufräumen beginnen, obwohl sie sich in diesem Moment nur an dem orientieren, was die anderen Kinder gerade tun. Diese Probleme lassen sich jedoch mit Hilfe eines gut durchdachten, standardisierten Testverfahrens vermeiden.

Ein weiteres Problem hinsichtlich unseres Bemühens, hinter dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhalten von Lernerinnen und Lernern das eigentliche Wissenssystem aufzudecken, besteht darin, dass das kindliche Verstehen nicht immer der eigenen Produktion vorausgeht (vgl. Müller et al., Kap. 3 in diesem Band; Schulz, 2013b; Schulz & Tracy, 2011). Man muss also vor der Testkonstruktion wissen, welche sprachlichen Bereiche für solche Asynchronien in unerwarteter Richtung (scheinbar zielsprachliche Verwendung bei unvollständigem Verstehen) anfällig sind.

2.3 Spielarten des Spracherwerbs

Wie von Müller et al. (Kap. 3 in diesem Band) geschildert wird, unterscheidet man in der Forschung aufgrund des Alters und anderer Erwerbsbedingungen mehrere Erwerbstypen: den monolingualen und den (doppelten/mehrfachen) bilingualen Erstspracherwerb, bei dem Kinder von Geburt an mit einer oder mehreren Sprache(n) konfrontiert werden. Im letzteren Fall verwenden beispielsweise die Eltern unterschiedliche Sprachen, wenn sie mit ihren Kindern sprechen (vgl. Tracy, 2008), wobei eine der beiden Sprachen oder – bei wechselseitigem Nichtbeherrschen der jeweiligen Erstsprachen der Eltern – eine weitere als Familiensprache verwendet werden kann. Von doppeltem Erstspracherwerb kann man auch dann sprechen, wenn die Eltern beide in einer Sprache mit dem Kind sprechen und es zugleich von Anfang an durch weitere Bezugspersonen regelmäßig in intensiven Kontakt mit einer anderen Sprache kommt.

Davon wird der frühe zeitversetzte (sukzessive) Zweitspracherwerb unterschieden (Erwerbsbeginn etwa im Alter von 2 bis 4 Jahren, Schulz & Grimm, 2012) sowie danach der kindliche Zweitspracherwerb mit Beginn im Schulalter. Hier ist zu unterscheiden, ob es sich dabei um den Erwerb einer Sprache handelt, die generell als Unterrichtssprache in der Schule und als Umgebungssprache verwendet wird (wie im Fall von Kindern, die als Seiteneinsteiger in deutsche Grundschulen kommen) oder um eine schulische Fremdsprache (z. B. im Fall von Englisch- und Französischunterricht). Von der Pubertät an spricht man vom Erwerb durch Erwachsene, und zwar entweder im Fremdsprachenunterricht oder im ungesteuerten Erwerb von neuen Sprachen im natürlichen Kontext (z. B. am Arbeitsplatz). Streng genommen lassen sich gesteuerter und natürlicher Erwerb nicht immer klar tren-

nen. Bei Kindern, die in der Schule Französisch lernen, aber zugleich in der Nähe der deutsch-französischen Grenze wohnen und französische Medien nutzen, verschmelzen manche traditionellen Kategorien. Auch hinter der Bezeichnung »doppelter Erstspracherwerb« verbergen sich unterschiedlichste familiäre Sprachszenarien, inklusive möglicher Wechsel der familiären Sprachpraxis. Diese vielfältigen Spracherwerbsszenarien machen deutlich, dass man von »der einen Sprachstandserfassung für alle« schlecht erwarten kann, dass sie diese Vielfalt angemessen abbildet (vgl. Grimm & Schulz, 2016). Wichtig ist daher, sich bei der Entwicklung diagnostischer Instrumente auf jene Merkmale zu konzentrieren, die sich bisher über Erwerbstypen hinweg als robust erwiesen haben, wie beispielsweise die wichtigsten Meilensteine der Syntaxentwicklung (vgl. Müller et al., Kap. 3 in diesem Band), bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Alters bei Erwerbsbeginn und der Dauer des Erwerbs zum Zeitpunkt der Testung.

