



Deutsches
Jugendinstitut

Expertise
zu Sprachstandserhebungen
für Kindergartenkinder und Schulanfänger
Eine kritische Betrachtung

Lilian Fried

erstellt im Rahmen des Projektes

„Schlüsselkompetenz Sprache - Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“

Das Projekt wird mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von 01.08.2003 – 30.06.2004 durchgeführt.

Gliederung

1. Einleitung	3
2. (Sprach-)Erfassungsverfahren in Deutschland	5
3. Spracherfassungsverfahren in Amerika	7
4. Standards für Spracherfassungsverfahren	10
4.1 Messmethodische Standards	11
4.2 Frühpädagogische Standards	13
5. Spracherfassungsverfahren – Typen und Beispiele	17
5.1 Verfahren für politische Zwecke	17
5.1.1 Spracherfassung im Rahmen gesundheitspolitischer Maßnahmen	18
5.1.2 Spracherfassung im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen	26
5.2 Verfahren für pädagogische Zwecke	48
5.2.1 Sprachtests	49
5.2.1.1 Allgemeine Sprachentwicklungstests	50
5.2.1.2 Spezielle Sprachleistungstests	61
5.2.2 Sprachförderdiagnostik	70
5.2.2.1 Sprachheilpädagogische Verfahren	71
5.2.2.2 Vorschul-/Schulpädagogische Verfahren	77
6. Resümee und Ausblick	86
7. Literatur	90
Verzeichnis der Verfahren	100

1. Einleitung

Sprache und Bildung hängen eng miteinander zusammen. So wird Weltaneignung ganz wesentlich durch Sprache ermöglicht und werden Bildungsgüter vor allem mittels Sprache tradiert. Macht man sich dies klar, so wird deutlich, dass sich die Pädagogik in der Vergangenheit entschieden zu selten mit der Verbindung von Sprache und Bildung beschäftigt hat. Seit dem PISA-Schock ist das allerdings anders geworden. Es ist wieder ins Blickfeld gerückt, dass Sprache eine der wesentlichsten Schlüsselkompetenzen für Bildung ist. Dementsprechend ist man bemüht, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die dem – möglichst schon vor der Schule – angemessen Rechnung tragen.

Verstärkt wird das noch durch Ergebnisse diverser empirischer Studien, in denen man den Sprachentwicklungsstand bzw. die Sprachentwicklungsprobleme von Kindern im Kindergartenalter bzw. zur Schulanfangszeit erhoben hat. In der Regel handelt es sich dabei um regional begrenzte Untersuchungen, die aber – wie in Berlin, Bielefeld, Mannheim, Recklinghausen (u.a.) –, insofern aussagekräftig sind, als man dort jeweils ganze Altersjahrgänge möglichst vollständig erfasst hat. Diese Erhebungen haben, je nach Erfassungsinstrument und -strategie, zu dem (auch durch internationale Studien untermauerten) Schluss geführt, dass ein erheblicher Teil jedes Altersjahrgangs, nämlich etwa 25 bis 30 Prozent, Sprachentwicklungsauffälligkeiten aufweist, die sich am häufigsten in Form von Artikulationsstörungen manifestieren (vgl. z.B. Law et al. 2000). Allerdings überwindet der größere Teil der davon betroffenen Kinder diese Schwierigkeiten im Laufe von Monaten oder Jahren; und nur ein kleinerer Teil, nämlich etwa 5 bis 10 Prozent, steht in Gefahr, eine dauerhafte Sprachentwicklungsstörung bzw. Leserechtschreib-Schwäche auszubilden (vgl. z.B. Grimm 2003; Klatte/Dingel 2003; Mayr 1990b; Schöler/Roos/Schäfer/Dreßler/Grün-Nolz/Engler-Thümmel 2002). Das gilt verstärkt, wenn Kinder einen Migrationshintergrund haben. Dann soll das Risiko laut nationalen und internationalen Studien etwa doppelt so groß sein (vgl. Ruben 2000).

Da Sprachentwicklungsstörungen, die nicht behandelt werden, häufig bis die spätere Kindheit und Jugend fortauern (z.B. European Child Care and Education-Study Group 1999; Law et al. 2000; Schakib-Ekbatan/Schöler 1995; Weinert/Helmke 1997), bedürfen Kinder, die Sprachentwicklungsauffälligkeiten aufweisen, besonderer Beachtung und Betreuung. Ansonsten ist die Gefahr groß, dass sich Folgeprobleme einstellen, wie z.B.

sozial-emotionale Schwierigkeiten, Handicaps beim Schriftspracherwerb und dadurch dann auch Probleme in der Schule (z.B. Klicpera/Gasteiger Klicpera 2000; Mayr 1990a; Schönweiler 1993; Willinger et al. 2003). Dazu gehört, nicht erst in der Schulzeit, sondern bereits in der Kindergartenzeit genau hinzuschauen, bei welchen Kindern die Sprachentwicklungsprozesse temporär oder strukturell abweichen (vgl. Aktaş 2003). Dieser Gruppe kann nämlich geholfen werden. Zumindest gilt das für einen erheblichen Teil der Betroffenen (zu den Grenzen vgl. Grimm 2003²; Kiese-Himmel 1999). Allerdings setzt das voraus, dass die Kinder früh und systematisch gefördert werden (z.B. Büchel/Spieß/Wagner 1997; vgl. auch Fried et al. 2003). Die weitere Darstellung konzentriert sich auf die Frage, welche Rolle dabei den Verfahren zur Sprachstandserhebung zukommt bzw. zukommen könnte und sollte.

2. (Sprach-)Erfassungsverfahren in Deutschland

In Deutschland werden Verfahren zur Sprachstandserhebung nicht in dem Maße eingesetzt, wie es möglich und wohl auch wünschenswert wäre. Dies deutet auf Widerstände, die am ehesten überwunden werden können, wenn man sie zu verstehen trachtet. Dazu bedarf es eines kurzen Blicks zurück. Konzentriert man sich dabei auf den Kindergartenbereich, so wird deutlich, dass man dort den Sprachentwicklungsstand von Kindern vor allem auf zwei Wegen erfasst hat: mittels Beobachtung und durch Tests.

In Bezug auf die Beobachtung der Entwicklung von Kindern kann der Kindergarten auf eine lange Tradition zurückblicken. Schon Fröbel (1986, S. 199) hat betont, dass man bei der Bildung im Kindergarten nicht ohne „erziehende Beachtung“ des „Wachstums des Kindes“ auskommt; das hat er damit begründet, dass ErzieherInnen ihr „Vermittlungsgeschäft“, also ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit an den beim Kind „beobachteten Gesetzmäßigkeiten“ ausrichten muss.

Lange Zeit ging man mit dieser Forderung so um, als ob ErzieherInnen ohne weiteres bereit und fähig wären, ein Kind intuitiv zu erfassen; und zwar so, dass sich ihnen dabei erschließt, wie sie es am besten fördern können (vgl. McAuley 1993; Kazemi-Weisari 1999). Aus heutiger Sicht erscheint das hinter dieser Haltung stehende Menschenbild allzu optimistisch. Denn die Realität zeugt davon, dass ErzieherInnen bei ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit immer wieder an Grenzen stoßen bzw. gezielte Hilfe bräuchten. Bislang wird das Vorhandene, wie z.B. Spracherhebungsverfahren, noch kaum gekannt oder genutzt. Das jedenfalls zeigen Beobachtungs- und Befragungsstudien zum Alltag im Kindergarten. Hier gelten selbst einfach zu handhabende Verfahren, wie z.B. „Kompendien zur Beobachtung und Beurteilung“ (z.B. Krenz 1986³) bzw. „Anregungen zur Beobachtung“ (z.B. Strätz 1994³), längst nicht als selbstverständliches „professionelles Handwerkszeug“.

Das wird von Vertretern eines skeptischeren Menschenbildes kritisiert. Diese gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln immer auch pädagogische Diagnostik beinhalten muss. Denn wissenschaftliche Befunde (z.B. Wahrnehmungspsychologie) belegen, dass der Mensch nur über eine begrenzte Wahrnehmungskapazität verfügt, also häufig

Wahrnehmungsfehler macht. Infolgedessen nimmt er das komplexe Geschehen, das im Alltag auf ihn einströmt, meist subjektiv verzerrt wahr. So gesehen ist es schwer oder unmöglich für ErzieherInnen, allein durch subjektive Wahrnehmung zu erfassen, wo genau ein Kind in seiner Entwicklung steht und was es deshalb an Unterstützung und Anregung braucht. Deshalb wurden wissenschaftlich abgesicherte Verfahren entwickelt, mit denen man in die Lage versetzt wird, subjektive Beobachtungen durch objektive Einsichten zu erweitern und relativieren. So kann mit Hilfe eines Spracherhebungsverfahrens exakt bestimmt werden, wieweit der Sprachentwicklungsstand eines Kindes der Altersnorm entspricht oder bedeutsam vom Durchschnitt abweicht. Dementsprechend wurden im Rahmen des *Funktionsansatzes* (z.B. kompensatorische Spracherziehung der siebziger Jahre) Wahrnehmungs-, Intelligenz- sowie vereinzelt Sprachtests eingesetzt, um bestimmen zu können, bei welchen Kindern welche (Sprach-)Funktionen mit gezielten Trainings stimuliert werden sollten (z.B. Sauter 1977). Auch dieses Anliegen wird heute noch vertreten. Dabei verweisen die Befürworter auf nationale und internationale Evaluationsstudien, die belegen, dass der Einsatz von Tests dazu beitragen kann, Kindern mittels darauf aufbauender gezielter systematischer Fördermaßnahmen kurz-, mittel- und langfristig zu helfen (vgl. Fried et al. 2003). In der Praxis sind Tests allerdings nie wirklich angekommen. Das hat u.a. mit Befürchtungen zu tun, die z.B. Heck (1982, S. 116) so ausdrückt: „... wo... bleiben dabei Einfühlungsvermögen, Liebe, Zuwendung? Gerät der Beobachtende nicht in Gefahr, da nüchtern und kalt zu reagieren, wo Wärme und Annehmen geboten wäre? Ist mit Video-Aufzeichnungen, Fragebogen und Kontroll-Listen überhaupt etwas einzufangen, was für ein Kind wichtig ist?“ Hier treten Widerstände zutage, die unvermindert wirksam sind.

Wenn man nun versucht zusammenzufassen, wie sich die Situation der Sprachentwicklungserfassung von Kindern im Kindergarten und zum Schulanfang derzeit bei uns darstellt, so muss man zweierlei konstatieren:

Erstens: Auf der Ebene der Reformrhetorik verstellen Turbulenzen den Blick. Diese erwachsen aus einem, nicht selten glaubenskriegartig geführten Streit darüber, welche Haltung, also welches Menschenbild angemessen und welche Methode der Entwicklungserfassung demzufolge richtig ist. Zweitens: Auf der Ebene der Praxis gewinnt man den Eindruck, dass eine Art Lähmung herrscht, welche manche nach PISA getroffenen guten Vorsätze untergraben könnte. Dabei ist es z.B. ErzieherInnen gar nicht zu ver-

denken, dass sie es vorziehen, in Bezug auf Spracherfassungsverfahren erst einmal abzuwarten, bis in der Diskussion klarer wird, welcher diagnostische Weg wirklich erfolgversprechend ist.

Wie soll man nun aus dem Gestrüpp derart verhärteter Kontroversen herausfinden und einen ausgewogenen Standpunkt gewinnen? Hier empfiehlt sich ein Blick über den Tellerrand. Das vermag die Wahrnehmung der eigenen Situation zu schärfen und zu relativieren. Zumal man schnell feststellt, dass auch in anderen Ländern darüber gestritten wird, was denn nun angemessener bzw. fruchtbarer ist, „weichere“ bzw. „natürlichere“ Erfassungsmethoden (z.B. Beobachtung, Dokumentation), oder Tests, mit stärker experimentell-wissenschaftlichem Charakter. Dabei ähneln die für die eine oder das andere Strategie vorgebrachten Argumente durchaus den bei uns verbreiteten. Hingegen finden sich deutliche Unterschiede bzw. erkennt man einen Vorsprung, wenn es um mögliche Lösungsansätze geht. Das soll hier am Beispiel Amerikas kurz erläutert werden.

3. Spracherfassungsverfahren in Amerika

Dort sah man sich - wie bei uns auch - in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit der öffentlichen bzw. politischen Forderung konfrontiert, die Wirksamkeit der Vorschulerziehung unter Beweis zu stellen. Dazu benötigte man Leistungstests und Screenings (Aus-Siebverfahren). Daraus entwickelte sich ein regelrechter Test-Boom. Zumal man immer umfassendere Informationen gewinnen wollte. Das manifestierte sich u.a. darin, dass man ganze Test-Batterien zusammenstellte, mit denen sich der Anspruch verband, die Kinder möglichst umfassend zu durchleuchten, um sie so wirksam „kontrollieren“ und steuern zu können.

Bald schon rief diese Entwicklung in der Praxis Widerstände hervor. So wurde z.B. bemängelt, Tests würden zu punktuell messen, wiesen keine Verbindung zum realen Leben auf, würden bei Minderheitengruppen nicht fair messen, hätten negative überfordernde Effekte auf die vorschulischen Curricula und würden häufig falsch gebraucht. In jüngerer Zeit – vor dem Hintergrund sozialkonstruktivistischer Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen bzw. entwicklungsgemäßer Curricula – wurde außerdem moniert, dass standardisierte Messungen nicht geeignet seien, die individuellen Entwicklungs-

und Bildungsprozesse angemessen abzubilden. Dass diese Haltung bis heute fortwirkt, kann man z.B. den (hier frei übersetzten) Worten von Goodwin und Goodwin (1997, S. 93) entnehmen, die in ihrem Überblicksartikel zu Tests für junge Kinder anmerken: „Wenn du in der Frühpädagogik das Wort ‘Test’ in den Mund nimmst, rufst du fast immer abwehrende und negative Reaktionen hervor.“ Anders als bei uns haben derartige Widerstände aber nicht dazu geführt, dass man Tests aus der Vorschulerziehung verbannte. Vielmehr nahm man, die in der Auseinandersetzung um Tests zutage getretenen Schwächen und Probleme zum Anlass, um die Verfahren zu verbessern. Eine Maßnahme bestand darin, Standards zur Evaluation von Tests zu vereinbaren (vgl. Graue 1998). So haben z.B. einige Erzieher-/Lehrerverbände (vgl. NAEYC 1987) schon Ende der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gefordert, Verfahren zu entwickeln, die keine soziale Gruppierung benachteiligen. Man hatte nämlich feststellen müssen, dass manche Tests die Selbstwirksamkeit bzw. das Selbstkonzept von Kindern (z.B. aus Armutsverhältnissen oder mit Migrationshintergrund) schädigen können (vgl. Shepard/Smith 1987). Außerdem verlangte man, nicht nur die Sprachaspekte zu testen, die für den späteren Schulerfolg besonders relevant sind, wie z.B. Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb, sondern das gesamte Sprachvermögen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus wurde gefordert sicherzustellen, dass nur Tests angewandt werden, die nachweislich zuverlässig und gültig messen. Schließlich bestand man darauf, dass Entscheidungen wie Ausschluss oder Zurückstellung (Selektion) nie allein auf der Basis von Tests getroffen werden dürfen, also immer durch umfassende vielfältige Messungen abgesichert sein müssen. Last but not least wurde betont, dass ErzieherInnen bzw. LehrerInnen in die Lage versetzt werden müssen, kompetent mit Tests umzugehen. In dementsprechenden Empfehlungen wurden dann auch konkrete Hinweise gegeben, wann man Tests einsetzen sollte, wie man die vorhandenen Verfahren kritisch prüfen kann, auf welche Weise man die jeweils geeigneten herauszufinden vermag und was genau man mit den Resultaten anfangen kann.

Parallel dazu bemühte man sich, mehr Verfahren zu entwickeln, die natürliche Kommunikationssituationen simulieren, damit sich Kinder bei der Sprachstandserfassung ganz authentisch geben, also weder befremdet noch gestört oder gar geängstigt reagieren. Denn das könnte zu einem verfälschten Diagnoseergebnis führen. Besonders bewährt haben sich Verfahren (häufig Assessments genannt), die eine kontextsensitive, prozessnahe Erfassung ermöglichen, wie z.B. fachlich fundierte Beobachtungsinstrumente,

kriterienbezogene Checklisten, systematische Dokumentationsmethoden, über längere Zeiträume zusammengestellte Portfolios usw.

Der Trend hin zu authentischen Assessments wurde 1983 nach der Veröffentlichung von „A nation of risk“ abrupt gestoppt. Hier bekam die Nation nämlich vor Augen geführt, wie unzulänglich die Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Praxis erfordern waren. Der Schock, nicht genügend für die Entwicklung bzw. Bildung von Vorschulkindern getan zu haben und noch dazu blind dafür gewesen zu sein, führte dazu, dass man wieder stärker auf Testprogramme setzte. Das gilt vor allem für die Kinder, die kurz vor Schulbeginn standen.

Die Öffentlichkeit scheint die Entwicklung weg von „weicheren“ Assessments und hin zu „härteren“ Tests gut zu heißen. So ergab eine 1994 veröffentlichte Studie, dass 76 Prozent der Befragten den Einsatz von standardisierten Messungen befürwortet (E-lam/Rose/Gallup in Goodwin/Goodwin 1997, S. 96); und zwar vor allem, weil man einen klaren Blick dafür haben möchte, wovon die Vorschulerziehung generell auszugehen hat und was sie im allgemeinen bewirkt. Screenings wird dabei eine hohe Bedeutung zugesprochen. Insbesondere wenn es darum geht, Kinder sicher zu identifizieren, die es schwer in der Schule haben dürften (vgl. z.B. Meisels et al. 1993). Damit man dieses Ziel auch wirklich erreicht, wird viel Mühe darauf verwandt, die Güte von Screening-Verfahren zu prüfen und zu verbessern. Man kann das z.B. daran ablesen, dass Verfahren kontinuierlich auf ihre Qualität hin geprüft und immer wieder revidiert werden – so lange, bis man damit zufrieden ist (vgl. Klee/Pearce/Carson 2000).

All das hat allerdings nicht verhindern können, dass ErzieherInnen und LehrerInnen den Tests bzw. Screenings immer noch ambivalent gegenüber stehen. Jedenfalls sind z.B. Meisels, Steele und Quinn-Leering (1993, S. 279) der Meinung, dass die PraktikerInnen (frei übersetzt): „...in Bezug auf diese Verfahren in einem Dilemma stecken...: Sie lieben und hassen sie gleichzeitig; sie greifen sie auf und lehnen sie doch ab; sie brauchen sie und verstehen dennoch nicht genau, worum es sich dabei eigentlich handelt.“

Mit Assessment-Verfahren geht man sehr viel gelassener oder nachsichtiger um. Jedenfalls findet man kaum Aussagen, in denen sich ErzieherInnen oder LehrerInnen kritisch mit diesem Diagnose-Typus auseinandersetzen. Dabei bringen diese Verfahren

ebenfalls zahlreiche Probleme mit sich, wie z.B. verzerrte Wahrnehmungen, self-fulfilling-prophecies, naive Standards u.a.m. So haben Evaluationen erbracht, dass z.B. Checklisten nicht zuverlässig genug messen. Das hat zur Folge, dass man damit nicht alle Kinder aufspüren kann, die spezielle Risiken mit sich tragen und deshalb besonderer Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Sigafos/Pennell 1995).

In Fachkreisen wird deshalb seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts betont, dass Assessments durchaus wichtige Optionen darstellen können, wenn es um die Erfassung des Sprachentwicklungsstands- bzw. der Sprachentwicklungsprozesse von Kindern geht. Sie vermögen die an sie geknüpften Hoffnungen aber nur einzulösen, wenn sie grundlegenden sprachtheoretischen und messmethodischen Standards gerecht werden. Folgerichtig werden in den letzten Jahren zunehmend Assessments angeboten, die an umfassenden Stichproben, zum Teil sogar längerfristig auf ihre Güte hin geprüft worden sind (vgl. Okalidou/Kampanaros 2001), Bei diesen Verfahren kann man darauf vertrauen, dass sie das einzulösen vermögen, was sie beanspruchen (vgl. z.B. Smith/Dickinson/Sangeorge/Anastasopoulos 2002). Derartige Assessments stellen in der Tat ein wichtiges Komplement zu Tests bzw. Screenings dar. Oder anders ausgedrückt: Assessments und Tests sind – wenn sie bestimmten Standards entsprechen – zunächst einmal gleichwertige Optionen. Welcher Verfahrenstyp in einer gegebenen Situation bzw. bei einem bestimmten Fall vorzuziehen ist, kann nicht allgemein angegeben werden, sondern muss von Fall zu Fall geprüft werden. Dabei ist entscheidend, welche Funktion(en) das Verfahren erfüllen soll, denn daran müssen sich die Auswahlkriterien orientieren.

4. Standards für Spracherfassungsverfahren

Ob und wieweit ein Verfahren zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands von Kindergartenkindern und Schulanfängern tatsächlich dazu taugt, ErzieherInnen und LehrerInnen zu einem fachlich-kompetenteren bzw. professionelleren pädagogischen Handeln zu befähigen, hängt von seiner Qualität ab. Diese lässt sich mit Hilfe spezifischer Standards bestimmen. Um feststellen zu können, welche das sind bzw. sein sollten, muss man sich zunächst folgendes klar machen: Frühpädagogische Diagnostik ist ein genuiner Bestandteil professionellen frühpädagogischen Handelns (vgl. Wild/Krapp

2001). Das bedeutet: Verfahren genügen dann hohen Standards, wenn sie dazu beitragen, das frühpädagogische Handeln professioneller zu gestalten. Um diesen Zweck erfüllen zu können, müssen Verfahren sowohl messtheoretischen Qualitätskriterien genügen als auch für frühpädagogische Zwecke taugen.

Wie diese aussehen, wird zunächst allgemein geklärt. Erst danach wird anhand der Beispiele konkretisiert, wie die generellen Forderungen auf konkrete Spracherfassungsverfahren angewandt werden können.

4.1 Messmethodische Standards

Ein Teil der notwendigen Standards ergibt sich aus messmethodischen Erwägungen. Diese können auf empirische Untersuchungen zurückgeführt werden, welche bei uns in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurden. Sie haben zur Einsicht geführt, dass die traditionelle Einschätzungs- und Beurteilungspraxis sehr fehlerbehaftet ist. So konnte man z.B. anhand von Versuchen nachweisen, dass verschiedene Beurteiler ein und dieselbe Schülerleistung ganz unterschiedlich bewerteten. Man kam deshalb nicht umhin einzusehen, dass subjektive Beurteilungen von Wahrnehmungsfehlern verzerrt bzw. verfälscht werden (vgl. Ingenkamp 1997). Demzufolge entwickelte man pädagogisch-diagnostische Verfahren, deren Zweck darin besteht, zu einer Objektivierung und damit zu einer Optimierung pädagogischer Entscheidungen beizutragen (vgl. Jäger et al. 2001).

Mit diesen Verfahren knüpft man zwar grundsätzlich an Denk- und Vorgehensweisen der Alltagsdiagnostik (z.B. Beobachtung) an, versucht aber, diese durch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren in zweifacher Hinsicht zu verbessern: Zum einen wird bei der Konstruktion von Verfahren darauf hingearbeitet, Mess- und Prognosefehler substantiell zu verringern; zum anderen werden verbleibende Mess- und Prognosefehler transparent gemacht, so dass sie genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können.

Wieweit dies bei konkreten Verfahren gewährleistet ist, kann im Fall von Tests mit Hilfe von veröffentlichten pädagogisch-diagnostischen Standards geprüft werden (Committee to Develop Standards for Educational and Psychological Testing 1998; vgl. bereits

Mandl 1978). Diese benennen Qualitätskriterien, denen man bei der Testkonstruktion, -evaluation und -durchführung entsprechen muss, weil sonst nicht gewährleistet werden kann, dass ein Verfahren objektiv, zuverlässig, gültig, aber auch ökonomisch und nutzbringend misst. Außerdem beinhalten sie Hinweise, die verdeutlichen, welche Besonderheiten in spezifischen Handlungsfeldern beachtet werden müssen; also was z.B. beim Testen sprachlicher Minderheiten reflektiert werden muss.

Welches die wesentlichen messmethodischen Standards sind, ist innerhalb der pädagogischen Diagnostik seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts weithin unumstritten (vgl. z.B. Lienert/Raatz 1998; Ingenkamp Wild/Krapp 2001).

Die wichtigsten werden gemeinhin als Hauptgütekriterien gekennzeichnet. So ist von entscheidender Bedeutung, dass die Validität (Gültigkeit) geprüft worden ist; also festgestellt wurde, in welchem Ausmaß die aus den Testwerten gezogenen Schlussfolgerungen empirisch abgesichert worden sind (ebd., S. 10). Übertragen auf Sprachentwicklungstests bedeutet dies:

- *Inhaltsvalidität*, dass die Testitems tatsächlich die wichtigsten Sprachfähigkeiten repräsentieren –
- *Kriteriumsvalidität*, dass die Testitems tatsächlich angemessene Voraussagen auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung ermöglichen und
- *Konstruktvalidität*, dass die Testitems tatsächlich das Sprachentwicklungsmodell (Konstrukt), an dem sich die Testentwicklung orientiert hat, abzubilden vermögen.

Wie es um die Gültigkeit eines Tests bestellt ist, lässt sich also daran ablesen, dass die dem Testzweck angemessenen Validitätsnachweise durchgeführt wurden und zu einem zufrieden stellenden Ergebnis geführt haben. Optimal ist, wenn mehrere Belege angeführt werden, die all diese Aspekte abdecken.

Ein weiteres wichtiges Güte Merkmal der Testkonstruktion ist die Reliabilität (Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit), also das Ausmaß, in dem die Testwerte frei von Messfehlern sind (ebd., S. 23). Wie genau es darum steht, kann man den empirisch ermittelten Reliabilitätskoeffizienten entnehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Ausprägung der Koeffizienten bzw. Schätzwerte von Testskala zu Testskala bzw. von Testitem zu Testitem variiert. Außerdem spielt die Methode, mit der man die Genauigkeit geprüft hat, eine wichtige Rolle. So gelangt man mit der Methodik der Testwiederholung meist geringere Koeffizienten als mit der internen Konsistenzschätzung.

Des Weiteren manifestiert sich die Qualität der Testkonstruktion darin, dass genau expliziert wird, wie der Konstruktionsprozess wissenschaftlich fundiert und evaluiert wurde. Das umfasst zum einen die Aufgabenkonstruktion und -analyse; zum anderen die Skalierung oder Normierung (Normwerttabellen), mit deren Hilfe es möglich wird, individuelle Testresultate zu vergleichen bzw. einzuordnen.

Schließlich hängt die Güte der Testdurchführung davon ab, dass man sich darüber im Klaren ist, welche Funktion der Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- bzw. Entscheidungsprozess haben kann bzw. soll und welche nicht. Daraus ergibt sich nämlich, welchen Nutzen es bringen kann und wie viel Ressourcen dafür aufgewendet werden können (Ökonomie).

4.2 Frühpädagogische Standards

Die bereits genannten Assessments oder „authentischen Verfahren“ sind vor allem dann weiter führend, wenn es darum geht, systematisch erziehungs-, bildungs-, integrations- bzw. präventionsrelevante Informationen zu gewinnen. Aus der Bandbreite der Assessment-Verfahren haben vor allem Beobachtungshilfen und Dokumentationsmethoden weite weite Verbreitung gefunden. Aber es gehören auch andere Zugangsweisen dazu, wie z.B. Check-Listen, Spontansprachstichproben, Kinderinterviews u.a.m.

Auch Assessments können nur dann zu einer weiterführenden Professionalisierung der pädagogischen Arbeit beitragen, wenn sie bestimmten Gütekriterien genügen. Dazu gehören natürlich die Hauptgütekriterien. Darüber hinaus erwartet man von Assessments, dass sie sich möglichst passgenau in die vielfältige pädagogische Arbeit einfügen lassen. In Amerika hat man bereits 1992 Standards formuliert, wie das am ehesten gewährleistet werden kann (letzte Fassungen: z.B. NAEYC 2002, 2003; vgl. auch Shepard/Kagan/Wurtz 1998). Bei uns ist man noch nicht so weit. Die Entwicklung dürfte aber ebenfalls in diese Richtung gehen.

Gemäß den amerikanischen Vorstellungen sollen

- ErzieherInnen bzw. LehrerInnen wissen, worin Ziele, Vorteile und der Nutzen des Einsatzes solcher Verfahren bestehen.

- Sie sollen unterschiedliche Assessments kennen und beherrschen.
- Sie sollen diejenigen Beobachtungsverfahren, Dokumentationsmethoden usw., welche die Chance erhöhen, die Entwicklung von Kindern wirksam positiv zu beeinflussen, kompetent und verantwortlich anwenden können (Diagnosekompetenz).
- Sie sollen in der Lage sein, in Bezug auf Assessments partnerschaftlich mit Eltern und anderen Experten (z.B. aus Fach- und Sozialdiensten) zusammenzuarbeiten (Kooperationskompetenz).
- Sie sollen gelernt haben, welche Assessment-Prozeduren am ehesten diejenigen Daten liefern, die man braucht, um pädagogische Maßnahmen initiieren, moderieren und evaluieren zu können. Dies betrifft insbesondere Aufgabenschwerpunkte wie z.B. die Integration von Migrantenkindern bzw. Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (Förder-/Präventionskompetenz).

In Deutschland finden sich bislang keine generellen Standards für Assessment-Verfahren (vgl. aber Fried 1985, 1986, 1997; Gogolin 1999b; Luchtenberg 2002). Das dürfte sich insofern bald ändern, als die Bildungsrahmenpläne, die in verschiedenen Bundesländern bereits vorgelegt wurden, ausdrücklich vorsehen, dass die pädagogische Arbeit im Kindergarten durch wissenschaftlich legitimierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren unterstützt werden soll. Die Funktion solcher Assessments wird dabei vornehmlich darin gesehen, kindliche Entwicklungs- und Lernverläufe genauer in den Blick zu nehmen, um so frühzeitig für besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen zu sensibilisieren. So kann klarer gesehen werden, wie eine wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines Kindes in Bezug auf sprachliche Kommunikation, Zwei-/Mehrsprachigkeit, Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs sowie sprachliche Auffälligkeiten aussehen könnte.

Vor diesem Hintergrund dürfte deutlich geworden sein, dass wir in Bezug auf die Erfassung der Sprachentwicklung von Kindern im Kindergarten nur weiterkommen, wenn wir die – kurz skizzierte – Polarisierung in der frühpädagogischen Diagnostik zu überwinden trachten. Die Separierung in Tests hier und Assessments da verführt nur dazu, die jeweils andere Seite global abzuurteilen bzw. abzuwerten. Damit wird man weder der Realität der Verfahren noch den Bedürfnissen der Praxis gerecht. Erstere lässt sich nämlich nicht über einen Kamm scheren, weil sie vielfältige Ausprägungen aufweist und letztere ist auf eine Vielfalt von Verfahren angewiesen, um – wie von ihr gefordert – zu-

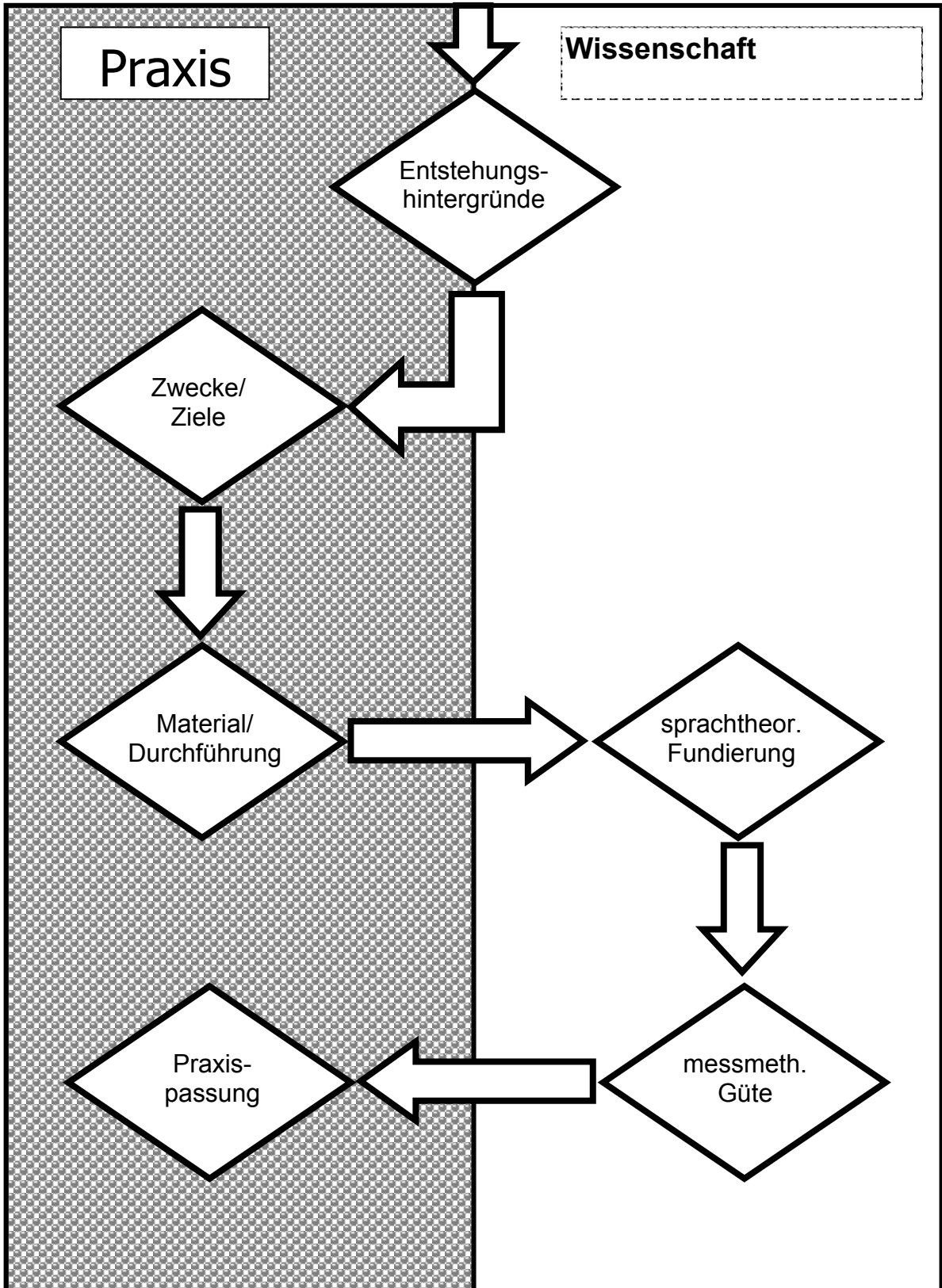
künftig noch professioneller pädagogisch handeln zu können. Das setzt voraus, dass man die vorhandenen Ressourcen sichtet und bewertet.

Dementsprechend sollen nachfolgend derzeit auffindbare Spracherhebungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger sortiert und gemäß dem angeführten Algorithmus (vgl. Abbildung) kurz charakterisiert werden.

Abbildung s. folgende Seite

Ablaufschema

Kurzvorstellung der Verfahren



5. Spracherfassungsverfahren – Typen und Beispiele

Es existiert eine ganze Reihe von Verfahren, die dazu dienen sollen, die Sprachentwicklung von Kindergartenkindern bzw. SchulanfängerInnen zu erfassen (vgl. Verzeichnis der Verfahren am Ende des Textes). In dem nachfolgenden Überblick werden diejenigen Verfahren vorgestellt, die in Bezug auf ihre Funktion als prototypisch gelten können. Dabei wird nach folgenden Kategorien eingeteilt: Verfahren für politische Zwecke (gesundheitspolitisch motivierte, bildungspolitisch motivierte) und Verfahren für pädagogische Zwecke (Sprachtests, Sprachförderdiagnostik). Weil innerhalb jeder Kategorie deutliche Unterschiede zu verzeichnen sind, wird jeder Prototyp durch verschiedene (gemessen an der öffentlichen bzw. fachlichen Resonanz) als repräsentativ anzusehende Beispiele veranschaulicht. Die Kennzeichnung folgt dem Ablaufschema (s.o.). Dadurch wird gewährleistet, dass jedes Verfahren an den gleichen Kriterien gemessen wird. Auf diese Weise sollen die Verfahren fair miteinander verglichen werden.

5.1 Verfahren für politische Zwecke

Seit der PISA-Studie ist wieder deutlicher ins Blickfeld gerückt, dass Politik Instrumente braucht, die Informationen liefern, mit deren Hilfe sie ihre Arbeitsbereiche wirksam steuern und kontrollieren kann. Dazu gehören Verfahren (Screeningverfahren), mit denen man sowohl Kindergartenkinder als auch SchulanfängerInnen herausfiltern kann, bei denen sich eine problematische Entwicklung (z.B. Gesundheits-/Bildungsprobleme) ankündigt. Derartige Screeninguntersuchungen werden vornehmlich in zwei Politikbereichen durchgeführt: der Gesundheits- (Sozialpädiatrie) und der Bildungspolitik (Prävention in Kindergarten, Schule). Dort ergreift man u.a. Maßnahmen, um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Das setzt voraus, dass man potentiell benachteiligte Kinder(-Gruppen) frühzeitig identifiziert sowie vorbeugend fördert bzw. therapiert. Dazu braucht man Verfahren, mit denen diejenigen Aspekte der Sprachentwicklung erfasst werden können, erkennen lassen, ob und wie weit die Sprachentwicklung gefährdet ist.

5.1.1 Spracherfassung im Rahmen gesundheitspolitischer Maßnahmen

Sprachliche Entwicklung erfährt zur Zeit in der Gesundheitspolitik besondere Beachtung. Das ist auf einen in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eingeleiteten „Paradigmenwechsel“ zurückzuführen, der sich darin ausdrückt, dass man „Public Health“ und „Gesundheitsförderung“ stärker beachtet und gewichtet als früher. Hintergrund dafür bilden einerseits Untersuchungen (z.B. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1998), die sichtbar machen, dass Entwicklungs- und Gesundheitsrisiken bei Kindern zugenommen haben und andererseits Erkenntnisse, dass Risiko- durch Schutzfaktoren abgepuffert werden können, z.B. wenn man rechtzeitig mit Präventionsmaßnahmen ansetzt (vgl. z.B. Laucht/Esser/Schmidt 2000b). Dementsprechend lautet der Auftrag an die Kinder- und Jugendgesundheitsdienste (KJGD) der Kommunen, Kinder und Jugendliche vor Gesundheitsgefahren zu schützen und ihre Gesundheit zu fördern. Um das einzulösen, müssen sie, insbesondere für Tageseinrichtungen und Schulen, „betriebsmedizinische“ Aufgaben wahrnehmen. Dazu gehört, dass sie sich in Fragen der Gesundheitsförderung und des Gesundheitsschutzes mit Trägern, Sorgeberechtigten, ErzieherInnen und LehrerInnen austauschen und ergänzen.

Die damit – laut Kiese-Himmel (1999, S. 92) – eingeleitete Entwicklung, weg von der „medizinlastigen Ursachenforschung der gestörten Sprachentwicklung“ hin zur „primärpräventiven Früherfassung von Indikatoren einer verzögerten oder abweichenden Sprachentwicklung“, hat dazu beigetragen, dass man sich über die begrenzte Prognosefähigkeit der ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U1 – U9 zur Früherkennung von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten klar geworden ist (z.B. Michaelis 2000). In den letzten Jahren hat man deshalb begonnen, zusätzliche Entwicklungsscreenings einzusetzen (vgl. z.B. Hartmann/Diel/Springer-Clausing/Siebers 2003). Ein Teil der dabei eingesetzten Verfahren soll dazu dienen, Kinder herauszufiltern, bei denen sich Anzeichen für Sprachentwicklungsverzögerungen und/oder -störungen feststellen lassen (vgl. z.B. Gesundheitsamt Köln 2003). Diese werden nachfolgend kurz charakterisiert.