In jedem Fall sind die Herausforderungen für die Diagnostik angesichts der Komplexität sprachlicher Wissenssysteme, ihrer Unzugänglichkeit für direkte Beobachtung und der Vielfalt von Spracherwerbsszenarien nicht zu unterschätzen.

3 Ein einziges diagnostisches Verfahren für alle?

Nun könnte man aufgrund der Tatsache, dass alle Lernerinnen und Lerner einer bestimmten (Ziel-)Sprache sich gewissermaßen auf dem gleichen Weg befinden und – idealerweise – irgendwann einmal einen vergleichbaren Zielzustand erreichen, argumentieren, dass man ungeachtet des Erwerbstyps die gleiche Messlatte anlegen kann. So besteht beispielsweise eine wichtige Erwerbsaufgabe für Lernerinnen und Lerner des Deutschen darin, die Satzklammer zu entdecken und herauszufinden, welche Elemente in Haupt- und Nebensätzen die rechte und die linke Satzklammer einnehmen können. Aber um herauszufinden, ob Lernerinnen und Lerner diese Aufgabe auf eine für den jeweiligen Erwerbsprozess »typische« Weise meistern, ob sie Unterstützung durch ein zusätzliches, gezieltes Förderangebot oder eine Sprachtherapie brauchen, muss man berücksichtigen, dass die Startbedingungen (Alter bei Beginn des Kontakts mit der Zielsprache) und weitere Begleitumstände (Intensität, Häufigkeit) sowie die Länge des Kontakts mit der Zielsprache (abhängig von dem Alter und der Kontaktdauer) nicht die gleichen sind. Relevant ist in jedem Fall, dass ohne relevanten Input kein Erwerbsprozess in Gang gesetzt oder aufrechterhalten werden kann. Konkret heißt dies, dass ein Kind, das sich nach dreimonatigem Kontakt mit dem Deutschen für sein Alter und die Kontaktdauer »typisch« entwickelt – wie Kind A in unserem einleitenden Beispiel (1) –, natürlich in den Genuss eines möglichst intensiven Sprachangebots kommen sollte, damit es sich weiterentwickeln kann.

Wichtig ist daher, dass ein diagnostisches Verfahren systematische Eigenschaften von Lernersprachen überprüft und irrelevante Details oder dem Zufall Geschuldete möglichst ausklammert (vgl. Tracy, 2014). Man folgt also nicht nur einem Gebot der Fairness, wenn man Kinder nicht mit Aufgaben konfrontiert, die

außerhalb ihres Erfahrungshorizonts liegen und – ein wichtiger Punkt – deren Instruktion sie nicht verstehen können. Auch eine Abfrage von Bereichen, die noch nicht beherrscht werden (z. B. seltene Formen wie der Genitiv in *des Vaters* oder das Partizip Präsens wie in *das schreiende Kind*), liefert nicht die Information, die eine pädagogische Fachkraft braucht, wenn sie vorhandene Sprachfähigkeiten als »Sprungbrett« und Ausgangspunkt einer Fördermaßnahme nutzen will.

Ein weiterer Grund für eine differenzielle Diagnostik liegt auf der Hand. Denn immerhin stellen Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) mit einer Vorkommenshäufigkeit von 6 bis 8 % die häufigste Entwicklungsstörung der frühen Kindheit dar. Aber es ist nicht immer leicht, typische von atypischen L2-Lernern zu unterscheiden, wie wir schon in dem einleitenden Fallbeispiel gesehen haben (vgl. Rothweiler, 2007; Grimm & Schulz, 2014). Wer mit einer L2 im Alter von drei Jahren startet und sprachunauffällig ist, dessen Grammatik wird eine Weile lang wie die eines jüngeren L1-Kindes klingen. Das ist aber, angesichts des Erwerbsbeginns mit drei Jahren, anders als bei Kind B in unserem Beispiel (1), als völlig angemessen zu bewerten. Für diese Einschätzung als »angemessen« bedarf es daher einer geeigneten Vergleichsbasis, gewonnen an einer Stichprobe von Lernerinnen und Lernern aus einem ähnlichen Spracherwerbsszenario: also mit einem ähnlichen Alter bei Erwerbsbeginn, gleichem chronologischen Alter und mit gleicher Dauer des Sprachkontakts (vgl. Gold & Schulz, 2014; Schulz, Kersten & Kleissendorf, 2009; Voet Cornelli et al., 2013).

Werden bestimmte Meilensteine innerhalb eines gewissen Zeitraums nicht erreicht, so liegen zwei Hypothesen nahe: (a) es fehlte an relevantem Input, also an Erwerbsgelegenheit, bzw. der Input war da, aber nicht gut hörbar, z. B. wegen der Lautstärke in der Gruppe, (b) Input war zwar verfügbar und auch hörbar, das Kind kann ihn aber nicht so verarbeiten wie typischerweise erwartet – der Input wird nicht zum Intake –, es hat also möglicherweise eine SSES. In unserem einleitenden Beispiel schloss Christa S., dass alle vierjährigen L2-Kinder der Kita im Rahmen des Erwartbaren vorankamen und dass offensichtlich ausreichend Erwerbsgelegenheit gegeben war. Klar ist, dass der Rahmen des Erwartbaren von der Spracherwerbsforschung geliefert werden muss. »Erwartbarkeit« ist hier nicht gleichbedeutend mit »Abwarten«. Die kontinuierliche Anregung durch sprachlichen Input muss gewährleistet werden, und wenn dies bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht »alltagsintegriert« gewährleistet werden kann, sollte man gezielt mit Interventionen nachsteuern.

4 Ein Einblick in ausgewählte diagnostische Verfahren

Einblicke in den sprachlichen Entwicklungsstand von Lernerinnen und Lernern lassen sich mit Hilfe verschiedener Methoden gewinnen. Dazu gehören (bei aller methodischen Angreifbarkeit) auch Selbsteinschätzungen (z. B. erhoben durch

Fragebögen, Interviews, Portfolios), die im Folgenden ebenso wie weitere Verfahren, die des Lesens und Schreibens kundige Lernerinnen und Lerner oder Erwachsene voraussetzen, ausgeklammert bleiben.

Mehr oder weniger strukturierte Befragungen können im Fall von Kindern mit den Eltern durchgeführt werden. Häufig werden die Eltern gebeten, Fragebögen auszufüllen, die sich für Bereiche wie den aktiven Wortschatz als belastbar erwiesen haben (z. B. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern – ELFRA, vgl. Grimm & Doil, 2006) und die man durch zusätzliche Verfahren ergänzen kann.

Weitere diagnostische Verfahren (vgl. den Überblick in Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013) lassen sich nach einer Reihe von Kriterien unterscheiden: nach dem Grad ihrer Standardisierung in der Durchführung, Dokumentation, Auswertung und Interpretation sowie nach ihrer Orientierung an wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität), im Hinblick auf Ziele und Zielgruppen sowie bezüglich der überprüften sprachlichen Merkmale und Modi (Produktion, Verstehen). Hinzu kommt als weiteres Kriterium, ob eine Normierung auf der Grundlage einer hinreichend großen Stichprobe vorliegt.