Beispiele:

Brunner, M./Schöler, H. (2002): HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (auch zum Einsatz in der Untersuchung U9). Wertingen: Westra.

Schöler (2001, S. 1) geht z. B. davon aus, dass es Ärzten in mehr als der Hälfte aller Fälle nicht gelingt, drohende Schulleistungsprobleme im Rahmen der *U9*-Vorsorgeuntersuchung zu erfassen. Deshalb schlägt er vor, die in den meisten Bundesländern ohnehin verpflichtend vorgeschriebenen Schuleingangsuntersuchungen zu nutzen, um Kinder mit einem Risiko für Sprach- und Schriftspracherwerbsprobleme zuverlässig „herauszusieben“ und damit noch vor Schulbeginn den gegebenen Förderbedarf offen zu legen. Das setzt für ihn allerdings voraus, „mit relativ einfachen und zeitökonomischen diagnostischen Verfahren im sehr engen Zeitfenster der Schuleingangsuntersuchung solche Kinder auffinden zu können, die frühzeitig Fördermaßnahmen erhalten sollten, um in der Schule drohende Schriftspracherwerbsprobleme mindern zu helfen“ (ebd., S. 20).

Aus diesem Grund haben Schöler und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter 1998 begonnen, u. a. im Rahmen einer Kooperation mit den Gesundheitsämtern Heidelberg (Schöler, 2001) und Mannheim, (Schöler et al., 2002), das Screeningverfahren HASE (Brunner & Schöler, 2002) zu entwickeln. Dabei haben sie Bezug auf Verfahren bzw. Erfahrungen aus dem Projekt „Differentialdiagnostik“ genommen.

Wichtig war ihnen, dass das Verfahren zwei Zwecke zu erfüllen vermag:

- Kinder aufzuspüren, die aufgrund von Informationsverarbeitungsstörungen Sprach- und Schriftspracherwerbsprobleme und -störungen entwickeln und daher gezielte Förderungen benötigen, und
- Kinder herauszufiltern, die aufgrund nicht hinreichender Deutschkenntnisse zwar ähnliche Leistungsdefizite zeigen, bei denen aber keine Informationsverarbeitungsstörungen zugrunde liegen, sondern Deutschkenntnisse fehlen (vgl. Schöler et al., 2002).

Das Verfahren ist ein Teilprojekt von EVER (Entwicklung eines Vorschulscreenings zur Erfassung von Risikokindern für Sprach- und Schriftspracherwerbsprobleme, Entwick-

lung von Sprach- und Schriftsprachfördermaßnahmen sowie deren Evaluation), das Diagnose- und Fördermittel bereit stellen soll, um Risikokinder besser auffinden zu können und die Ressourcenallokation für Interventionen optimieren zu können.

Das Verfahren besteht aus vier Untertests:

- Nachsprechen von Sätzen,
- Wiedergeben von Zahlenfolgen,
- Erkennen von Wortfamilien,
- Nachsprechen von Kunstwörtern sowie eines Zauberwortes.

Jeder Untertest umfasst bis zu zehn einzelne Aufgaben. Die Leistungen in den einzelnen Untertests können in einem Profil grafisch dargestellt werden. Es ist beabsichtigt, weitere Interpretationshilfen anzubieten, so dass noch mehr gesicherte Rückschlüsse auf spezifische Stärken oder Schwächen möglich werden. Aufgrund der Heterogenität der erfassten Leistungen kann kein Gesamtwert, aber für jeden Untertest ein Risikowert ermittelt werden.

HASE soll mittels CD (computergestützt oder mittels CD-Abspielgerät) durchgeführt und ausgewertet werden, weil es Untersucherinnen/Untersuchern in natürlichen Untersuchungssituationen wahrscheinlich nicht gut genug gelingt, die Vorgaben (z. B. gleichbleibender zeitlicher Abstand von Zahlen und gleiche Intonationskonturen) einzuhalten. Auf der CD erfolgen vor jeder Aufgabe eine Instruktion und eine Übung zur Sicherung des Instruktionsverständnisses. Das Screening zielt auf unterschiedliche Anwenderkreise. In der Mannheimer Schuleingangsuntersuchung 2002 wurde es z. B. von Sozialmedizinischen Assistentinnen und Kinderärztinnen/-ärzten eingesetzt. Deshalb ist davon auszugehen, dass es von ErzieherInnen und LehrerInnen angewendet werden kann.

HASE soll Hinweise auf auditive Wahrnehmungsstörungen liefern. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Reihe von Sprach- und Schriftspracherwerbsproblemen auf einer „defizitären phonologischen Schleife (Subsystem des Arbeitsgedächtnisses)“ basieren (Schöler, 2001, S. 2; s. auch Schöler, Fromm & Kany, 1998). Die Zuspitzung auf einen entwicklungskritischen Sprachaspekt entspricht dabei einer „der zur Zeit am besten abgesicherten Hypothesen für einen Teil der Sprachentwicklungsauffälligkeiten – und somit auch einen Teil der LRS“ (Brunner & Schöler, 2002, S. 1). Die Untertests von HASE zielen deshalb auf Indikatoren für die Kapazität und Funktionstüchtigkeit des

phonetischen Speichers des Arbeitsgedächtnisses. Zudem gilt das Nachsprechen von Sätzen als eines der trennschärfsten Verfahren, um sprachentwicklungsgestörte von sprachunauffälligen Kindern zu diskriminieren (s. dazu Kap. 3.3.1.4).

Es wurde geprüft, wieweit die Ergebnisse, die das Verfahren liefert, denen entsprechen, die man mit bewährten Sprachmessverfahren erhält (Übereinstimmungsvalidität). Für die prognostische Validität einzelner Untertests spricht, dass die in der Vorschulzeit erhobenen Leistungen mit den Lese- und Rechtschreibleistungen in der zweiten Klasse bedeutsam, wenn auch meist nur mittelhoch, korrelieren. Studien zur prognostischen Validität von HASE werden zurzeit durchgeführt.

Die Reliabilität der einzelnen Untertests hat sich als hinreichend erwiesen. Normentabellen stehen noch nicht zur Verfügung, sind aber angekündigt (die Untersuchung dazu scheint noch nicht abgeschlossen zu sein).

Die Ökonomie und Nützlichkeit von HASE ergibt sich daraus, dass es „auf solche Leistungsbereiche“ zielt, die sich aufgrund neuerer Erkenntnisse als entwicklungskritische „Vorläuferfertigkeiten“ erwiesen haben. Das gilt umso mehr, als man das Verfahren in nur 10 bis maximal 15 Minuten durchführen können soll. Geht man von den Anforderungen aus, welche an den Testleiter bzw. die Testleiterin gestellt werden, so spricht nichts dagegen, dass Erzieherinnen/Erzieher und Lehrerinnen/Lehrer das Verfahren einsetzen. Zumal die Testaufgaben für fünf- bis sechsjährige Kinder hinreichend reizvoll sein dürften. Ob es allerdings notwendig und angemessen ist, die Aufgaben so zu gestalten, dass Kinder mit Sprachentwicklungsrisiken explizit bescheinigt bekommen: „Das war noch nicht ganz richtig. Hör´ noch mal genau hin“; und das unter Umständen in vier aufeinander folgenden Aufgaben (Abbruchkriterium), ist zumindest fraglich.

Grimm, H. (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.

Das Sprachscreening für drei- bis fünfjährige Kinder (SSV) ist Teil eines Sprachtestpakets für Vorschulkinder im Alter von 12 Monaten bis zum Schuleintritt. Entwickelt wurde es vor allem für die kinderärztliche Praxis. Dort soll es im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen eingesetzt werden, um eine frühzeitige Identifikation von potentiellen Risikokindern zu gewährleisten (U6 und U7: Elternfragebogen EFRA 1/2; U8 und U9:

SETK 2/SSV für vierjährige/fünfjährige Kinder). In der bisherigen Anwendung, wie z.B. bei einer Bielefelder Reihenuntersuchung, soll sich das Instrumentarium bewährt haben. Es soll aber auch für die logopädische und psychologische Praxis geeignet sein sowie in Kindergärten und anderen vorschulischen Einrichtungen eingesetzt werden können.

Das SSV stellt die Kurzform des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) dar. Wenn ein Kind mit dem SSV als sprachentwicklungsverzögert eingeschätzt worden ist, soll der SETK 3-5 herangezogen werden, um eine umfassendere und differenziertere Diagnostik erstellen zu können. Die Kurzform kann also keine ausführliche Diagnostik ersetzen. Man gewinnt damit lediglich Hinweise, bei welchen Kindern eine differenzierte Untersuchung dringend angezeigt ist.

Mit dem SSV sollen rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen erfasst werden. Diesem Zweck dienen Untertests, die den Gesamttest SETK 3-5, aus dem sie entnommen sind, am besten repräsentieren sollen.

Der Test umfasst folgendes Material: ein Testmanual (Funktion, Zielgruppen, Durchführung, Prüfung der Gütekriterien), Protokollbogen (dreijährige Kinder/vier- bis fünfjährige Kinder), ein Satz von 14 Figuren für Nichtwörter (phonologisches Arbeitsgedächtnis), ein Satz von 11 Bildkarten (morphologische Regelbildung) sowie eine CD mit der Testinstruktion.

Im ersten Teil des SSV müssen Kinder Phantasiewörter nachsprechen. Es soll damit geprüft werden, ob sie in der Lage sind, eine Lautfolge aufzunehmen, sich zu merken und wiederzugeben. Im zweiten Teil spielt man mit den Kindern Papagei. Dabei müssen sie sowohl sinnvolle als auch sinnfreie Sätze nachsprechen, weil am Ergebnis abgelesen werden kann, wie gut es den Kindern gelingt, die syntaktische Struktur für die Reproduktion von Sätzen zu nutzen.

Das Sprachscreeningsystem basiert auf einem „empirisch gut abgesicherten Sprachentwicklungsmodell“, das im Rahmen einer sechs Jahre langen Längsschnittstudie entwickelt worden ist (Aktaş 2003, S. 1). Die Kernannahme dieses Modells lautet, dass Sprachentwicklung aus einer Reihe von Entwicklungsaufgaben besteht, die vom Kind aufeinander folgend bewältigt werden muss, weil es nicht beliebig ist, sondern biolo-

gisch vorgezeichnet, in welcher Sequenz und bis zu welchem Zeitpunkt die „sprachlichen Meilensteine“ durchlaufen werden müssen (vgl. Grimm 2003²).

Die Prüfung der Konstrukt- und Prognosevalidität verschiedener Teilscreenings hat zufrieden stellende Resultate ergeben (z.B. Doil 2002). Demnach ist es mit dem SSV erstens möglich einzuschätzen, ab welchem Ausmaß eine sprachliche Verzögerung nicht mehr als „normal“ zu bewerten ist, und zweitens zu entscheiden, ob eine prognostisch relevante Entwicklungsverzögerung vorliegt. Allerdings wurde nicht eigens geprüft, wie weit das Screening auch Kindern mit Migrationshintergrund gerecht wird. Außerdem muss beachtet werden, dass die Validität lediglich anhand der Langform SETK 3-5, nicht jedoch anhand der Kurzform SSV geprüft wurde.

Es wurde eine empirische Aufgabenanalyse durchgeführt, die allerdings auf kleinen Stichproben beruht. Die errechneten Reliabilitätskennwerte sind zufrieden stellend. Auch wurde eine Eichung des Verfahrens durchgeführt. Die Normentabellen erlauben es, die Leistung jedes Kindes mit der seiner Altersgruppe zu vergleichen.

Das SSV ist insofern ökonomisch, als, laut Autorin, nur 10 Minuten benötigt werden, um es durchzuführen und weitere 5 Minuten, um es auszuwerten. Das Testmaterial ist ansprechend und leicht handhabbar. Allerdings sind die Aufgaben so angeordnet, dass den Kindern nicht erspart bleibt, erkennbar an den Testanforderungen zu scheitern, z.B. wenn sie es nicht schaffen, komplizierte Wörter nachzusprechen. Hier hätte man ein oder zwei abschließende (nicht in die Auswertung eingehende) „Belohnungsaufgaben“ vorsehen können, die jedes Kind bewältigen kann, so dass es den Test mit dem Gefühl abschließt, die Anforderungen letztlich bewältigt zu haben.

Nützlich ist, dass das Verfahren besonders fein im unteren Leistungsbereich misst, also besonders sensitiv im Hinblick auf Entwicklungsrisiken ist. Jedenfalls konnte man empirisch nachweisen, dass es bei dreijährigen Kindern in mindestens 90 Prozent der Fälle gelungen ist, Risikokinder herauszufiltern. Aus Gründen der Ökonomie sollten potentielle Testnutzer vermittelt bekommen, dass es (abgesehen von den Protokollbogen) nicht notwendig ist, den SSV anzuschaffen, wenn man den SETK 3-5 besitzt, weil die Untertest, die in beiden Verfahren auftauchen, exakt gleich sind.

Heinemann, M./Höpfner, C. (1999): Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3½ bis 4 Jahren bei der U8. Weinheim: Beltz.

Hauptziel des Verfahrens ist es, drohende Störungen der Sprachentwicklung möglichst schon bei Kindern im Alter von 3½ bis 4 Jahren festzustellen, sodass frühzeitig Therapiemaßnahmen eingeleitet werden können. Um das zu erreichen, wurde ein Screening-Verfahren für den sprachlichen Entwicklungsstand entwickelt, das bei der U8 eingesetzt werden kann. Das Verfahren wurde in Reihenuntersuchungen in Mainz und Umgebung erprobt. Wenn sich herausstellt, dass „das Kind in mehr als einem Bereich auffällig war oder die Mitarbeit verweigert hat“, wird angeraten, „weiterführende Untersuchungen, möglichst durch einen Facharzt für Phoniatrie und Pädaudiologie (Kommunikationsstörungen), und eine logopädische Diagnostik“ durchzuführen.

Das Verfahren besteht aus Testanleitung (1 Seite), Protokollbogen (hier wird vermerkt, wenn sich das Kind bei einer Aufgabe „auffällig“ verhält oder die „Mitarbeit verweigert“) und Testmaterial (1 Bildtafel, 1 Holzlastwagen beladen mit 6 Holzklötzchen, zwei Wortschatz-Bilder-Broschüren). Es soll „in 15-20 Minuten auch von Arzthelferinnen oder ErzieherInnen durchgeführt und ausgewertet werden“ können. Man soll den Test in der vorgesehenen Reihenfolge komplett in einer Sitzung durchführen, weil sonst die Testergebnisse verfälscht werden könnten. Aufwändige Vorbereitungen sind nicht vorgesehen. Es wird lediglich Wert darauf gelegt, dass sich die Untersucher mit dem Screening vertraut gemacht haben. Die Testdurchführung ist (durch kurze Anweisungen im Protokollbogen) eindeutig festgelegt. Wenn das Kind im Verlauf der Testdurchführung die Lust oder Konzentration verliert, soll man darauf „freundlich, aber konsequent reagieren“, also auf Fortsetzung drängen. Die Testergebnisse werden während der Testdurchführung vom Testleiter bzw. der Testleiterin schriftlich festgehalten.

Laut den Autoren basiert das Verfahren „auf altersentsprechenden sprachlichen Anforderungen aus verschiedenen linguistischen Ebenen, die aber in den einzelnen Bereichen so komprimiert wurden, dass *das Verfahren nur als Ganzes einen Aussagewert besitzt*. Einzelergebnisse aus den verschiedenen Testuntergruppen können deshalb *nicht* dazu benutzt werden, Störungen in einzelnen sprachlichen Bereichen (z.B. Sprachverständnis; Wortschatz bezüglich einiger Substantive, Verben und Adjektive;

Grammatik oder Artikulation) zu erfassen.“ Die Untertests sollen eine grobe Überprüfung von Sprachverständnis für Oberbegriffe, Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen, Artikulation und Befolgen von Anweisungen ermöglichen. Die Auswahl der Testitems beruht laut Heinemann (1997) auf „wesentlichen Eckdaten“ der physiologischen Sprachentwicklung sowie auf „Zeichen für Sprachentwicklungsstörungen“. Diese Indikatoren stellt er in einer getrennt veröffentlichten Darstellung zwar tabellarisch dar, erläutert dort aber nicht, wie sie gewonnen wurden. Das Screening basiert also auf einem nicht hinreichend explizierten Sprachentwicklungskonstrukt. Deshalb ist das Verfahren, nach Adler (2001, S. 28), bestenfalls geeignet, „durch Krankenschwestern bzw. Arzthelferinnen erste Hinweise auf mögliche Auffälligkeiten zu erlangen“.

Wie es um die Validität des Verfahrens bestellt ist, lässt sich nur schwer einschätzen. Es wird zwar berichtet, dass bei der Erprobung parallel zum Screening eine „ausführliche Sprachdiagnostik“ durchgeführt wurde, aber man erfährt nicht, um welche Verfahren es sich dabei im Einzelnen handelte und was genau dabei resultierte. Die Autoren geben nur an, dass das Verfahren geeignet ist, Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung von Kindern mit normaler Sprachentwicklung zu unterscheiden; und sie begründen das damit, dass „Kinder mit normaler Sprachentwicklung keinerlei Probleme haben, die Testaufgaben zu lösen“. Zu wenig abgesichert scheint auch der Hinweis der Autoren, dass Kinder, die eine Mitarbeit „vollständig oder in Teilbereichen verweigern“, „nach unseren Erfahrungen... ganz überwiegend gleichfalls behandlungsbedürftige Sprech- und Sprachstörungen aufweisen. Nur in einigen seltenen Fällen war die Verweigerung ausschließlich durch Verhaltensstörungen bestimmt.“

Was die Objektivität und Reliabilität des Verfahrens betrifft, so wird lediglich angemerkt, dass sich das Screening in drei Untersuchungen anhand kleiner Stichproben (insgesamt 288 Kindergartenkinder im Alter von 3½ bis 4 Jahren aus der Stadt Mainz bzw. dem Landkreis Mainz-Bingen) bewährt hat. Leider fehlen auch Literaturangaben, mit deren Hilfe man diese Studien näher betrachten und begutachten könnte.

Alles in allem lassen die hier angeführten Beispiele für gesundheitspolitisch motivierte Spracherfassungsverfahren erkennen, dass nicht alle vorliegenden Instrumente den eingangs formulierten (minimalen) sprachtheoretischen und messmethodischen Standards genügen. Bedenkt man nun, dass es der Gesundheitspolitik um wirksame Prä-

vention geht, die sie durch gezielte Ressourcenallokation zu gewährleisten sucht, so empfiehlt es sich, innerhalb dieses Bereichs Qualitätskriterien auszuhandeln, an denen sich vorhandene und zukünftig zu entwickelnde Verfahren messen lassen müssen. Das könnte sich sogar als ressourcenschonend erweisen. Jedenfalls kann man das aus dem Verlauf eines Streits ablesen, bei dem es darum ging, wie groß der Anteil von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in der Bevölkerung ist. Hier tauchen Zahlen auf, die bis zu 70 Prozent gehen (vgl. Schöler 2000). Inzwischen wird deutlich, dass solche Zahlen nicht zuletzt ein Effekt von unzuverlässigen, ungültigen Messungen sind. Wenn man sich nämlich auf diejenigen internationalen und nationalen Erhebungen konzentriert, die sprachtheoretischen und messmethodischen Standards genügen, dann wird schnell deutlich, dass sich der Anteil von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zwischen sieben und zehn Prozent bewegt (vgl. Grimm 2003²; Law/Boyle/Harris/Harkness/Nye 2000; Ruben 2000; Schöler 2002).

5.1.2 Spracherfassung im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen

Die Politik bedient sich noch weiterer Reihenuntersuchungen, um Orientierung zu gewinnen. Dazu gehören Schuleingangsuntersuchungen, die speziell auf Bildungsfragen gerichtete Funktionen erfüllen, und deshalb „nicht durch die Früherkennungsuntersuchung U9 zu ersetzen“ sind (Landesinstitut für den öffentlichen Gesundheitsdienst 1998).

Im Gefolge von PISA, einer internationalen Leistungsvergleichsuntersuchung zur Schriftsprachfähigkeit unserer SchülerInnen (vgl. z.B. Baumert/Schümer 2001), haben Schuleingangsuntersuchungen an Bedeutung gewonnen. Die in dieser Studie ermittelten Ergebnisse lenkten nämlich den Blick darauf, wie stark bestimmte soziale Gruppen (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund; vgl. Kronig 2003) durch das bestehende Bildungssystem benachteiligt werden. Eine der vielfältigen Empfehlungen, die daraufhin ausgesprochen wurden, lautete, man solle die bereits etablierten Schuleingangsuntersuchungen noch stärker nutzen, um diejenigen Kinder herauszufiltern, deren Schullaufbahn gefährdet scheint, weil sie mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Bei der Durchführung von Schuleingangsuntersuchungen gehen die verschiedenen Bundesländer bzw. Stadtstaaten ganz unterschiedliche Wege. So ist man weithin konform, dass es wichtig ist, Kinder schon im Vorschulalter in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen; aber man ist sich nicht einig, ob das alle Kinder nötig haben oder vornehmlich diejenigen, die einen Migrationshintergrund bzw. Sprachentwicklungsstörungen aufweisen (vgl. z.B. Fried 2003; Jampert 2002). Noch dazu gibt es Differenzen, was die Notwendigkeit betrifft, Spracherhebungsverfahren einzusetzen, um einschätzen zu können, wie genau die Sprachfördermaßnahmen beschaffen sein müssen, um erfolgversprechend sein zu können. Dabei signalisieren diverse Befragungen, dass sich ErzieherInnen unsicher bis überfordert fühlen, wenn es darum geht, richtig einzuschätzen, welche Kinder besonderer Fördermaßnahmen bedürfen (vgl. z.B. Fried 2002; Groot-Wilken/Pack/Viernickel 2001; Reich 2000; Wolfram 1995; zu den komplexen Herausforderungen vgl. Gogolin 2002). Außerdem belegen internationale Forschungsergebnisse, aber auch nationale Erfahrungsberichte, dass Sprachförderung, wenn sie ungerichtet verläuft, häufig nicht die Wirkungen hervorruft, die man sich von ihr versprochen hat (vgl. z.B. Greene 1997).

Dem tragen z.B. Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und Niedersachsen dadurch Rechnung, dass sie (durchaus unter Rückgriff auf vorgefundene Ansätze) selbst Verfahren entwickeln bzw. adaptieren (lassen), die sie verbindlich einführen (wollen). Vorsichtiger geht man in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vor. Denn hier werden verschiedene Spracherfassungsverfahren empfohlen, unter denen dann nach einer Erprobungsphase eine oder mehrere Variante(n), ausgewählt bzw. verpflichtend eingeführt werden soll(en). In anderen Ländern, wie z.B. Rheinland-Pfalz, ist beabsichtigt, ein umfassendes kohärentes Sprachdiagnose-/förderkonzept zu entwickeln, welches verschiedene Bildungsstufen umfasst. Nachfolgend sollen Verfahren, welche in einzelnen Ländern bislang im Gespräch bzw. in der Erprobung sind, kurz vorgestellt und kommentiert werden.

Beispiele:

Breuer, H./Weuffen, M. (2002): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage. Weinheim: Beltz.

In Baden-Württemberg hat man unter Federführung des Kultusministeriums 2002 eine interministerielle Arbeitsgruppe „Sprachförderung im vorschulischen Bereich“ (IMA) eingerichtet (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2003). Einbezogen waren VertreterInnen der Landesregierung (Sozial-, Innen-, Justizministerium), der Kommunalen Landesverbände, der Landesjugendämter, der Kindergartenträgerverbände bzw. des Projekts „Sprachförderung im Vorschulalter“ der Landesstiftung Baden-Württemberg (vgl. Landesstiftung Baden-Württemberg 2003). Als gemeinsame Aufgabe hatte man sich u.a. gestellt, geeignete Sprachstandsbeobachtungs- bzw. -diagnoseverfahren zu finden. Diesem Zweck soll ein Entwicklungs- und Evaluationsprojekt dienen, in dessen Rahmen „bewusst unterschiedliche Ansätze und Verfahren“ erprobt werden. Auf der Basis der dabei gewonnenen Ergebnisse soll ein „neues Verfahren“ ausgearbeitet werden. Unter den vorgeschlagenen Verfahren¹ befindet sich auch die von Breuer und Weuffen entwickelte, laut Adolf (2003, S. 2) „vom Ministerium bevorzugte“, Diagnostik, welche die „Differenzierungsproben (DP I und DP II) und „Kurzverfahren zur Überprüfung des lautsprachlichen Niveaus (KVS I und KVS II)“ umfasst. Diese Diagnostik wird auch in anderen Bundesländern, wie z.B. in Brandenburg (bei der Erprobung der Flexiblen Schuleingangsphase FLEX), eingesetzt (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg 2003).

Die Differenzierungsprobe (DP = DPI und II) wurde bereits zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts vorgelegt (z.B. Breuer/Weuffen 1971, 1975; Weuffen 1975). In dieser Zeit konnte das Verfahren, gemäß Zimmermann (1980, S. 204), beanspruchen, „... der theoretisch bislang am besten verankerte und praktisch am weitesten fortgeschrittene psychomotorische Ansatz zur (frühzeitigen) Diagnose und 'Therapie' schriftsprachlicher Probleme“ zu sein. Dementsprechend fand die DP zunächst in den neuen, dann zunehmend auch in den alten Bundesländern weite Verbreitung und An-

¹ Außerdem: Bärenstark, HASE, SISMIK (alle in diesem Text behandelt).

wendung (allerdings eher in der logopädischen bzw. sonderpädagogischen als in der fröhpädagogischen) Praxis (vgl. Barth 1999, S. 25; auch Schöler 2001a).

Die DP ist für Kinder im Alter von vier (DP 0) bis sieben Jahren (DP II), das KVS für Kinder von fünf (KVS I) bis sieben Jahren (KVS II) entwickelt worden. Mit den beiden „Grobsiebverfahren“ DP und KVS soll erfasst werden können, ob Vorschulkinder bereits über die Differenzierungsleistungen verfügen, die sie brauchen, um die Schriftsprache komplikationslos erlernen zu können. Es sollen damit also drohende Probleme beim Schriftspracherwerb (Lese-Rechtschreib-Schwäche) bereits zu einem Zeitpunkt identifiziert (und dadurch auch behandelt) werden können, zu dem sie sich noch gar nicht manifestiert haben. In der „Schuleingangsdiagnostik“ (Breuer/Weuffen 2002) werden Grundlagen und Durchführung der Verfahren (einschließlich Fördermaßnahmen) detailliert erläutert. Außerdem finden sich im Anhang die dafür benötigten Materialien (Protokollblätter, Bildtafeln) abgedruckt.

Die DP basiert auf der theoretisch (Luria, Leontjew, Galperin, Wygotski) und empirisch fundierten Einsicht (vgl. z.B. Fried 1985b), dass das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen der Kinder u.a. an die Fähigkeit gebunden ist, „Sprache in ihrem phonematischen (lautbezogenen), kinästhetischen (bewegungs-/berührungsbezogenen), melodischen, rhythmischen und optischen sinnlich-wahrnehmbaren Modalitäten – die als Code-Träger für den sprachlichen Inhalt fungieren – präzise und automatisiert sensomotorisch zu differenzieren und zu realisieren“. Deshalb sind unerkannte und unbehandelte Defizite in diesen Teilfähigkeiten ein Handicap für den Erwerb der Schriftsprache und damit auch den Schulerfolg (Breuer 1998, S. 34; vgl. auch Aurich 2002). Das KVS beruht auf empirischen Studien, wonach es wichtig ist, „Schwachstellen in der Lautsprache... schon vor Schuleintritt“ (KVS I), spätestens jedoch im ersten Schulalter (KVS II) aufzudecken, weil diese nicht selten Folgewirkungen zeitigen, wie z.B. Sprachentwicklungs-, Lern- und Verhaltensprobleme (vgl. z.B. Fried 1985a). Gegen diesen Erklärungsansatz wenden z.B. Martschinke, Kirschhock und Frank (2003³, S. 14f.) kritisch ein, dass diese sprachtheoretische Erklärung eine „Schrotschussproblematik“ beinhaltet. Das meint: Es wird zu wenig klar, inwieweit die „fünf sprachbezogenen Wahrnehmungsleistungen als eine Einheit“ betrachtet werden können. Außerdem ist festzustellen, dass zwar jede der fünf Teilleistungen zum Schriftspracherwerb beiträgt, aber jede nur in einem mittleren Ausmaß.

Davon abgesehen spricht für die Validität des Verfahrens, dass Breuer und Weuffen (1975) u.a. Zusammenhänge zwischen (mit ihrer Schuleingangsdiagnostik erfassten) sensomotorischen Teilleistungen und den späteren Schulleistungen bestehen (prognostische Validität). Allerdings ist, laut Brunner und Schöler (2002, S. 2), einschränkend anzumerken, dass die DP nicht genau genug aufzeigen kann, ob festgestellte Defizite in der Phonemwahrnehmung (phonologische Bewusstheit) auf Beeinträchtigungen der temporalen Verarbeitungsmechanismen (insbesondere der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses) beruhen (z.B. Barth 1999; Janczyk/Schöler/Grabowski 2003). Damit ignoriert das Verfahren die, nach dem aktuellen Forschungsstand, prognostisch relevantesten Faktoren für den späteren Schriftspracherwerb. Trotzdem lassen einige in Deutschland (vgl. Breuer/Weuffen 2002) und in Finnland (1989-1999; z.B. Hottulainen 2003) durchgeführte Längsschnittstudien den Schluss zu, dass die DP ein valides Grobscreening darstellt.

In Bezug auf die Objektivität und Reliabilität einzelner Untertests der DP wurden verschiedentlich Zweifel angemeldet (vgl. z.B. Alby 1997). So wurde z.B. angemerkt, dass sie im melodischen und rhythmischen Bereich nur „gerade noch ausreichend“ zuverlässig misst, was u.a. an der mangelnden Trennschärfe einzelner Aufgaben liegt (vgl. Pischner 1989; Zimmermann 1980). Außerdem vermisst man regelrechte Normentabellen. Statt dessen werden nicht näher bestimmte Vergleichswerte angeführt, „anhand denen man „das individuelle Spracherwerbsniveau und das Niveau der Lautsprache bei Kindern zwischen vier und acht Jahren mit altersentsprechenden Leistungen... vergleichen“ können soll (Breuer/Weuffen 2002, S. 9).

Dass es die Schuleingangsdiagnostik schon so lange gibt, hängt sicher damit zusammen, dass ErzieherInnen und Lehrkräfte das Verfahren leicht handhaben können (vgl. z.B. Rother-Dey 2000). So kommt z.B. das Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, das die DP zwischen 1997 bis 2001 als Erhebungsinstrument zur Früherfassung von Wahrnehmungsschwierigkeiten und Problemen der Wahrnehmungsverarbeitung genutzt hat, zu dem Schluss, dass dieses Verfahren praxisgerecht ist (Landtag von Baden-Württemberg 2003, S. 6). Allerdings fehlt es an Studien, die prüfen, ob man mit der Schuleingangsdiagnostik genauso treffsichere Prognosen ermitteln kann wie mit

jüngeren Verfahren, die auf aktuelleren Einsichten beruhen. Deshalb kann nicht abschließend eingeschätzt werden, wie nützlich das Verfahren letztlich ist.

In Bezug auf die Wirksamkeit der Förderempfehlungen, die Breuer und Weuffen geben, sind mehrfach Zweifel geäußert worden. Martschinke, Kirschhock und Frank (2003³, S. 15) vermuten, dass LehrerInnen mit der Konzeption und Durchführung von Fördermaßnahmen überfordert sein könnten, weil es kaum zu schaffen ist, dass Gruppenförderungen jedem individuellen Teilleistungsprofil gerecht werden. Mannhaupt (1994) moniert, dass die Effekte der Fördermaßnahmen auf die spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeit bisher kaum untersucht worden sind.

CITO (voraussichtlich 2004): Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL: National Institute for Educational Measurement.

Der „Test Zweisprachigkeit“ (TZ) ist ursprünglich von CITO (National Institute for Educational Measurement) in den Niederlanden entwickelt und geprüft worden. Das ist ein bereits 1968 gegründetes, seit 1999 kommerziell arbeitendes Institut, das u.a. „zielgruppenorientierte Sprachtestsysteme für den Computer“ entwickelt. Nachdem sich der TZ in den Niederlanden als tauglich erwiesen hatte, wurde er von CITO zusammen mit dem Landesinstitut für Schule und der Stadt Duisburg an deutsche Verhältnisse angepasst. Derzeit wird er in Duisburg erprobt. In Nordrhein-Westfalen will man das Verfahren den Grundschulen zum Anmeldeverfahren im Herbst 2004 zur Verfügung stellen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

Der Test ist dafür konstruiert worden, den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand fünf- bis siebenjähriger Kinder mit Migrationshintergrund (Erstsprache Türkisch, Zweitsprache Deutsch; zukünftig auch Russisch-Deutsch) zu erfassen. Mit ihm soll eingeschätzt werden können, welchen Entwicklungsstand ein Kind in der Zweitsprache Deutsch erreicht hat und in welchem Verhältnis sich dieser zum erreichten Entwicklungsstand in der Erstsprache befindet. Es ist aber auch möglich, den Test einzusetzen, um die Sprachkenntnisse von Kindern mit deutscher Muttersprache zu erheben. Letztlich geht es darum herauszufinden, ob Kinder über ein ausreichendes Sprachvermögen verfügen, um dem Unterricht in der Grundschule folgen zu können. Der Test soll nicht

der „Ausortierung“ von Kindern, sondern der Ermittlung eines besonderen Förderbedarfs dienen.

Das Verfahren umfasst vier digitalisierte Subtests: Phonologische Bewusstheit, kognitive Begriffe, passiver Wortschatz sowie Textverständnis. Dazu kommen noch zwei „klassische“ Subtests (aktiver Wortschatz, Satznachahmung), die auf „klassische Art und Weise“ durchgeführt werden sollen.

Der Test wird mit Hilfe des Computers organisiert. Der Umgang mit der Maus usw. wird in einer Simulation geübt. In der niederländischen Praxis hat sich ergeben, dass Vierjährige nur zu einem verschwindend geringen Prozentsatz Probleme haben, angemessen mit dem Computer umzugehen. Ob das bei deutschen Kindern auch so ist, muss geprüft werden. Der Vorteil der Digitalisierung des Tests besteht darin, dass mehrere Kinder gleichzeitig getestet werden können. Außerdem stehen die Ergebnisse direkt im Anschluss an die Testung zur Verfügung. Noch dazu erstellt das Programm für jedes Kind ein Sprachstandsprofil, aus dem die Schule individuelle Fördermaßnahmen ableiten können soll. Wie genau das geht, kann aufgrund der Angaben nicht eingeschätzt werden.

Es wird darauf verwiesen, dass der Test nur ein Teil der umfassend angelegten (offenbar noch nicht ins Deutsche übersetzten) „Pyramide Methode“ ist. Diese, seit 1997 in den Niederlanden implementierte „Spiel- und Lehrmethode“, umfasst, neben (digitalisierten) Tests, auch Beobachtungs- und Projekt- bzw. Holzmaterialien.

Aus welchen sprachtheoretischen Annahmen heraus der Test entwickelt wurde, wird nicht expliziert. Man findet lediglich Bezugnahmen auf Untersuchungen zum Wortschatz junger Kinder (vgl. CITO-Groep 2003).

In Studien, welche in den Niederlanden und in der Türkei durchgeführt wurden, hat sich der „Test Zweisprachigkeit“, laut Konak/Duindam/Kamphuis (2003), als hinreichend valide und reliabel erwiesen. Laut vorläufigen Analysen gilt das wohl auch für den Einsatz in Deutschland.

Eine erste Vorstudie wurde im Sommer 2003 in Duisburg durchgeführt. Einbezogen waren 448 fünf- bis achtjährige Kinder, die erstens *zu Hause nur deutsch* sprechen, zweitens *zu Hause auch türkisch* sprechen außer oder anstatt deutsch sowie drittens *zu Hau-*

se eine andere Sprache sprechen (nicht türkisch) außer oder anstatt deutsch. Die vorläufigen Studien zur Validität des Verfahrens werfen Fragen auf. So erschließt sich nicht ohne weiteres, warum z.B. türkische Kinder in der deutschsprachigen Testeinheit „Kognitive Begriffe“ besser abschneiden als in der türkischen. Man muss deshalb abwarten, was weitere Studien ergeben, bevor es möglich ist, die Gültigkeit des Tests angemessen einzuschätzen.

Weitere vorläufige Befunde lassen erkennen, dass einzelne Items und ein Subtest (bei türkischen Kindern) nicht zuverlässig genug messen. Für die übrigen Untertests werden hinreichende Reliabilitätswerte berichtet.

Was Ökonomie und Nützlichkeit betrifft, so kam man bei einer Erprobung zu dem Schluss, dass das Verfahren „eine Reihe von Vorteilen bietet“, weil es in der Handhabung „kinderleicht“ ist, die Durchführung „nicht mehr als eine Stunde benötigt“ und die Ergebnisse „ohne zeitaufwändige Auswertungen“ unmittelbar nach der Testdurchführung vorliegen (Harm 2003). Noch dazu hat der Test den Kindern „offenbar viel Spaß“ gemacht (ebd.).

Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Horneburg: Persen.

Die SFD wurde von einer interdisziplinären Gruppe (Grundschulleiterin, Lehrerin für Sonderpädagogik, Schulpsychologe) im Auftrag des Sozialressorts der Bremer Senatsverwaltung unter Nutzung langfristig praxiserprobter Methoden bzw. Materialien entwickelt. Seit dem Februar 2003 wird sie in Bremen als Teil der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung flächendeckend eingesetzt. Ziel der Sprachstandserhebung ist festzustellen, welche Kinder noch vor Schulbeginn spezielle Sprachförderangebote benötigen. Dazu soll „die tatsächliche Sprachbeherrschung“ erfasst und ein „objektiver Vergleich mit den üblichen an deutsche Kinder gestellten sprachlichen Anforderungen“ ermöglicht werden. Die Sprachstandserfassung soll Lehrkräfte „in ihrer Arbeit mit Kindern, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist, unterstützen, sei es im Klassen- oder im Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache“. An dem Bremer Verfahren zeigen auch andere

Länder, wie z.B. Nordrhein-Westfalen, Interesse (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

Das Verfahren umfasst ein Testmanual, 3 Testhefte (Klasse 1, 2 und 3 bzw. 4), 14 Bildtafeln, 13 Bilderfolien zur Kontrolle der Testergebnisse sowie 2 CDs (Anweisungen und Informationen für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in 15 verschiedenen Sprachen). Bei Schulanfängern wird das Material (plus Handpuppe, Kuscheltier und Rechenstäbchen) durch eigens dafür geschulte ErzieherInnen in Einzeluntersuchungen eingesetzt. Zwei CDs sollen dazu dienen, den passiven Wortschatz von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache selbst dann zu prüfen, wenn der Testleiter bzw. die Testleiterin selbst diese Sprache gar nicht sprechen.

Das Verfahren besteht aus drei Teilen: einem passiven Wortschatztest (Substantive, Verben, Adjektive), einem Test zur Prüfung der „richtigen grammatikalischen Anwendung der deutschen Sprache“ und einem „qualitativen Verfahren, das zur Einschätzung der verbalen Ausdrucksfähigkeit dient“.

Mit der SFD werden bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache sowohl der deutsche als auch der nicht deutsche passive Wortschatz abgefragt. Damit will man Erkenntnissen gerecht werden, nach denen man vor der Konzeption von Fördermaßnahmen wissen sollte, „ob die vorhandenen Begriffe der Erstsprache „nur“ noch auf die Zweitsprache übertragen oder ob erst „eine Begriffswelt, die Versprachlichung der Realwelt, entwickelt werden muss“. Was genau mit den Ergebnissen in der Erst- und Zweitsprache gemacht werden soll, bleibt allerdings unklar.