Ein Verfahren, das sich im Prinzip für eine Bestandsaufnahme im Bereich der Sprachproduktion, z. B. in therapeutischen oder in Forschungskontexten, bewährt hat, scheidet aus Gründen der Praktikabilität für den pädagogischen Bereich aus: die Erhebung, Transkription, Annotation und Analyse eines Korpus von Spontansprachdaten, die mit Hilfe von Audio- oder Videoaufnahmen von Gesprächen mit Kindern gewonnen werden (vgl. CHILDES, MacWhinney, 2000). Vorläufer dieser Verfahren sind Tagebuchaufzeichnungen, denen wir erste Langzeitstudien zum Spracherwerb und damit die Identifikation relevanter Meilensteine des Erwerbs, typischer Hürden sowie inter- und intra-individueller Variation verdanken. Dieses Vorgehen ist sehr zeitintensiv, erfordert erhebliches analytisches Knowhow und eignet sich daher nicht für zeitökonomisch durchzuführende (Reihen-)Untersuchungen.

Die vielfach eingesetzten angeleiteten Beobachtungsverfahren sind in gewisser Weise der Versuch, einen auf Spontansprachaufnahmen und -analysen basierenden komplexen Prozess abzukürzen. In dem Verfahren SSMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Ulich & Mayr, 2003) beispielsweise sollen Fachkräfte beurteilen, ob in den Äußerungen von Kindern Artikel »nie«, »selten«, »manchmal« oder »meistens« fehlen (a. a. O., S. 8) oder ob Verben »meistens« oder »selten« in zielsprachlichen Positionen auftreten (a. a. O.). Diese Urteile können aber eigentlich nur gefällt werden, wenn man zunächst anhand eines Korpus ausrechnen kann, wie oft überhaupt eine Gelegenheit zur Verwendung eines Artikels (also ein nominaler Kontext, der einen Artikel verlangt) gegeben war. So vermisst niemand bei der folgenden Geschichte einen Artikel, ohne dass man annehmen dürfte, dass er nicht erworben wurde.

Beispiel (2)

Hunde und Katzen sind Haustiere. Sie sind seit Tausenden von Jahren treue Begleiter von Menschen und leben seit Urzeiten in unmittelbarer Nachbarschaft Kleine Katzen trinken Milch und jagen gerne Mäuse; Hunde lieben Fleisch

Exemplarisch kann man für die eingangs erwähnten unterschiedlichen Zielsetzungen – Identifikation von Therapie- bzw. Förderbedarf, Ableitung von sich anschließenden Maßnahmen – folgende Verfahren unterscheiden: Befragungen (Elternfragebögen, vgl. ELFRA, Grimm & Doil, 2006), mehr oder weniger systematisch angeleitete Beobachtungsverfahren (SISMIK, Ulich & Mayr, 2003), standardisierte Kurzverfahren (Screenings, vgl. HASE, Brunner & Schöler, 2001/2002) und umfangreichere Tests, in denen Sprachverstehen und/oder -produktion überprüft werden (vgl. die Übersicht in Kany & Schöler, 2010), letzteres oft mit Hilfe von Bildergeschichten, zu denen Fragen beantwortet werden, oder Szenen, die ausagiert werden sollen (vgl. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder – SETK 3-5, Grimm, 2016; HAVAS-5, Reich & Roth, 2004; LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011).

Screenings sind besonders zeitökonomisch. Ziel ist es, mit Hilfe einer kleinen Menge relevanter Items eine Ja/Nein-Antwort auf die Frage zu liefern, ob Kinder aufgrund der Überschreitung eines Schwellenwerts einer Risikogruppe angehören, also in unserem Fall eine SSES aufweisen. Sprachscreenings (z. B. Brunner & Schöler, 2001/2002) liefern keine detaillierte Information über den individuellen Sprachentwicklungsstand und den Förderbedarf von Kindern, d. h. es lassen sich keine Förderempfehlungen ableiten. Die Güte von Screenings misst sich daran, wie groß ihre Trefferquote ist, d. h. wie gut sie Über- und Unterschätzungen vermeiden.