Dass sich das Verfahren auf den passiven Wortschatz, die Kenntnis von Präpositionen sowie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit konzentriert, wird nicht mit einer explizierten Sprachtheorie begründet. Stattdessen wird darauf verwiesen, dass mit dem Verfahren nur diejenigen Sprachleistungen erfasst werden sollen, „die Schulanfänger am meisten brauchen, um dem Unterricht ohne Probleme folgen zu können“. So wird z.B. die Auswahl der Präpositionen damit begründet, dass es bei dem Verfahren hauptsächlich darum geht, das „Verstehen und Umsetzen von Arbeitsanweisungen“ beim Schulanfänger aufzudecken. Dabei beschränkt man sich, ohne dass dies näher begründet wird, auf Präpositionen, die eine adverbiale Bestimmung des Ortes beinhalten. Ähnlich wird die differenzierte Prüfung der Farbenkenntnisse damit begründet, dass „gerade im 1. Schuljahr mit vielen verschiedenen Farben (Stiften) gearbeitet wird“. Ob dies aber tatsächlich

diejenigen Sprachfähigkeiten sind, mit denen man das spätere Sprachvermögen bzw. den späteren Schulerfolg vorhersagen kann, wird nicht (sprach-)theoretisch erläutert. Deshalb erscheint der Anspruch, mit der SFD „die tatsächliche Sprachbeherrschung (zu) erfassen und einen objektiven Vergleich mit den üblichen an deutsche Kinder gestellten sprachlichen Anforderungen (zu) ermöglichen“, nicht hinreichend fundiert.

In der Einleitung wird behauptet, dass man mit dem Verfahren die lexikalische, morphologische, syntaktische usw. Sprachfähigkeit erfassen kann. Im weiteren Text sucht man aber vergeblich nach Prüfungen, inwieweit das tatsächlich der Fall ist (vgl. Gräfe-Bentzien 2001, S. 42).

In Bezug auf die Konstruktvalidität des Verfahrens erscheint bedeutsam, dass der Wortschatztest einerseits und die übrigen Subtests andererseits „weitgehend deckungsgleich“ sind; was ja heißt, dass beide Testteile das Gleiche messen. Konsequenzen aus dieser Erkenntnis werden nicht erörtert.

Die Auswahl der Prüfwörter für den Wortschatztest erfolgt anhand von Rechtschreib- und Grundwortschatz-Büchern bzw. Lese- und Sprachbüchern der ersten Jahrgangsstufe (curriculare Validität). Noch dazu hat man in einer Vorstudie (N = 14) erfragt, welche dieser Wörter den Kindern mit deutscher Muttersprache im Allgemeinen geläufig, den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und Sprachdefiziten „dagegen häufiger unbekannt sind“. Nicht eigens reflektiert wird, welche Bedeutung bzw. Repräsentativität der geprüfte Wortschatz in jeder der Sprachen, in denen das Verfahren durchgeführt werden kann, besitzt.

Das Verfahren ist insofern objektiv, als die Materialien (Bild- und Auswertungstabellen) vorgegeben sind. Besonders hervorzuheben ist, dass die Durchführung der Testaufgaben, die auf die Erstsprache der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zielen, mittels CD erfolgt. Es ist also sichergestellt, dass Kinder das jeweils gleiche Sprachmodell geboten bekommen. Demgegenüber erscheinen die Hilfestellungen zur qualitativen Auswertung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nicht klar genug.

Die berichtete Reliabilität des Verfahrens erscheint zufriedenstellend.

Für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache werden Normentabellen angeboten (Prozentrangnormen). Angesichts des Forschungsstands ist problematisch, dass die Ergebnisse von Kindern verschiedener Sprachen und verschiedenen Alters „in einer globalen Normierung zusammengefasst“ werden.

Mit Hilfe der Prozentrangnormen soll entschieden werden, welche Kinder am Regelunterricht teilnehmen können, aber eine spezifische Sprachförderung benötigen (Gruppe II) bzw. welche nicht in der Lage sind, am Regelunterricht teilzunehmen, die also einen Vorbereitungskurs bzw. Sondermaßnahmen benötigen. Wie zuverlässig diese Einteilung ist, wurde nicht geprüft. Deshalb erscheint das Verfahren „als Legitimation zur Selektion und zur gezielten Planung von Fördermaßnahmen wenig geeignet“ (Gräfe-Bentzien 2001, S. 43).

Die SFD soll sich durch „Kürze und Einfachheit der Handhabung“ auszeichnen. Tatsächlich beansprucht das Verfahren pro Kind 30 bis 40 Minuten. Das ist viel Zeit, wenn man bedenkt, wie gering der Ertrag ist, denn die Testaufgaben sind „so leicht“, dass deutsche Kinder sie „so gut wie fehlerfrei bearbeiten können“. Das Verfahren vermag also nur bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache relevante Informationen zu liefern.

Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. Hannover: Autor.

Das Verfahren wurde im niedersächsischen Kultusministerium entwickelt. Dazu wurden „alle zu der Zeit veröffentlichten oder im Entwurf zugänglichen vergleichbaren Verfahren gesichtet“. Im Schuljahr 2002/03 wurde es „in einem wissenschaftlich begleiteten Pilotprojekt an 20 Schulen erprobt“. Ab dem Schuljahr 2003/04 soll es flächendeckend eingeführt werden.

Der Test „dient dazu, die Deutschkenntnisse des Kindes zu überprüfen und damit die Entscheidung zu begründen, ob das Kind zur Teilnahme an einer besonderen sprachfördernden Maßnahme verpflichtet wird“. Es handelt sich also um ein reines Screening-Verfahren. Was genau bei getesteten Kindern gefördert werden muss und „wie gut bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Erstsprache entwickelt ist“ kann mit dem Verfahren nicht festgestellt werden. Diesem Zweck soll, laut den „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die vorschulische Förderung“, eine „umfangreichere und differenziertere Beobachtung der Sprachentwicklung“ dienen, mit der die sechsmonatigen Fördermaßnahmen eingeleitet werden sollen. Woran genau sich diese Beobachtung orientieren soll, ist nicht zu ersehen (Niedersächsisches Kultusministerium 2003).

„Fit in Deutsch“ gehört zu den Verfahren, welche das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen, für die Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung in der Grundschule empfiehlt (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen 2003).

Das Verfahren umfasst folgende Screeningstufen:

1. Gespräch mit den Eltern (nach Möglichkeit auch mit den ErzieherInnen), in dem Informationen erfragt werden (Sprachbiografie, Sprachstand, eventuell Mehrsprachigkeit).
2. (direkt im Anschluss daran geführtes) Gespräch mit dem Kind, in dem es über sich selbst und seine Erfahrungsbereiche Auskunft geben soll. Dabei kann eine Handpuppe eingesetzt werden (Artikulation, Satzbau, aktiver Wortschatz).
3. Zeigen von Bildwörtern (Bilderbuch), die „teils einfache, teils zusammengesetzte Nomen“ sowie „geläufige“ Verben aus dem „Bereich der Alltagserfahrungen des Kindes“ darstellen (passiver Wortschatz).
4. Handlungsanweisungen (insbesondere Angaben mit räumlichen und zeitlichen Präpositionen) ausführen. Hier wird ein Bär eingesetzt; es kann aber auch ein vom Kind mitgebrachtes Kuscheltier verwendet werden (Sprach- und Aufgabenverständnis im Handlungszusammenhang).
5. Äußerungslänge sowie Strukturiertheit (Nomen/Pronomen, Verben vorhanden) der sprachlichen Reaktionen auf Sprechanreize (Bilder) hin. Die Äußerungen müssen nicht grammatikalisch korrekt sein (kindgerecht strukturierte Äußerungen).
6. „Beobachtungen zur Kommunikationssituation“ mit dem Kind (insbesondere Aussprache des Kindes, gravierende Auffälligkeiten) während des gesamten Verfahrens (begleitende Beobachtungen).

An Materialien beinhaltet das Verfahren: Erhebungsbogen (Grobeinschätzung: gegeben/nicht gegeben bzw. ja/nein), Bilderbuch, Bildvorlagen, eventuell eine Handpuppe, Teddybär (eventuell Kuscheltier), Pappschachtel (und Kissen oder Stoffstück bzw. „Decke“) als Bett für Teddybär oder Kuscheltier.

Es wird empfohlen, das Verfahren an zwei verschiedenen Zeitpunkten (erster Termin: 1. und 2. Schritt; zweiter Termin: restliche Schritte) und durch zwei Personen (Lehrkräf-

te oder Lehrkraft und ErzieherIn) durchzuführen. Wenn bereits nach dem ersten und/oder zweiten Schritt Klarheit besteht, dass das Kind keine oder umfassende Kenntnisse in Deutsch besitzt, wird das Verfahren abgebrochen. Im ersten Fall wird das Kind sofort zur Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme verpflichtet.

Das Verfahren ist an keiner bestimmten Sprachtheorie orientiert. Es basiert offenbar auf Plausibilitätserwägungen. Danach kann ein Kind nur dann erfolgreich am Unterricht teilnehmen, wenn es über ausreichende (passive und aktive) Deutschkenntnisse verfügt; und zwar insbesondere über einen altersangemessenen passiven und aktiven Wortschatz, die Fähigkeit kindgerecht strukturierte Äußerungen (also grammatisch nicht zu komplizierte Aussagen, Fragen und Aufforderungen) zu verstehen und das Vermögen, in der Kommunikation mit anderen Menschen seines Alters angemessen agieren und reagieren zu können. Nicht zuletzt sollte sein Sprechen deutlich genug sein, damit es von anderen verstanden wird. Sprachtheoretische Erkenntnisse (z.B. in Form von empirisch gewonnenen Forschungsergebnissen), nach denen es sich hierbei tatsächlich um diejenigen Sprachleistungen handelt, mit denen die besten (verlässlichsten) Prognosen (in Bezug auf die weitere Sprachentwicklung und den Schulerfolg) gemacht werden können, werden nicht angeführt.

Validitätsprüfungen scheinen nicht vorgenommen worden zu sein. Dabei wäre das angesichts wahrscheinlicher Konfundierungsprobleme einzelner Subtests dringend anzuraten. So bleibt z.B. unklar, ob und wie weit man mit dem Untertest „Sprach- und Aufgabenverständnis im Handlungszusammenhang“ tatsächlich sprachliche und nicht vor allem kognitive bzw. motorische Fähigkeiten misst.

Es finden sich keine Hinweise, dass Objektivität und Reliabilität des Verfahrens geprüft worden sind. Deshalb kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Resultate, zu denen die Lehrkräfte mit dem Verfahren gelangen, letztlich subjektiv und unzuverlässig sind. Ob es mit den wenigen allgemeinen Hinweisen zum Verhalten der Lehrkräfte während des Verfahrens (z.B. positive Verstärkung, langsames und deutliches Sprechen) möglich ist, eine objektive Durchführung zu gewährleisten, ist fragwürdig. So wäre z.B. ganz genau zu prüfen, anhand welcher Kriterien bzw. mittels welcher Strategien die Lehrkräfte jeweils feststellen bzw. entscheiden, wann es sich um kindgerecht strukturierte Äußerungen handelt und wann das nicht der Fall ist. Es kann natürlich sein, dass die Lehr-

kräfte in den bereits angelaufenen Lehrerfortbildungsmaßnahmen so geschult werden, dass sie mit dem Test objektive Ergebnisse zu erzielen vermögen. Nähere Angaben dazu finden sich nicht.

Eine Normierung des Verfahrens wurde nicht vorgenommen. Das scheint angesichts der Tatsache, dass mit dem Verfahren (wenn auch zu Förderzwecken) selektiert werden soll, problematisch.

Das Verfahren ist nicht sehr zeitökonomisch. Man benötigt nämlich pro Kind ca. 40 Minuten. Die Handhabung stellt allerdings keine hohen Anforderungen, lässt dafür aber vieles offen, was es den Lehrkräften schwer machen könnte, sichere Einschätzungen vorzunehmen. Der Test ist in zweierlei Hinsicht auf die Erfordernisse junger Kinder abgestimmt: Es werden (vertraute) Alltagsgegenstände eingesetzt und das Kind kann die Überprüfungssituation zum Teil mitbestimmen.

Pochert, A. et al. (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2. überarb. Version.

Bärenstark wurde im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin durch eine Arbeitsgruppe (Lehrkräfte, Vorklassenleiterinnen, ErzieherInnen) unter Leitung eines Mitarbeiters des Schulpsychologischen Beratungsdienstes entwickelt. Ausgangspunkt war eine zu Beginn des Schuljahres 1998/99 durchgeführte Sprachstandsmessung, die mit Hilfe eines von Fliegner, Gogolin und Urbanek (1982) bereits anfangs der achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelten Sprachstandsmessverfahrens (PI) durchgeführt wurde (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport von Berlin 1998, 2003a). Diese Maßnahme rief eine „intensive und kontroverse Diskussion“ hervor, die sich insbesondere auf die messmethodische Güte des Verfahrens bezog. So bemängelt z.B. Gogolin (1999a), dass man ein (von ihr damals mit entwickeltes) Verfahren erneut aufgegriffen habe, obwohl dieses sich im Verlauf empirischer Prüfungen (z.B. Boos-Nünning/Gogolin/Vollerthun 1985; Boos-Nünning/Gogolin 1988) als „wissenschaftlich unseriös“ herausgestellt habe, weil es „keinem der verlangten Gütekriterien“ standzuhalten vermochte (vgl. auch Gräfe-Bentzien 2001; Fried 1985a; Röhr-Sendlmeier 1984); weshalb es weder tauglich sei, „Einzelfallentscheidun-

gen zu legitimieren, noch dazu (geeignet), die Begründung für schulorganisatorische, didaktische oder methodische Aspekte der Förderung von Deutschkenntnissen zu liefern, sei dies bezogen auf die Deutschkenntnisse einsprachig in dieser Sprache aufgewachsener Kinder, sei es bezogen auf Kinder, die eine oder mehrere andere Familiensprachen neben dem Deutschen in die Schule mitbringen.“

Der Berliner Senat hat das Verfahren daraufhin nicht verworfen, aber „in verschiedenen Durchläufen“ anhand von Erfahrungen sowie „einer Vielzahl von Hinweisen aus dem schulischen und wissenschaftlichen Bereich“ weiter entwickelt. Konkret wurde das Verfahren durch ein „Sprachstandsprofil“ und durch Materialien zur Sprachförderung komplettiert (Bärenstark hören und sprechen; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin 2003a). Dadurch wollte man „den Schulleiter/innen eine detaillierte Darstellung des notwendigen Förderbedarfs und den Lehrer/innen die Umsetzung einer individualisierten und lernzielbezogenen Förderung“ ermöglichen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin 2003b, S. 2). Das revidierte Bärenstark-Verfahren ist 2002 erstmals berlinweit angewandt worden. Es ist Teil von umfassender (z.B. Lehrer- und Erzieherqualifizierung, Elternarbeit, Deutschkurse usw.) angelegten Bemühungen, Sprachförderung im Vorschul- und Schulbereich zu verbessern.

Das Verfahren beinhaltet, neben einer Einführung in seine Genese bzw. seinen Zweck, folgende Materialien: Einen Interviewbogen, der dazu dienen soll, (noch vor Testbeginn) ein Gespräch mit den Eltern sowie dem Kind zu führen, um etwas über die Sprachgewohnheiten in der Familie sowie die bisherige vorschulische Betreuung des Kindes zu erfahren, außerdem Erläuterungen zur Durchführung und Auswertung der folgenden Untertests:

1. „Hörverstehen und Sprechen“ (mit Hilfe eines Bären Körperteile erkennen und benennen).
2. „Handlungsbeschreibung“ (mit Hilfe eines 5-Teile-Puzzle-Bildes „Schwimmbad“ handelnde Einzelpersonen und Personengruppen erkennen und benennen).
3. „Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ (mit Hilfe von 10 Bildpaaren zum Thema „Tiere im Zoo“ identifizieren und äußern, inwieweit zwei Bilder jeweils zusammen gehören bzw. inwiefern sie sich unterscheiden).
4. „Räumliche Verhältnisse“ (mit Hilfe des Bären Positionen im Raum erkennen und benennen bzw. zu erkennen geben, dass Handlungsanweisungen verstanden und umgesetzt werden können).

Das (bereits genannte) einzusetzende Bildmaterial bzw. das Medium (Bär nebst Schachtel als Bett) komplettiert die Materialien.

Das Verfahren soll an den jeweiligen Schulen von LehrerInnen durchgeführt werden, die in Einführungsveranstaltungen geschult worden sind. Der Test muss nicht auf einmal, sollte jedoch in einem möglichst kurzen Zeitraum zu Ende gebraucht werden, weil sonst die Aussagefähigkeit verfälscht werden könnte. „Da die Kinder sich während der Sprachstandserhebung spontan äußern sollen, müssen die Sprachäußerungen in den Aufgabenbereichen 2, 3 und 4... (während der Testdurchführung) protokolliert werden“. Dieser Umstand hat sich aber bereits bei der Vorläuferform von Bärenstark als höchst problematisch erwiesen, weil Lehrkräfte damit überfordert waren, was in ungenauen bzw. falschen Untersuchungsergebnissen resultierte (vgl. Boos-Nünning et al. 1985; Boos-Nünning/Gogolin 1988; Gräfe-Bentzien 2001). Die Auswertung erfolgt in einem Punktsystem, dessen Bezug die „formale Korrektheit der Schriftsprache“ ist. Das suggeriert „objektive Maßstäbe, die so nicht gegeben sind“ (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2002). Außerdem passt es nicht zu dem Selbstanspruch des Verfahrens, informell, also nicht standardisiert zu messen; weshalb auch keine Normwerte vorgegeben werden.

Mit Bärenstark sollen (anhand weniger Sprach- bzw. Verhaltensstichproben) „Sprachverständnis, Wortschatz, Grammatik und Artikulationsfähigkeit“ festgestellt werden können. Des Weiteren sollen damit Kommunikationsprobleme identifiziert werden können. Aus welchem Sprachentwicklungs- bzw. Kommunikationsmodell geschlossen werden kann, dass die ausgewählten Untertests (Items) diese umfassenden Sprachfähigkeiten zu repräsentieren vermögen, wird nirgendwo deutlich. Die Hinweise berühren stattdessen vor allem erfassungstechnische Fragen. So wird Wert darauf gelegt, dass „die Kinder soviel wie möglich von ihrem eigenen Sprachkönnen zeigen, deshalb wird Raum für die spontanen, selbst bestimmten und selbst ausgewählten kommunikativen Mittel gegeben“. Ungeachtet dieses Anspruchs hat man aber die sprachtheoretischen Annahmen, die dem 1998/99 angewandten PI-Sprachmessverfahren (Fliegner et al. 1982) zugrunde liegen, einfach (unkommentiert) übernommen. So sucht man vergebens nach Hinweisen, weshalb bestimmte Indikatoren ausgewählt und andere dafür vernachlässigt wurden. Es wird also kein Bemühen dokumentiert, neueren Erkenntnisse zum Spracherwerb von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache gerecht zu werden.

Ob das Verfahren prognostisch valide ist, steht noch nicht fest. Auch finden sich keine Hinweise zur Konstrukt- oder Übereinstimmungsvalidität.

Die globale Reliabilität des Verfahrens (bezogen auf die vier Aufgabenbereiche) kann als zufrieden stellend gelten.

Manches an dem Verfahren mag Kindern entgegenkommen (z.B. Teddybär). Das darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Aufgabenstellung (z.B. Satzbegriff, Pluralbildung) keineswegs altersangemessen ist (z.B. Gogolin/Neumann/Roth 2002). Für ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte ist das Verfahren aufwändig, denn es erfordert ihre volle Konzentration und beansprucht dazu noch 30 Minuten pro Kind.

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

Das HAVAS² knüpft an Verfahren zur Spontansprachdiagnostik an (vgl. Fried 1985a, 1986, 1997), welche bereits in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in nordrhein-westfälischen Fortbildungsprogrammen angewandt (Gogolin/Goll/Reich 1989) und, im Rahmen einer 1999 vom Hamburger Amt für Schule in Auftrag gegebenen Untersuchung (Reich 2000), zu einer Form weiterentwickelt wurde, die 2002/03 mit Hilfe von Vorschulkräften und ErzieherInnen in allen Vorschulklassen und einigen Kindertageseinrichtungen von Hamburg erprobt und optimiert worden ist (Reich/Roth 2002, S. 37).