Nur ein kleiner Teil verfügbarer Verfahren ist anhand einer hinreichend großen Stichprobe normiert, und dann nicht für alle relevanten Bezugsgruppen, also beispielsweise nicht für Kinder, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben (vgl. den Überblick im Bericht des Mercator-Instituts: Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; siehe auch Schulz, 2013a). Das 2011 erschienene Verfahren Lise-DaZ[®] ist der erste normierte Sprachtest, der für die Erfassung von Fähigkeiten im Sprachverstehen und in der Sprachproduktion über eine eigene Norm für DaZ-Kinder verfügt (Schulz & Tracy, 2011).

Oft werden von der pädagogischen Praxis angesichts knapper zeitlicher Ressourcen mehr oder weniger informelle oder systematisch angeleitete Beobachtungsverfahren favorisiert. Die Beobachtung und Dokumentation im Alltag ist jedoch sehr schwierig und fehlerbehaftet (vor allem, wenn man notieren soll, was Kinder sagen). Den Schlussfolgerungen drohen Halo- und Pygmalion-Effekte (Kany & Schöler, 2010; vgl. dazu auch Titz et al., Kap. 5 in diesem Band), und den Durchführenden wird ein hohes Maß an fachlichem und diagnostischem Wissen abverlangt, das durch den informellen Charakter der Beobachtungsverfahren nicht gleich sichtbar wird (Lengyel, 2012; Schulz et al., 2009).

So konnte auch Christa S., die pädagogische Fachkraft aus dem Eingangsszenario dieses Kapitels, nur mit Hilfe von vorliegenden Normwerten und der verfügbaren Hintergrundinformation bezüglich des Erwerbstyps und des Alters schließlich feststellen, wie sich die eingangs erwähnten Kinder im Hinblick auf ihren Entwicklungsstand unterscheiden und in welcher Hinsicht spezifischer Handlungsbedarf bestand, der über ein möglichst intensives kommunikatives Angebot hinausgeht. Ihre Schlussfolgerungen lassen sich in etwa folgendermaßen zusammenfassen:

Kind D benötigt Zeit, um sich erst einmal an die neue Kita zu gewöhnen. Da es nichts geäußert hat, lässt sich über mögliche Entwicklungsrückstände nichts sagen. Christa S. hat den Fall mit der zuständigen Erzieherin besprochen. Sie wird – wie

bereits erwähnt – auf die Eltern zugehen und den Test nach einiger Zeit erneut angehen.

In Gesprächen mit Kind A, das mit *Hund da drin ... Tonne drin ... ganz dunkel drin immer Angst hat* geantwortet hat, wird sie zukünftig auf Äußerungen des Kindes in etwa folgendermaßen reagieren: *Du meinst, er guckt traurig, weil er in der Tonne drin ist? Und das findet er nicht gut, weil es da in der Tonne ganz dunkel ist und er deswegen Angst hat? Ich glaube, du hast recht.* Diese Strategie wird auch als korrekatives Feedback bezeichnet, da die Äußerung des Kindes in zielsprachlicher Form wiedergegeben wird. Die gleiche Strategie hält sie bei Kind C für sinnvoll, um das sie sich keine Sorgen macht, das sich aber noch die Fülle der Nebensatz einleitenden Konjunktionen aneignen muss, und dafür muss sie ihm natürlich relevante Belege liefern (*Weil er reingefallen ist? Ja, ich bin sicher, du hast recht. Wenn ich da reingefallen wäre, würde ich auch traurig gucken. Aber die Kinder helfen ihm ja, weil sie gemerkt haben, dass er das nicht alleine schafft.*). In Gesprächen mit Kind B würde sie ebenfalls dessen Äußerung aufgreifen, aber sie weiß auch, dass im Falle einer SSES zusätzlich gezielte sprachtherapeutische Intervention geboten ist. Darüber hinaus wird sie sich natürlich bemühen, das Kind im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen, und viel mit ihm sprechen.