Mit diesem Verfahren soll es möglich sein, den Sprachstand (Erst- und Zweitsprache) von fünfjährigen Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache (bislang Türkisch, Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch) nicht nur so breit, differenziert und praxisgerecht wie möglich zu erfassen, sondern sie auch so „ins Verhältnis zueinander zu setzen“, „dass begründete Förderentscheidungen darauf aufbauen können“ (Reich 2001, S. 78). Es handelt sich hier also um ein Spracherfassungsinstrument, mit dem

² Ich danke Herrn Kollegen Reich dafür, dass er mir verfügbare interne Materialien anvertraut hat, so dass es mir möglich war, das Verfahren (vorläufig) kurz zu charakterisieren.

nicht nur einfach jede Sprache für sich erfasst, sondern darüber hinaus ermöglicht wird, „das Feld der Verbindung zwischen den Sprachen“ systematisch zu berücksichtigen (vgl. Dirim 2001/02).

Weil das Verfahren vorwiegend Förderzwecken dienen soll, ist es so konstruiert, dass man damit vor allem „den unteren Leistungsbereich“ sensitiv zu erfassen vermag. Es besteht aber kein Anspruch, „Sprachentwicklungsstörungen zu diagnostizieren oder gar eine sprachheilpädagogische Diagnostik zu ersetzen“ (ebd.). Vielmehr wird, in Anlehnung an die Resilienzforschung, angestrebt, die Förderentscheidungen am jeweils erreichten Stand des sprachlichen Könnens zu orientieren, also nicht nur an den Defiziten festzumachen (vgl. z.B. Opp/Fingerle/Freytag 1999; Strehlow et al. 1999).

Das Verfahren orientiert sich am aktuellen Theoriestand der Zweitspracherwerbsforschung. Danach verständigen sich Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache im Alltag mittels geschickter (sprech-)strategischer Kombination von Mitteln der Erst-, Zweit- (evtl. auch Dritt-)Sprache ihres gesamten multilingualen Sprachrepertoires (vgl. z.B. Gogolin/Nauck 2000). Deshalb ist es nicht angebracht, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes allein daran zu messen, ob und wie weit es die linguistischen Mittel schon beherrscht. Wesentlicher ist, darauf zu achten, was sie mit ihren Sprachfähigkeiten bereits anfangen können. „Eine sprachliche Leistung zu verstehen und sich sprachlich entsprechend zu verhalten, ist eine grundlegende Leistung der Kinder, die in der Schule später weitgehend vorausgesetzt wird. In der wirklichen alltäglichen Kommunikation entspricht dem die Fähigkeit, eine Situation angemessen zu erfassen und darin sprachlich zu handeln.“; und das kann am ehesten „in natürlichen, alltäglichen Situationen oder in Situationen, die dem natürlichen Sprachgebrauch nahe kommen“, erfasst werden. Demzufolge wird „Sprachstand“ als die Fähigkeit bestimmt, „kommunikative Aufgaben mittels verfügbarer sprachlicher Routinen zu lösen, welche mehr oder minder differenziert (d.h. mehr oder minder hoch entwickelt) sein können. Unterschieden werden einzelsprachenübergreifende und einzelsprachenspezifische Routinen... Als sprachenübergreifend werden die sprachpragmatischen Fähigkeiten des Kindes zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben, einschließlich der Bestimmung von Sprechhandlungen und Textsorten, und die Art seiner Gesprächsführung angesehen. Sprachspezifisch sind hingegen die Routinen der Formulierung und Verbindung von Aussagen (Syntax), der erforderlichen Abwandlungen von sinntragenden Einheiten (Morphemik), diese Einhei-

ten selbst (Lexik) und die sie konstituierenden Laute (Phonemik) bzw. Schriftzeichen (Graphemik)“ (Reich 2001, S. 80).

Konkret sieht die Durchführung des HAVAS folgendermaßen aus: Dem Kind wird (gemäß den detaillierten Hinweisen zur Durchführung der Erhebung) ein visueller Sprechimpuls vorgegeben (Bildfolge: Katze und Vogel; vertiefend und zusätzlich möglich: Straßenbild). Seine dadurch provozierten Äußerungen werden aufgezeichnet und nachträglich analysiert. Das soll anhand von dezidierten Auswertungshinweisen geschehen (deutsche, portugiesische, türkische Auswertungsmanuale stehen bereits zur Verfügung). Die dort vorgegebenen Analyseraster berücksichtigen grammatikalische, kommunikative und lexikalische Sprachstandsindikatoren, die sorgfältig aus relevanten Forschungen abgeleitet worden sind. Als sprachenübergreifend bedeutsam gelten dabei: die Aufgabenbewältigung (Akteure und Geschehensabfolge; Kernverständnis), das kommunikative Handeln im Gespräch (Gesprächsstrategien, sprachliche Strategien, Umgang mit fehlenden Ausdrücken, Ausdrücke in ihrer Herkunftssprache, Sprechweise) sowie der sprecherische Ausdruck (Flüssigkeit und Deutlichkeit der Sprache); als sprachenspezifisch bedeutsam werden angesehen: Lexik (verbaler Wortschatz) und Morphosyntax (Stellung des Verbs im Satz, weitere Formen des Verbs, Übergangserscheinungen, Relativsätze, alleinstehende Nebensätze, Präpositionen). Die Auswertung wird durch (kommentierte und dabei ausdifferenzierte) Einschätzzraster (mit Einordnungsbeispielen) strukturiert. Dabei ist positiv hervorzuheben, dass es gelungen ist, deutlich einfachere Analyseraster zu entwickeln als in sonstigen Spontansprachverfahren üblich (z.B. Clahsen 1986; vgl. Fried 1997). Trotzdem stellen diese an ErzieherInnen und Lehrkräfte recht hohe Ansprüche, die sie wohl nur einlösen können, wenn sie dementsprechend qualifiziert werden. Das wird auch von Reich/Roth (2003) unterstrichen. Sie sehen eine Einführungsveranstaltung in HAVAS vor, die drei Elemente umfasst: Einführung in das Instrument insgesamt und die Durchführung der Erhebung, Einführung in die Auswertung, Klärung offener Auswertungsfragen. Der dafür vorzusehende zeitliche Umfang ist nicht strikt fixiert; es ist aber von 12 bis 15 Arbeitsstunden die Rede. Das entspricht der Forderung von Reich (2003), dass die Anwender des Verfahrens ein „schärferes sprachdiagnostisches Bewusstsein“ entwickeln sollten.

Der HAVAS soll „wissenschaftlichen Standards genügen und empirisch validiert werden“. Die dementsprechenden Studien sind aber noch nicht abgeschlossen bzw. veröf-

fentlicht. Bereits zugänglich sind die Ergebnisse penibler Aufgabenanalysen, in deren Verlauf u.a. anhand verschiedener Kriterien (z.B. Verständlichkeit des Bildinhalts, Neutralität gegenüber kulturspezifischen Erfahrungen) bestimmt wurde, welcher von mehreren visuellen Sprechimpulsen am besten geeignet ist, spontane Sprachstichproben bei den Kindern zu evozieren. Des Weiteren kann einem vorläufigen internen Bericht (May 2003) entnommen werden, dass inzwischen Sprachproben von 658 Kindern vorliegen, auf deren Basis die Güte des Verfahrens geprüft werden konnte. So erwies sich HAVAS, gemessen an der Beurteilerübereinstimmung, als hinreichend objektiv. Des Weiteren ergab sich für die Hauptskala eine hohe Messgenauigkeit (interne Konsistenz). Auch die externe Validierung anhand von Expertenurteilen (Erziehereinschätzungen) ermittelte zufrieden stellende Werte. Nicht zuletzt ließen sich die Auswertungsmodalitäten u.a. mittels Faktorenanalysen absichern bzw. weiter präzisieren (im Sinne der Konstruktvalidität). Schließlich vermag man mit dem HAVAS gültig zwischen sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Problemlösestrategien zu unterscheiden. Aber: „Eine abschließende Bewertung des Verfahrens aus der Sicht der Testkonstruktion ist erst möglich, wenn die Bewährung im Entwicklungsverlauf (prognostische Validität) analysiert werden kann.... Ein Vergleich des HAVAS mit anderen Verfahren auf empirischer Basis konnte ebenfalls noch nicht durchgeführt werden.“ (ebd., S. 7).

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.). (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Autor.

Mit diesem vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Auftrag gegebenen und vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München entwickelten Verfahren soll es möglich sein, Sprachkenntnisse bei Schulanfängern zu erfassen. Dazu wurde ein Instrument entwickelt, das „gängige Sprachtestverfahren und deren Strategien“ überwinden soll und stattdessen ein „praktikables, schulnahes und aussagekräftiges“ Instrumentarium bieten möchte, welches es zulässt, auf die unterschiedlichen Lebensläufe der Kinder einzugehen. Es soll „ohne zeitintensiven und organisatorischen Aufwand und ohne Testerfahrung von Lehrkräften eine Spracheinschätzung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache ermöglichen“. Dabei wird kein Wert darauf gelegt, Sprachkompetenzen differenziert aufzuschlüsseln. Vielmehr geht es

darum, entscheiden zu helfen, „ob ein Schulanfänger in der Lage sein wird, in einer Regelklasse chancenreich mitzuarbeiten, ob er zusätzliche Fördermaßnahmen wie Intensivkurs oder Förderkurs benötigt oder ob eine Einschulung in einer Sprachlernklasse oder Übergangsklasse als Vorbereitung für den Besuch einer Regelklasse sinnvoll ist.“ Das Verfahren wird auch in Nordrhein-Westfalen erprobt (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

Das Screening umfasst vier Stufen:

- Die Stufe 1 besteht in einem erweiterten Einschreibeverfahren. Hier soll die Lehrkraft vorgeschlagene Fragen stellen und anhand der Reaktionen des Kindes (auf einer dreistufigen Skala) einschätzen, ob bzw. wieweit das Kind bereits Rede und Antwort stehen kann, ohne dabei auf eventuelle grammatikalische Fehler zu achten.
- Auf der Stufe 2 initiiert die Lehrkraft ein maximal zehnminütiges Gespräch zum Thema „Und was ist deine Lieblingsessenseite?“. Dazu werden etliche Hinweise gegeben, wie man das Gespräch in Gang setzen und halten kann, so dass es möglichst angst- und stressfrei verläuft. Wenn bis hierhin schon genügend Klarheit gewonnen wurde, dass das Kind über ausreichende Sprachkenntnisse verfügt, kann das Verfahren bereits an dieser Stelle abgebrochen werden.
- Auf der Stufe 3 wird das Kind aufgefordert, mit der Lehrkraft ein Bilder-Spiel zu spielen. Dazu wird ihm Bildmaterial vorgelegt (12 Bildkarten, eine Bildtafel mit 12 Zeichnungen). Wenn das Kind sprachlich angemessen auf die Bilder reagiert, soll eine Einschulung in die Regelklasse mit entsprechenden Fördermaßnahmen befürwortet werden.
- Die Stufe 4 des Screenings beinhaltet das Durchlaufen verschiedener (mindestens drei) Spielstationen (wobei zwei Erwachsene sowie mehrere Begleitkinder anwesend sind), in deren Verlauf es durch differenzierte Aufgaben spielerisch zum Sprechen angeregt werden soll.

Die Arrangements sind ausführlich beschrieben (bebildert) und es werden Hinweise gegeben, mit welchen Reaktionen bei Kindern zu rechnen ist. Mit den vorgeschlagenen Spielen sollen „jeweils unterschiedliche Dimensionen von Sprachkompetenz (angespro-

chen werden, L.F.), z.B. Nachsprechen, Sprachverständnis, passiver und aktiver Wortschatz, Textverständnis und Textproduktion“.

Nur wenige Kinder müssen alle Stufen durchlaufen. Denn wenn das Kind ausreichend Deutschkenntnisse und damit eine positive Prognose für die Sprachentwicklung erkennen lässt, kann das Verfahren schon nach Stufe 1 oder 2 abgebrochen werden. Sollte es erforderlich sein, dass ein Kind alle Stufen durchläuft, soll die Diagnose auf zwei Tage verteilt werden. Das Verfahren (insbesondere Stufe 4) soll auch dafür genutzt werden, den Sprachlernfortschritt zu verfolgen.

Bei dem Verfahren wird Wert darauf gelegt, möglichst authentische Spracherfassungssituationen zu inszenieren, die Gewähr dafür bieten, dass die Sprachleistungen eines Kindes nicht durch künstliche, das Kind ängstigende Bedingungen gemindert oder verfälscht werden. Zu diesem Zweck werden praktikabel und hilfreich erscheinende Vorgaben gemacht, wie man Spontansprachstichproben hervorrufen kann (vgl. Fried 1985a, 1986; Röhr-Sendlmeier 1987). Das gilt allerdings kaum für die Bildvorlagen, die, anders als von Gräfe-Bentzien (2001, S. 34) für derartige Verfahren gefordert, weder besonders ansprechend noch wirklich eindeutig sind. Außerdem wird versäumt, sprachtheoretisch fundierte Hinweise zu geben, wie genau man nun die gewonnenen Sprachäußerungen der Kinder auswertet, um gültig zu erfassen, welchen Stand ein Kind in Bezug auf „Nachsprechen, Sprachverständnis, passiven und aktiven Wortschatz, Textverständnis und Textproduktion“ denn nun schon erreicht hat (vgl. z.B. Behrenbeck et al. 1990; Clahsen 1986; Heidtmann 1986; Motsch 1999; Sarimski 1983; Schrey-Dern 1994). Das Verfahren scheint deshalb nur insofern aussagekräftig, als Lehrkräfte dadurch Hinweise erhalten, im Verlauf welcher Beobachtungen sie entscheiden sollten, ob sich ein Schulanfänger ihrer Meinung nach soweit sprachlich verständlich machen kann, dass es angebracht scheint, ihn in die Regelklasse zu schicken, oder ob der Gesamteindruck nach mehreren Beobachtungen des Kindes (Stufen bzw. Situationsstichproben) eher dagegen spricht.

Objektivität und Reliabilität des Verfahrens sind nicht gewährleistet (vgl. Süß-Burghart 1992). So wurde z.B. versäumt, darauf hinzuweisen, wie stark die Äußerungen des Kindes durch ungünstige Gesprächsführungsstrategien verfälscht werden können (vgl. Girolametto/Weitzman/Lieshout van/Duff 2000; Kemple/David/Hysmith 1997; Kolonko

1996; Wells/Barnes/Wells 1984). Insofern kann man nicht sicher sein, wieweit die Sprachstandserfassung durch das Sprachmodell und den Sprachinput der Lehrkraft beeinflusst wird. Auch kann man nicht sicher sein, ob es dem Testleiter bzw. der Testleiterin möglich ist, die (zweifellos in kindgemäßer Form) erhobenen Sprachstichproben zuverlässig auszuwerten, denn man hat darauf verzichtet, die in der Spontansprachdiagnostik ansonsten üblichen Auswertungsraster heranzuziehen oder wenigstens einfache Auswertungshinweise zu geben (z.B. mittlere Äußerungslänge; vgl. z.B. Fried 1997; Schrey-Dern 1990). Dabei betont Luchtenberg (2002, S. 74f.) in derselben Veröffentlichung, in der das Verfahren dargestellt wird, dass solche Verfahren „in den überwiegenden Fällen von Lehrkräften benutzt werden..., die über keine Testerfahrungen verfügen und im Allgemeinen keine vertieften linguistischen Kenntnisse aufweisen“; weshalb es ihnen in der Regel an Anleitung dazu fehlt, „welchen Aussagewert die ermittelten quantitativen und qualitativen Ergebnisse haben... – von der Vielzahl der Interpretationsmöglichkeiten bei freien Sprachproben ganz abgesehen“ (ebd.). Dementsprechend schwer ist einzuschätzen, was eigentlich mit dem Verfahren erfasst wird.

Bis hierhin lässt die Bestandsaufnahme etliche Bedenken aufkommen. So ist nicht zu übersehen, dass etliche Verfahren sprachtheoretisch nicht hinreichend fundiert und kaum oder gar nicht messmethodisch abgesichert sind. Dabei sollen sie doch dazu dienen, Klassifikations- und Selektionsentscheidungen zu fundieren. Derartig gravierende Entscheidungen sollten aber nur (und selbst das nicht allein) anhand von objektiven, reliablen, normierten sowie prognostisch validen Messungen erfolgen.

5.2 Verfahren für pädagogische Zwecke

Aus pädagogischer Sicht haben Spracherfassungsverfahren vor allem die Aufgabe, Informationen bereit zu stellen, wie die Entwicklung einzelner Kinder möglichst wirksam unterstützt werden kann, indem gezielt an denjenigen Leistungsstärken und -schwächen angesetzt wird, die sich als besonders entwicklungsrelevant erwiesen haben. Das erfordert Verfahren, die eine möglichst akkurate, für den Einzelfall gültige Einschätzung der individuellen Ausgangslage, aber auch der individuellen Fördereffekte (Entwicklungsfortschritte) ermöglichen (vgl. Wild/Krapp 2001). Man braucht also Verfahren, die zu einer begründeten Entscheidung bezüglich der richtigen pädagogischen

Maßnahme befähigen (treatment vorbereitende Statusdiagnostik); und man braucht Verfahren, die während der Durchführung der Maßnahme eine Einschätzung des Erfolgs derselben erlauben (treatment begleitende und -abschließende Prozessdiagnostik). Derzeit stehen für die Statusdiagnostik vor allem standardisierte Tests und für die Prozessdiagnostik in erster Linie förderdiagnostische Assessments zur Verfügung.

5.2.1 Sprachtests

Unter Tests versteht man Routineverfahren zur Untersuchung spezifischer Leistungen. Dabei zeichnet diese Verfahren aus, dass sie einer Normierung unterzogen wurden, so dass es möglich ist, eine individuelle Leistung mit einer Ziffer zu bezeichnen und mit Hilfe dieser Ziffernkennzeichnung einen Vergleich mit anderen Diagnoseleistungen vorzunehmen (vgl. Lienert/Raatz 1998).

Derzeit existiert eine Vielzahl von Tests, die u.a. auch sprachliche Leistungen erfassen. Das gilt für allgemeine Entwicklungstests, die in der frühen Kindheit eingesetzt werden können, um Auffälligkeiten aufzuspüren, noch bevor sie sich als Entwicklungs- oder Verhaltensstörung manifestieren konnten. Aber es betrifft auch Schulfähigkeitstests, mit deren Hilfe die Einschulungsentscheidung bzw. die optimale Vorbereitung auf die Schule erleichtert werden soll (zur Übersicht vgl. Langfeldt/Tent 1999). Meist beinhalten diese Verfahren nur einzelne Items zu sprachlich-kognitiven Fähigkeiten. Ein typisches Beispiel dafür ist der Wiener Entwicklungstest WET (Kastner-Koller/Deimann 1998; vgl. außerdem Petermann/Stein 2000 u.a.m.). Da diese Verfahren nicht hinreichen, um darauf umfassende Sprachfördermaßnahmen zu gründen, wird hier nicht weiter auf sie eingegangen (zur Übersicht vgl. z.B. Borchert/Knopf-Jerchow/Dabashi 1991; Brähler/Holling/Leutner/Petermann 2002³).

Die derzeit vorliegenden Tests zur Erfassung der Sprachfähigkeit von Kindern lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Allgemeine Sprachentwicklungstests (ASTs) und Spezielle Sprachleistungstests (SSTs).

5.2.1.1 Allgemeine Sprachentwicklungstests

Ziel der ASTs ist es, Informationen bereitzustellen, mit denen man die generelle Sprachfähigkeit eines Kindes einschätzen kann. Um das leisten zu können, beinhalten ASTs immer mehrere Untertests, mit denen unterschiedliche, als repräsentativ geltende Sprachfähigkeiten erfasst werden können. Welche das im Einzelnen sind, hängt von sprachtheoretischen, zum Teil auch von messmethodischen Erwägungen ab. Da die vorliegenden ASTs auf unterschiedlichen Sprachtheorien beruhen, unterscheiden sie sich erheblich, was die Art und Anzahl der Untertests betrifft. Die folgende Übersicht macht das deutlich.

Beispiele:

**Angermaier, M. J. W. (1977²): Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET).
Weinheim: Beltz.**

Der PET ist eine deutsche Version des Illinois Test of Psycholinguistic Abilities ITPA (Kirk/McCarthy/Kirk 1968). Man soll damit bei vier- bis elfjährigen Kindern „das Muster spezifischer Fertigkeiten und Störungen ... für den Bereich der sprachlichen Kommunikation und der Lernstörungen“ erfassen können. Das Verfahren basiert auf einem Kommunikationsmodell (z.B. Osgood 1957), „... das in der linguistischen Diskussion als antiquiert gilt“ (Kleber 1987, S. 65). Da es jedoch an bewährten Instrumenten zur Erfassung der Informationsverarbeitungsbasis (psycholinguistische Teilleistungen) mangelt, konnte das Verfahren bis heute „überleben“ (ebd., S. 66); nicht zuletzt in Form einzelner Untertest, wie z.B. des BUEVA von Esser (2002; vgl. auch Laucht/Esser/Schmidt 2000).

Mit dem Verfahren sollen Informationen zu folgenden kognitiv-kommunikativen Funktionen (rezeptiv, verarbeitend, expressiv), Informationskanälen (auditiv-vokal, visuell-motorisch) sowie funktionelle Ablaufsniveaus (automatisch vs. symbolisch repräsentiert) erfasst werden können. Diesem Zweck dienen 12 Untertests: Worte verstehen, Bilder deuten, Sätze ergänzen, Bilder zuordnen, Gegenstände beschreiben, Gegenstände handhaben, Grammatik-Test, Wörter ergänzen, Laute verbinden, Objekte finden, Zahlenfolgen-Gedächtnis und Symbolfolgen-Gedächtnis. Auf dieser Basis ist eine differen-

tialdiagnostische Auswertung möglich, welche Hinweise auf (die Ursachen von) Lern- bzw. (Schrift-)Sprachentwicklungsschwächen bzw. -störungen liefert. Der Testkoffer umfasst: ein ausführliches Testmanual, eine Schallplatte, verschiedene konkrete Materialien (Ball, Hammer...), Bildvorlagen, Auswertungsschablonen, Symbol-Folgen-Bildkarten, Symbol-Lege-Steine und Testhefte.

Zum PET wurden etliche Validitätsstudien (Konstrukt-, Prognose-, Übereinstimmungsvalidität) durchgeführt (vgl. Fried 1982, S. 60). Die Befunde sind allerdings widersprüchlich. Einerseits ergab sich, dass man mit dem PET zwischen Kindern mit und ohne Problemen beim Schriftspracherwerb unterscheiden kann. Andererseits wurde deutlich, dass das Verfahren „Validitätsprobleme, vor allem im Vorhersagebereich“, aber auch in Bezug auf das Konstrukt aufweist (Kleber 1987, S. 66). Vergleichende Studien (mit Intelligenz- und Sprachtests) legen zudem nahe, dass der PET „nicht als Sprachtest im engeren Sinne verstanden werden kann, sondern eher als ein Intelligenztest mit starken verbalen Anteilen“ betrachtet werden muss (Schöler 2001, S. 10)

Das Verfahren misst ausreichend objektiv und reliabel. Es liegen Altersnormen für Mädchen und Jungen im Alter von drei bis zehn Jahren vor.

Für den Einsatz in Kindergärten und Grundschulen ist das Verfahren nur bedingt geeignet; schon allein, weil die Durchführung des Verfahrens sehr anspruchsvoll und auch zeitaufwendig ist. Als Vorteil kann gelten, dass der PET durch mehrere psycholinguistische Trainingsprogramme komplettiert wird, mit deren Hilfe man die Testergebnisse unmittelbar in Fördermaßnahmen übersetzen kann (Bush/Giles 1976; Kirk/Kirk 1976; Lug/Angermaier 1985).

Grimm, H./Schöler, H. (1998²): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Göttingen: Hogrefe.

Mit dem HSET sollen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zwischen dem dritten und neunten Lebensjahr umfassend und differenziert erfasst werden können. Demzufolge zielt das Verfahren sowohl auf die sprachlich-linguistische Ebene, also auf die Beherrschung des Regelsystems, als auch auf die sprachlich-pragmatische Ebene, also

die Fähigkeit mit diesen Mitteln sprachlich handeln zu können. Allerdings betonen z.B. Kasielke, Rissmann und Scheidereiter (1993), dass man mit dem Test vor allem „das zugrunde liegende Wissen“ erfassen kann, also die „Regeln, die bei der Produktion und dem Verstehen von Sprache (unbewusst) befolgt werden“; wohingegen man damit nur bedingt Informationen über die kommunikative Kompetenz gewinnt.

Das Verfahren ist in fünf Schwerpunktbereiche und eine Integrationsstufe unterteilt. Mit 13 Untertests sollen auf der Morphem-, Wort-, Satz-, Äußerungs- und Textebene morphologische, syntaktische, semantische und interaktive Sprachkomponenten erfasst werden. Dabei sollen fünf Untertests der Diagnose des Regelerwerbs auf der Morphem- und Satzebene, vier Untertests der Diagnose semantischer Zusammenhänge auf der Wort- und Satzebene, drei Untertests der Diagnose interaktiver Bedeutungen auf der Wort- und Äußerungsebene und ein Untertest der Diagnose der Integration von Regeln und Zusammenhängen bei der Wiedergabe eines vorgelesenen Textes dienen.

Zu dem Verfahren gehören: eine Handanweisung, eine Durchführungsanleitung, fünf Protokollbogen, ein Bildband (insgesamt 52 Bildvorlagen), 15 Spielfiguren aus Holz und 41 Bildkarten sowie zusätzlich ein „Puppenwaschlappen“ (kleines Stück Stoff). Als Ergebnis der Testdurchführung entsteht ein Sprachprofil, welches deutlich machen soll, in welchen Bereichen ein Kind altersentsprechend entwickelt ist bzw. wo es darüber oder darunter liegt. Grundsätzlich lässt sich die Profilauswertung als Basis für Fördermaßnahmen nutzen. Konkrete Förderhilfen werden jedoch nicht gegeben.

Was die sprachtheoretische Basis betrifft, so sehen Filipp und Doenges (1983, S. 285) den HSET als „das am sorgfältigsten konstruierte und theoretisch bestbegründete Instrument an. Die umfassenden theoretischen Vorarbeiten der Testautoren zielten darauf ab, jene Prinzipien des Spracherwerbs bzw. der Sprachentwicklung zu formulieren, die späterhin im Rahmen der diagnostischen Erfassung der Sprachentwicklung Berücksichtigung finden müssen“. Allerdings orientiert sich das Verfahren nicht an einem „geschlossenen Entwicklungsmodell“. Das begründen sie damit, dass wir noch gar nicht genau genug sagen können, welcher „Logik die Sprachentwicklung“ folgt. Deshalb ist das Verfahren an einem Konstrukt entlang entwickelt worden, welches den Befunden eigener (und fremder) empirischer Studien zu sprachentwicklungsrelevanten Faktoren entspricht (z.B. Grimm/Schöler/Wintermantel 1975).

Die Konstruktvalidität des Verfahrens konnte in mehreren verschiedenen Untersuchungen untermauert werden (vgl. Fried 1982; Wolf/Fried 1989).

Objektivität und Reliabilität des Tests sind zufriedenstellend. Die Auswertung soll bei allen Untertests dreistufig erfolgen, da neben vollständig korrekten Antworten auch diejenigen Antworten positiv bewertet werden, die als entwicklungsangemessen gelten können. Dadurch kann man zu differenzierten Bewertungen kommen. Bei der Entwicklung des Verfahrens konnte keine „Normierung im eigentlichen Sinne“ erfolgen. Es liegen aber vorläufige Altersnormen in Form von T-Werten und Prozenträngen vor. Rosner (1999) wendet hierzu kritisch ein, dass diese Werte, nach inzwischen über 20 Jahren, überholt sein dürften.

Für die Hand von ErzieherInnen oder LehrerInnen ist das Verfahren nicht gedacht. Denn seine Handhabung stellt Ansprüche in Bezug auf Fachkompetenz und Ressourcen, die von diesen Berufsgruppen nur schwer zu erfüllen sind (vgl. Fried 1982, S. 63). So ist z.B. die Durchführung zu zeitaufwändig (40 bis 80 Minuten). Wieweit bzw. bei welchen Kindern sich der Test (in Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus Sozial- und Fachdiensten) dennoch durchführen lässt, kann nur im Rahmen bestehender Kooperationen geklärt werden. In der sonderpädagogischen Praxis soll sich das Verfahren bewährt haben (vgl. Rother-Dey 2000).

Grimm, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe.

Mit dem SETK 3-5 soll man bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren eine detaillierte Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen durchführen können. (Für das Aussieben von Kindern, deren Entwicklung Risiken birgt, steht ein Screeninginstrument (SSV; vgl. dieser Text) bereit, das aus Untertests des SETK 3-5 besteht.). Das Verfahren ist Teil eines umfassenden Diagnosesystems, das über den SETK 3-5 sowie den SSV hinaus noch einen Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (Grimm 2000) sowie einen Elternfragebogen (Grimm/Doil 2000) umfasst.

Zweck dieses Instrumentariums ist es, Kinder mit Sprachentwicklungsrisiken möglichst frühzeitig aufspüren und behandeln zu können.

Der SETK 3-5 besteht aus vier Untertests (für dreijährige Kinder): dem Teil „Sprachverstehen“, mit dem geprüft werden soll, ob Kinder Sätze verstehen können (erkennen können, welche Abbildung einen Satz repräsentiert); dem Teil „Sprachproduktion“, mit dem semantische Relationen enkodiert (Bilder beschrieben) werden sollen; dem Teil „Phonologisches Arbeitsgedächtnis“, bei dem geprüft wird, wieweit Kinder Kunstwörter reproduzieren können, und dem Teil „Morphologische Regelbildung“, mit dem die Pluralbildung bei realen Nomen aus dem Deutschen untersucht werden soll. Bei vier- bis fünfjährigen Kindern entfällt der Subtest „Enkodieren semantischer Relationen weg“, dafür kommen die Teile „Satzgedächtnis“ sowie „Gedächtnisspanne für Wortfolgen“ hinzu, mit denen die Reproduktion von vorgesprochenen sinnvollen und sinnfreien Sätzen sowie von Wortreihen (reale Wörter) erfasst werden sollen.

Das Testmaterial umfasst: ein ausführliches Manual, einen Bildkartensatz mit 11 Bildkarten (Morphologische Regelbildung), einen Bildkartensatz mit 19 Bildkarten (Enkodieren semantischer Relationen), einen Bildkartensatz mit 10 Bildtafeln (Verstehen von Sätzen), ein Materialset mit 7 Materialien wie z.B. Bär, Knopf, Stift, kleine Schachtel (Verstehen von Sätzen), einen Figuresatz mit 14 Nicht-Wort-Figuren (phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter), altersspezifisch gestaltete Protokollbogen, eine Tonkassette und einen Testkoffer.

Das Verfahren beruht nicht auf einem fest umrissenen Sprachentwicklungsmodell. Aber es orientiert sich an der aktuellen Sprachentwicklungsforschung, die erbracht hat, dass sich Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen von Kindern mit einer unbeeinträchtigten Sprachentwicklung in Bezug auf die Entwicklung bestimmter sprachlicher Strukturen sowie die Verwendung von abstraktem sprachlichen Regelwissen unterscheiden. Entsprechend diesen Befunden wird, „neben den Bereichen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion“, insbesondere der Bereich des Sprachgedächtnisses“, also „der Zusammenhang zwischen der Verarbeitung sprachlicher Informationen und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis“, ursächlich dafür verantwortlich gemacht, ob bzw. wieweit es zu einer „ungestörten Wortschatz- und Grammatikentwicklung“ und/oder zu einem ungestörten Schriftspracherwerb kommt (vgl. Grimm 2003²).

Die Untertests sind so konstruiert, dass man mit ihnen „die Kompetenz der Kinder zum Verstehen und zur Bildung von sprachlichen Strukturen“ beurteilen sowie ihre sprachlichen Verarbeitungsfähigkeiten (Arbeitsgedächtnis) erfassen können soll. Dabei schlägt sich der aktuelle Forschungsstand darin nieder, dass der SETK 3-5 drei Untertests („Phonologisches Arbeitsgedächtnis“, „Gedächtnisspanne“ und „Satzgedächtnis“) beinhaltet, mit denen spezifische Aspekte des auditiven Kurzzeitgedächtnisses getestet werden können. Außerdem wird dem Erkenntnisstand, wonach zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr ein qualitativer Sprung in der Sprachentwicklung vonstatten geht, entsprochen, indem bei dreijährigen Kindern zum Teil andere Untertest eingesetzt werden, als bei den vier- bis fünfjährigen Kindern.

Die Konstruktvalidität wurde anhand der Unabhängigkeit und Altersabhängigkeit der Untertests nachgewiesen. Es konnte auch belegt werden, dass mit dem Test Leistungen erhoben werden, die nicht oder wenig mit Leistungen „in nichtsprachlichen, konstruktfernen“ Bereichen korrelieren (diskriminante Validität). Schließlich konnte belegt werden, dass sich mit dem Verfahren „Sprach- und Gedächtnisprobleme“ sprachgestörter Kinder „deutlich und differenziert“ abbilden lassen.

Der SETK 3-5 ist ein (für Teiltests überprüfetes) objektives Verfahren. Die Reliabilität der Untertests (mit Ausnahme der Prüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für Nichtwörter bei Kindern im Alter zwischen 3 und 3;6 Jahren) ist zufrieden stellend. Auch bietet das Verfahren altersspezifische Normen an, die anhand von aktuellen, allerdings zum Teil sehr kleinen Eichstichproben gewonnen wurden.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Test sowohl durch die Gestaltung der Aufgaben als auch durch die Gestaltung der Instruktionvorschriften hohe Ansprüche an die Sprachfertigkeiten und Deutschkenntnisse, aber auch an die Aufmerksamkeitsleistungen junger Kinder stellt. „So muss nicht nur die Anwendung des Untertests „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ von vorneherein auf (gut) deutsch sprechende Kinder beschränkt bleiben“ (Verkerk-Mouas 2003, S. 59). Es ist auch anzunehmen, dass die hoch strukturierte, unflexible Testanleitung sowohl für mehrsprachig aufwachsende Kinder als auch für Kinder aus Familien mit wenig elaboriertem Sprachstil oder für Kinder mit verhaltensbedingten Leistungsschwächen besondere Probleme beinhaltet.

Mit dem Verfahren kann man altersspezifische Sprachleistungen zwar präzise, aber nicht unbedingt ökonomisch erfassen. (Es werden zwischen 20 bis 40 Minuten benötigt, um den Test durchzuführen.) Die Handhabung des Verfahrens stellt keine allzu hohen Ansprüche. Ritterfeld und Niebuhr (2002) sind deshalb der Meinung, dass sich der SETK 3-5 für die sprachtherapeutische Praxis gut eignet; zumal die mit diesem Instrument mögliche differenzierte Diagnose unmittelbare Anhaltspunkte für eine Sprachtherapie liefert. Allerdings gibt Sarimski (2002, S. 202) zu bedenken, dass offen bleibt, „wie hoch die Sensitivität des SETK 3-5 als Instrument zur Messung von Therapie bedingten Veränderungen ist.“ Außerdem muss das Verfahren, wenn man den Sprachentwicklungsstand eines Kindes wirklich umfassend erheben will, durch andere Verfahren ergänzt werden, wie z.B. Tests zur Lautbildung und zur Feststellung der pragmatischen Kompetenz.

Häuser, D./Kasielke, E./Schneidereiter, U. (1994): KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.

Mit dem KISTE soll man sprachliche Kompetenzen, vor allem aber sprachliche Defizite, schon frühzeitig, nämlich bereits bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, erfassen können. Im Einzelnen zielt der Test auf (sprachrezeptive und sprachexpressive) Defizite im lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen und kommunikativ-praktischen Bereich. Es gibt das Verfahren in zwei Formen. Die ausführlichere Diagnostik-Form soll dazu dienen, den Sprachstatus von Kindern genau zu bestimmen, die kürzere Screening-Form hat zum Zweck, z.B. bei Schuleingangsuntersuchungen Kinder herauszusieben, bei denen sich (Schrift-)Sprachentwicklungs- bzw. Leistungsprobleme abzeichnen.

Der Test besteht aus fünf Untertests. Der TEDDY-Test wurde in Anlehnung an eine Vorform des TEDDY-Tests von Friedrich (1992) entwickelt. Man soll damit prüfen können, ob ein Kind „semantische und grammatikalische Inkonsistenzen“ erfassen kann. Mit dem aktiven Wortschatztest soll man untersuchen können, ob Kinder die Wörter anwenden können, die man braucht, um einfache Fragen hinreichend zu beantworten. Anhand des semantisch-syntaktischen Tests soll man herausfinden können, ob Kinder anhand von Bildmaterial unterschiedliche semantische Beziehungen erkennen und be-

nennen können. Mit dem semantisch-didaktischen Test soll man feststellen können, wie weit Kinder richtige von falschen Satz schemata unterscheiden. Beim „Satzbildungsfähigkeits“-Test soll man prüfen können, ob Kinder Wortpaare nachzusprechen vermögen. Abschließend wird, grob, die Sprechfreude eingeschätzt. Abschließend können die Werte der verschiedenen Untertests zum Testwert „kommunikative Kompetenz“ und „sprachstrukturelle Kompetenz“ zusammengefasst werden.

Das Testmaterial ist übersichtlich und motivierend. Es umfasst: ein Beiheft mit Anleitung und Normentabellen, 10 Bildtafeln zum Teddy-Test, eine Drei-Felder-Tafel (für jeweils drei Bildkarten), 42 Bildkarten sowie Protokoll- und Auswertungsbogen

KISTE ist sprachtheoretisch gut fundiert. Das Verfahren betont, dass Sprache „ein überindividuelles, sozialhistorisch entstandenes, durch Kombination von Sprachlauten und deren Bedeutung gebildetes Zeichensystem“ darstellt, das „als grundlegendes Kommunikationsmittel und damit auch als Mittel zur Einwirkung auf das Handeln anderer Menschen dient“. Des Weiteren wird unterstrichen, dass der „kindliche Spracherwerbsprozess ein integraler Bestandteil der gesamten geistigen und sozialen Entwicklung ist“, weshalb „Sprachentwicklungsdiagnostik nicht nur Aussagen über verschiedene Aspekte der sich entwickelnden Sprachkompetenz, sondern... partiell immer den allgemeinen kognitiv-sozialen Entwicklungsstand des Kindes reflektiert“. Deshalb soll bei KISTE, stärker als bei älteren Verfahren der Fall, berücksichtigt werden, dass die Sprachentwicklung sowohl mit der Wissensrepräsentation als auch mit der Ausdifferenzierung der Kommunikation zusammenhängt.

Es wurden umfangreiche Untersuchungen durchgeführt, in denen Belege für die Validität des Verfahrens gefunden wurden (z.B. Kasielke/Rissmann/Scheidereiter 1993; Kasielke/Häuser/Scheidereiter 1991). So wurde im Rahmen mehrerer unterschiedlicher Studien (faktorielle Validität, Übereinstimmungs-Validität) nachgewiesen, dass der Test diejenigen Sprachfähigkeiten misst, die er zu messen vorgibt (Konstruktvalidität).

Objektivität und Reliabilität des Gesamttests sind zufrieden stellend bzw. in Bezug auf einzelne Untertests ausreichend. Das Verfahren wurde sorgfältig aufgabenanalytisch und an einer (nicht repräsentativen, aber überregionalen) Stichprobe geeicht. Es stehen altersgruppenspezifische Normwerte für den Gesamttest und die Untertests zur Verfügung. Demzufolge kann nach der Testdurchführung für jedes Kind ein Sprachentwick-

lungsprofil erstellt werden. Aus diesem lassen sich Förderziele ableiten. Allerdings kann man die Ergebnisse nicht unmittelbar in Fördermaßnahmen übersetzen.