5 Abschließende Überlegungen

Jede Sprachstandserhebung erfordert Professionswissen und methodisches Know-how in der Durchführung sowie natürlich einen problembewussten und (selbst-)kritischen Umgang mit den ausgewählten Instrumenten, um Fehldiagnosen (Unter- und Überdiagnosen, vgl. Schulz, 2013b) zu vermeiden. Diagnostik zwingt die Durchführenden auch, sich mit sozialen und ethischen Konsequenzen ihrer Ergebnisse zu konfrontieren und die Folgen zu bedenken.

Mit wachsender Sicherheit und Erfahrung in der Durchführung von Sprachstandserhebungen entwickeln pädagogische Fachkräfte ein gutes Ohr für kindliche Äußerungen, wie wir sie einleitend und im letzten Abschnitt erwähnt haben, und sie werden sich zunehmend in der Lage sehen, manche Struktureigenschaften kindlicher Äußerungen und auch Fortschritte selbst ohne standardisierte Verfahren zu erkennen. Aufgrund dieses eigenen Lernprozesses können sie ein »dynamic assessment« vollziehen (de Villiers & de Villiers, 2010), d. h. da, wo ein kontinuierlicher Kontakt mit Kindern möglich ist, sind natürlich auch gute Voraussetzungen dafür gegeben, relevante Entwicklungsschritte zu erkennen und dabei insbesondere auch die zeitliche Dynamik (also die Geschwindigkeit, mit der sich Entwicklungen abzeichnen) zu berücksichtigen. Selbst nach Aneignung dieser Expertise ist ein diagnostisches Instrument weiterhin häufig unverzichtbar. Erstens entziehen sich vor allem Verstehensfähigkeiten generell einer einfachen Beobachtung (Schulz, 2013b; Voet Cornelli et al., 2013), zweitens kommen manche Strukturen (z. B. Relativsätze, Passivsätze) in spontanen Alltagsgesprächen nicht

häufig genug vor, um daraus relevante Schlussfolgerungen über deren Beherrschung ziehen zu können. Schließlich kann ein diagnostisches Instrument generell hilfreich sein, um offiziellen Anfragen bezüglich förderbedürftiger Kinder und daraus folgenden Konsequenzen (Personalschlüssel, Förderkräfte) nachzukommen oder den Förderbedarf eines individuellen Kindes gegenüber seinen Eltern oder anderen Institutionen (z. B. Schule, Kinderarzt) zu belegen. Die pädagogischen Fachkräfte selbst werden mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit diagnostischen Verfahren dann auch Grimm (1994) zustimmen können, dass es letztlich leichter ist zu testen als zu beobachten, sofern man Verfahren zur Hand hat, die sich am Stand der Forschung orientieren und wissenschaftlichen Gütekriterien gehorchen.

Literatur

- ALTE - Association of Language Testers in Europe (Hrsg.). (2011). *Manual for language test development and examining*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf [31.10.2016].
- Becker-Mrotzek, M. (2017). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1)*, S. 34–52. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunner, M. & Schöler, H. (2001/2002). *HASE – Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- De Villiers, P. A. & de Villiers, J. G. (2010). Assessment of Language Acquisition. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 1(2), 230–244. DOI: 10.1002/wcs.30.
- Europarat (2001). *GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Verfügbar unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [31.10.2016].
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2008). *Eine lohnende Herausforderung – Wie Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog*. Brüssel.
- Gagarina, N. (2013). Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). *Sprache, Stimme, Gehör*, 37, 196–200. DOI: 10.1055/s-0033-1358697.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main*. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main. Verfügbar unter http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf [16.12.2016].
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underestimation. *Child Indicators Research*, 7, 821–841. DOI: 10.1007/s12187-013-9230-6.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 27–42.
- Grimm, H. (1994). Sprachentwicklungsstörungen. Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen* (S. 3–32). Jena, Stuttgart: G. Fischer.
- Grimm, H. (2016). *SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0–5;11 Jahre)*. 3. überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2; 2. überarb. u. erw. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2. erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars*. Berlin: Springer.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13 (4), 301–347.
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München DJI. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_29_Lengyel_Sprachstandsfeststellung.pdf [27.6.2017].
- McDaniel, D., McKee, C. & Cairns, H. S. (1998). *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menn, L. & Ratner, N. B. (2000). *Methods for Studying Language Production*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2017). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1)*, S. 53–68. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Stiftung Mercator. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web_03.pdf [31.10.2016].
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages in the »wild« and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368–395.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen (HAVAS 5)*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Rothweiler, M. (2007). »Mistaken identity« – Zum Problem der Unterscheidung typischer grammatischer Strukturen bei SSES und bei Mehrsprachigkeit. In U. de Langen-Müller & V. Maihack (Hrsg.), *Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?* (S. 110–128). Tagungsbericht vom 8. wissenschaftlichen Symposium des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten. Köln: ProLog.
- Schulz, P. (2013a). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten. Jahrbuch 2012 des Instituts für deutsche Sprache Mannheim* (S. 313–337). Berlin: de Gruyter.
- Schulz, P. (2013b). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache, Stimme und Gehör*, 37, 1–5.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 190–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P., Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009). Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (2), 122–140.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) ®*. Göttingen: Hogrefe.

- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die Kindersprache* (Neudruck 1987). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2017). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 87–100)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Erstspracherwerb. In J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 51–86). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tracy, R. (2017). Language Testing in the Context of Migration. In J.-C. Beacco, D. Little, H.-J. Krumm & Ph. Thalgott (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (S. 45–56). Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i.B.: Herder.
- Voet Cornelli, B., Schulz, P. & Tracy, R. (2013). Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit: Eine Herausforderung für die pädiatrische Praxis. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 161, 911–917. DOI: 10.1007/s00112-012-2752-z.
- Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (2012). *Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters.

Kapitel 7: Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Schulbereich

Birgit Heppt & Jennifer Paetsch

Ziel dieses Kapitels ist es, die Möglichkeiten und Grenzen zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter aufzuzeigen und die Herausforderungen einer qualitativ hochwertigen Sprachdiagnostik zu diskutieren. Ausgangspunkt für die Diagnostik von sprachlichen Kompetenzen bildet die Unterscheidung zwischen verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen. In Abschnitt 1 werden deshalb zunächst theoretische Grundlagen zur Differenzierung verschiedener sprachlicher Teilqualifikationen dargelegt, bevor in Abschnitt 2 auf die verschiedenen methodischen Zugänge zur Bestimmung sprachlicher Kompetenzen eingegangen wird. Dabei fokussieren wir auf standardisierte Testverfahren und geben einen Überblick über ausgewählte Instrumente zur Diagnostik von semantischen und syntaktisch-morphologischen Kompetenzen. Im Anschluss an eine allgemeine Darstellung werden typische Aufgabenstellungen zur Erfassung lexikalischer (► Abschnitt 2.1) und morphologisch-syntaktischer Kompetenzen (► Abschnitt 2.2) bei Kindern im Schulbereich vorgestellt. Abschnitt 3 fokussiert auf aktuelle Herausforderungen in der Testentwicklung, wie sie die Erfassung sogenannter *bildungssprachlicher Kompetenzen* (► Abschnitt 3.1) und die Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (► Abschnitt 3.2) darstellen. In einem abschließenden Fazit (► Abschnitt 4) werden die gegenwärtigen diagnostischen Möglichkeiten kurz zusammengefasst und weiterer Forschungsbedarf identifiziert.

Einleitung

Eine wichtige Voraussetzung, um Schülerinnen und Schüler in ihrem Erwerb sprachlicher Kompetenzen gezielt unterstützen zu können, ist die genaue und valide Einschätzung ihrer sprachlichen Ausgangslage und Entwicklung. Hierbei handelt es sich um eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. So gilt es, im Rahmen des diagnostischen Prozesses nicht nur zu entscheiden, welche sprachlichen Kompetenzen erfasst werden sollen und ob diese von den verfügbaren Testinstrumenten angemessen abgedeckt werden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, für welche