Die Durchführung des Tests erfordert eine gründliche Vorbereitung, wie z.B. eine intensive Auseinandersetzung mit der Auswertung. Außerdem benötigt der Test viel Zeit (minimal 35 und bei sprachentwicklungsgestörten Kindern maximal 70 Minuten).

Krampen, G. (2001): Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV (TKS-IV). Handanweisung und Testmaterialien. Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.

Der TKS wird seit dem Wintersemester 1998/1999 an der Universität Trier entwickelt sowie kontinuierlich evaluiert und verbessert. Dabei trat nicht zuletzt zutage, dass die Entwicklung eines bi- und/oder multilingualen Messverfahrens besondere Probleme aufwirft.

Der Test soll der komparativen Sprachentwicklungsdiagnostik und Förderdiagnostik bei mehrsprachig aufgewachsenen und/oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern dienen“. Komparativ meint dabei, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in minimal zwei Sprachen (L1 und L2) bzw. maximal drei Sprachen (L3) erfasst werden sollen (bislang: Deutsch, Luxemburgisch, Französisch). Insbesondere soll ermittelt werden, inwieweit der Entwicklungsstand eines Kindes in den verschiedenen Sprachen, die es spricht, „retardiert, akzeleriert“ oder „durchschnittlich“ ist. Dadurch sollen interindividuelle (soziale) Vergleiche für jede der Sprachen sowie intraindividuelle Vergleiche der Sprachfertigkeiten zwischen den Sprachen ein- und desselben Kindes ermöglicht werden. Es wird damit der Forderung entsprochen (z.B. Grosjean 1992), sich bei bi- und/oder multilingualen Kindern „nicht an den Normen von Monolingualen“ zu orientieren, also Bi- und/oder Multilingualität „nicht auf den Vergleich mit Monolingualität zu reduzieren“ (Enneking 2001, S. 25). Des Weiteren wird darauf geachtet, keine reine Defizit-, sondern auch eine „Stärken“-Diagnostik zu betreiben.

Der Test ist für Kinder zwischen vier bis zwölf Jahren (mit ungesteuertem Bilingualismus und/oder Multilingualismus) entwickelt worden; er soll aber problemlos auch bei jüngeren Kindern, ja selbst bei vielen lern- und sprachbehinderten Kindern angewandt werden können, da keine Lese-Rechtschreibfertigkeiten sowie keine besonderen kogni-

tiven, affektiv-emotionalen oder sozialen Fähigkeiten vorausgesetzt werden (Krampen et al. 1999). Das Verfahren soll nicht nur in der Forschung im Bereich der Bi- und/oder Multilingualität, sondern auch in der „praktischen“ Frühdiagnostik und Frühförderung, wie z.B. in Erziehungsberatungsdiensten, Frühförderstellen usw., bei bi- und/oder multilingual aufwachsenden Kindern angewandt werden können. Außerdem soll es förderdiagnostischen Zwecken dienen; z.B. indem „multiple sprachgebundene kurzzeitige Lern- und Gedächtnisfertigkeiten von Kindern diagnostiziert werden“. Nicht zuletzt soll es dadurch ermöglicht werden, pädagogische Interventionen auf ihre mittel- oder längerfristigen Effekte hin zu evaluieren.

Das Verfahren ist als „Breitband-Entwicklungstest im Bereich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung“ konzipiert. Derzeit liegt die vierte Experimentalform vor. Diese umfasst folgende Bereiche:

1. Einleitungsinterview (demografische Daten, Kontakt- und Präferenzsprachen).
2. Den aktiven Wortschatz in mehreren Sprachen.
3. Multiple sprachgebundene kurzzeitige Lern- und Gedächtnisfertigkeiten (zweiter Durchgang des Wortschatztests; Ermittlung sprachspezifischer Differenzwerte).
4. Die verbale Flüssigkeit in mehreren Sprachen.
5. Die Äußerungslänge in mehreren Sprachen (Geschichten zu einer Bildvorlage erzählen) und
6. die Fähigkeit zur Bildung semantischer Relationen in mehreren Sprachen (siehe 5.).

Die aktuelle Form des Verfahrens soll „in einer informellen, motivational günstigen Atmosphäre ohne Zeitdruck appliziert werden, so dass optimale Bedingungen für die Realisierungsfähigkeit der kindlichen Leistungsfähigkeiten gewährleistet sind. Für die Durchführung wird als Testmaterial benötigt: das Manual, Protokollbogen, ein Bilderbuch/Fotoalbum, eine Uhr, Stifte, ein kleines Geschenk (Belohnung) für das Kind nach Abschluss des Tests. Der Testleiter bzw. die Testleiterin sollen gut vertraut mit dem Ablauf und dem Material des Verfahrens sein und die Durchführung sorgfältig vorbereiten.

Der Test orientiert sich am „modernen“ Erkenntnisstand zum Zweit- und/oder Mehrspracherwerb von Kindern (ausführlich dazu: Krampen et al. 1999). Dementsprechend wird die Tatsache, dass ein Kind mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst, nicht per se

als Risiko, sondern sogar als potentielle Chance erachtet (vgl. Langenmayr 1997). Das gilt allerdings nur unter der Voraussetzung, dass Kinder in beiden Sprachen ähnliche Kompetenzen aufweisen, also über eine „balancierte (ausgeglichene) Bi- oder Multilingualität verfügen; und nicht, wenn bei ihnen die Kompetenzen in einer Sprache überwiegen, also eine dominante (unausgewogene) Bi- oder Multilingualität vorliegt (vgl. Krampen et al. 2002). Daneben ist das Verfahren gemäß einem Sprachentwicklungsmodell konzipiert, das strukturalistische und funktionalistische Blickweisen auf Sprache integriert (vgl. z.B. Grimm 1998).

In Bezug auf die Subskalen „Äußerungslänge“ und „semantische Relationen“ wird die Konstruktvalidität dadurch eingeschränkt, dass diese Skalen bedeutsam korrelieren, obwohl damit ganz getrennte Konstrukte gemessen werden sollen. Die externe Validität des Tests wurde anhand anderer (Intelligenz-)Tests geprüft. Dabei wurden Ergebnisse ermittelt, die einerseits verdeutlichen, dass einige Subtest zufrieden stellend konstruktvalid messen, wohingegen das für den Subtest „kurzfristige Lern- und Gedächtnisleistung“ nicht bzw. sehr eingeschränkt gilt. Weitere Validitätsstudien unterstreichen, dass das Verfahren zwar grundsätzlich (für alle Subtests) beanspruchen kann, alters- bzw. kohortensensitiv zu sein, dass dies aber vor allem für die jüngeren, kaum jedoch für die älteren Kinder gilt.

Die Objektivität des Verfahrens scheint insofern gewährleistet, als die Durchführung und die Auswertung weitgehend standardisiert sind (z.B. vorgegebene Instruktionen). Es wurde eine empirische Aufgabenanalyse durchgeführt (N = 565 Fünf- bis Elfjährige). Dabei zeigte sich, dass etliche Items keine optimalen Trennschärfen aufweisen (sprachspezifische Schwankungen). Das hat Konsequenzen für die (feindifferenzierende) „Komparativ-Funktion“ des Tests. Außerdem sind einzelne Skalen „nur mit Einschränkungen alters- und kohortensensitiv“ (z.B. kurzfristige Lern- und Gedächtniseffekte). Es wird angestrebt, die psychometrische Qualität durch systematische Itemselektion weiter zu verbessern (Enneking 2001, S. 40). Immerhin sind die inneren Konsistenzschätzungen bereits jetzt sowohl für die sprachübergreifenden als auch für die sprachspezifischen Skalen zufrieden stellend.

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen nur vorläufige Normwerttabellen vor. Damit können die Ergebnisse „lediglich idiographisch und primär intraindividuell komparativ interpretiert

werden“ (ebd., S. 25). Das reicht aber völlig aus, um daran Fördermaßnahmen zu orientieren.

Es werden keine Zeitvorgaben für die Testdurchführung gemacht. Allerdings soll zwischen dem ersten und zweiten Teil eine mindestens 30 Minuten dauernde Pause eingelegt werden. Außerdem werden kurze zusätzliche Pausen als sinnvoll und zum Teil auch notwendig erachtet. Insofern ist davon auszugehen, dass der Test recht zeitaufwendig ist. Auch sind die Personen, die ihn durchführen, ziemlich gefordert. Sie sollen nämlich z.B. alle mündlichen Äußerungen des Kindes möglichst wörtlich im Protokollbogen aufnotieren.

5.2.1.2 Spezielle Sprachleistungstests

Neben den Allgemeinen Sprachentwicklungstests gibt es noch etliche Spezielle Sprachleistungstests (SSTs). Mit diesen SSTs können einzelne Sprach(teil-)leistungen erfasst werden. Dabei handelt es sich in der Regel um Sprachentwicklungsaspekte, denen aus wissenschaftlicher und/oder praktischer Perspektive besondere Bedeutung zugemessen wird. Im Folgenden wird ein Überblick zu wesentlichen SSTs gegeben. (Dabei wird nicht auf Verfahren eingegangen, die vorwiegend kognitive Leistungen erfassen, wenn auch aus sprachlichen Verstehensleistungen abgeleitet, wie z.B. Elben/Lohaus 2000; Friedrich 1998; Kleber/Kleber 1994²; Wettstein 1997³. Der Grund dafür ist, dass die speziellen Erkenntnisgewinne, welche diese Instrumente ermöglichen, von ErzieherInnen und LehrerInnen in ihrer Praxis kaum oder gar nicht nutzbar gemacht werden können).

Beispiele:

Kiese, Ch./Kozielski, P.M. (1996²): Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6). Göttingen: Hogrefe.

Der AWST ist ein Test zur Erfassung des aktiven Wortschatzes von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Er ist die überarbeitete und ergänzte Version eines erstmals 1979 vorgelegten Verfahrens.

Der Test soll dazu dienen, Sprachentwicklungsrückstände, die sich im Bereich der lexikalischen Entwicklung niedergeschlagen haben, standardisiert und ökonomisch zu erfassen. Das geschieht vorrangig über eine quantitative Auswertung, welche der Annahme entspricht, dass die Summe richtig bezeichneter Bildvorlagen Rückschlüsse auf die Größe des aktiven Wortschatzes zulässt. Es wird aber darüber hinaus auch nahe gelegt, „qualitative und individuelle Merkmale der Antworten zu berücksichtigen, in denen sich der Einfluss des jeweiligen soziokulturellen Rahmens niederschlägt, dem das Kind zugehörig ist“, und der zur Folge haben kann, dass das Kind zwar die Bedeutung, aber nicht die konventionelle Bezeichnung eines Objektes kennt. Das gilt es insbesondere zu beachten, wenn ein Wortschatztraining eingeleitet werden soll, weil das Testergebnis „grenzwertig“ oder „unterdurchschnittlich“ ist. Für derartige Fälle werden im Manual „einige methodische Hinweise sowie bibliographische Quellen zur lexikalischen Förderung“ gegeben. Diese Angaben sind zweifellos hilfreich.

Der Test besteht aus 82 Testaufgaben (Begriffen). Diese umfassen: 64 Substantive, 17 Verben und 1 Adjektiv. Das Testmaterial beinhaltet: ein Manual, Protokollbogen und einen Spiralblock mit 82 Bildvorlagen; davon 81 Schwarz-Weiß-Zeichnungen und eine farbige Bildvorlage. Die Bildvorlagen wurden (gegenüber der Testversion von 1979) nicht aktualisiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Wortschatz und Sprachfähigkeit so eng miteinander zusammenhängen, dass der Wortschatz „ein guter Indikator für die Sprachentwicklung“ und damit auch für den Schulerfolg ist. Deshalb verweist „eingeschränkter Wortschatz“ auf „Störungen auf der morpho-syntaktischen und der pragmatisch-kommunikativen Ebene“. „Da sich artikulatorische wie auch morphologische Entwicklung am Wort vollziehen, der Syntaxerwerb sich der Einheit „Wort“ bedient, die verbale Intelligenz aus dem Rohmaterial „Wortschatz“ besteht sowie die verbale Kommunikation über das Lexikon abläuft“, kann, so folgern die Autoren, die Wortschatzmessung sozusagen als „Leitwährung“ in der Sprachentwicklungsdiagnostik“ dienen.

Die Validität des Verfahrens wurde in mehreren Untersuchungen geprüft. So konnte belegt werden, dass der Test einerseits Vergleichbares misst wie konstruktähnliche Verfahren (z.B. Kiese-Himmel 1995), aber andererseits Anderes als konstrukt fremde Verfahren. Außerdem zeigte sich, dass der Test altersbedingte Leistungsunterschiede ab-

zubilden vermag. Problematisch scheint, dass bei der Revision nicht geprüft wurde, ob man mit dem bereits 1976 ausgesuchten Wortschatz auch heute noch valide Wortschatzmessungen begründen kann. Günther (2002) äußert diesbezügliche Zweifel; und zwar mit der Begründung, dass der Test zu fast 80 Prozent aus Nomen besteht, wo doch Untersuchungen ergeben haben, dass der nominale Wortschatz in hohem Maße situations-, sach- und erfahrungsabhängig ist. Deshalb ist, im Gegensatz zu Verben und Adjektiven, kaum davon auszugehen, dass sich bei Vorschulkindern ein "Häufigkeitswortschatz" bestimmen lässt (vgl. auch Glück 1999). Eine der TestautorInnen stimmt dem insoweit zu, als sie in einer eigenen (mit einer Kollegin durchgeführten) Untersuchung feststellen musste, dass sich Defizite im Verbverstehen „nicht zwangsläufig in der Größe des aktiven Wortschatzes“ widerspiegeln. Sie hält es daher für empfehlenswert, „quantitative Verfahren zur Erfassung des aktiven Wortschatzes“ bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen „durch qualitative Verfahren zum Wortverstehen zu ergänzen“ (Schulz/Kiese-Himmel 2003). Rothweiler (2002, S. 248) äußert zudem die Vermutung, dass „die Ursache für Fehlerantworten in der Darstellung (einzelner) Zieli-tems zu suchen“ sein könnte. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sie den Test bei Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen eingesetzt hat, die häufig auch Probleme im kognitiven Bereich haben.

Der AWST ist in Bezug auf Durchführung und Auswertung so standardisiert, dass er als objektiv gelten kann. Seine Reliabilität ist zufrieden stellend (Testhalbierung). Es liegen Alters- und Geschlechtsnormen vor, die allerdings an einer regional begrenzten Stichprobe gewonnen wurden.

Man kann den Test leicht und schnell (ca. 15 Minuten) durchführen. Noch dazu kann er ohne weiteres von ErzieherInnen und LehrerInnen eingesetzt werden. Dabei kommt diesen Berufsgruppen entgegen, dass man die Testergebnisse nutzen kann, um vorhandene Förderkonzepte bzw. -materialien gezielt einzusetzen.

Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002²): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.

Das BISC soll die zuverlässige individuelle Identifizierung von Vorschulkindern mit einem Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erlauben, indem Fähigkeiten und Fertigkeiten erfasst werden, an denen Kinder beim Schriftspracherwerb anknüpfen und in denen deshalb „die Wurzeln für viele Schwierigkeiten vor dem Schriftspracherwerb liegen“.

Die sprachtheoretische Fundierung des Verfahrens lässt sich folgendermaßen kennzeichnen: Forschungen haben erwiesen, dass eine nicht ausreichend entwickelte phonologische Bewusstheit sowie Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsprobleme wesentlich für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten verantwortlich sind. Wenn Vorschulkinder bei diesen „Vorläuferfertigkeiten“ des Lesens und Schreibens Defizite aufweisen, so besteht bei ihnen das Risiko, eine Lese-Rechtschreibschwäche auszubilden (vgl. Deimann/Kastner-Koller 2000, S. 108). Um Lesen und Schreiben erlernen zu können, brauchen Kinder nämlich:

1. Die Fähigkeit, sprachliche Einheiten auf phonologischer Ebene zu analysieren und zu synthetisieren (phonologische Bewusstheit).
2. Die Fähigkeit, über gelernte, sprachspezifische Wissensbestände in automatisierter Form zu verfügen (schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis).
3. Die Fähigkeit, phonologische Einheiten, wie Laute, Buchstaben und Phoneme im Arbeitsgedächtnis präsent zu halten, bis der Lese- oder Schreibvorgang beendet ist (Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses) und
4. Die Fähigkeit, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu unterscheiden (visuelle Aufmerksamkeitssteuerung).

Diese vier Fähigkeitsbereiche werden beim BISC mit neun Untertests überprüft: Die Erfassung der „phonologischen Bewusstheit“ erfolgt mit den Untertests Reimen, Silben-Segmentieren, Laute-Assoziieren und Laut-zu-Wort-Vergleich. Der Bereich „schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis“ wird mit den Untertests Farbabfrage, Schnelles-Benennen-Farben (Schwarz/weiß Objekte) und Schnelles-Benennen-Farben (farbig-inkongruente Objekte) erhoben. Die „Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses“ wird mit

dem Untertest Pseudowörter-Nachsprechen überprüft. Der Untertest Wort-Vergleich-Sachaufgabe dient dazu, die „visuelle Aufmerksamkeit“ zu prüfen.

Das Testmaterial beinhaltet: ein Manual, eine Vorlagenmappe (Wörter, Schwarz-Weiß-Zeichnungen, bunte Abbildungen), eine CD, Protokollbogen 1 sowie 2 und einen Testkoffer.

Die Validität des Verfahrens ist in mehreren Untersuchungen geprüft worden. Dabei konnte die Konstruktvalidität durch Faktorenanalysen gestützt werden. Außerdem ließ sich in „aufwändigen längsschnittlichen Studien“ nachweisen, dass die „Vorläuferleistungen“, die im Vorschulalter mit dem BISC erhoben worden waren, mit späteren Leistungskriterien im ersten und zweiten Schuljahr „durchgängig moderat bis hoch korrelierten“. Untersuchungen, ob man mit dem BISC treffsicher feststellen kann, wie die Schriftsprach-Karriere eines Kindes verlaufen wird, ergaben, dass man mit dem Screening gute bis sehr gute individuelle Voraussagen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten machen kann, was darauf verweist, dass die Sensitivität des Verfahrens gewährleistet ist. Allerdings hat sich bei Schneider und Näslung (1993) eine geringere Identifizierungsquote ergeben. Außerdem kritisiert Schneider (1997), dass der Test wenig dazu beitrage, individuelle Vorhersagen zu ermöglichen. Für ihn stellt das BISC deshalb lediglich ein unspezifisch konzipiertes Grobsiebverfahren dar.

Beim BISC wurden die Testleitereffekte geprüft. Dabei erwies sich das Verfahren in hohem Maße durchführungs- und auswertungsobjektiv. Die Testkonstruktion basiert auf einer empirischen Aufgabenanalyse. Um vor allem im unteren Leistungsbereich differenzieren zu können, wurden hauptsächlich mittelschwere bis leichte Aufgaben in das Verfahren aufgenommen. Darunter befinden sich allerdings einige Items mit geringen Trennschärfeindices. Die Reliabilitätskennwerte des Gesamttests und die Subtestgruppenscores sind aber zufrieden stellend. Einzelne Subtestwerte genügen jedoch nicht den Anforderungen. Deshalb wird von den Testautoren empfohlen, Entscheidungen nur auf die Gesamttestwerte zu gründen.

Es liegen Altersnormen für die Testzeitpunkte „zehn Monate vor der Einschulung“ und „vier Monate vor der Einschulung“ vor. Sie wurden auf der Basis einer großen, regional begrenzten Eichstichprobe ermittelt, über deren Zusammensetzung man wenig erfährt.

BISC soll in 20 bis 25 Minuten durchgeführt werden können. Allerdings trägt der Durchführungsmodus, laut Deimann und Kastner-Koller (2000, S. 110), den Kommunikationsbedürfnissen von Vorschulkindern kaum Rechnung. Dies hängt mit überzogenen Standardisierungen zusammen; so wenn „Begrüßung und Gesprächsthemen vorgegeben“ werden, „die der Herstellung des Rapports dienen sollen“. Außerdem kann das Instrument nicht flexibel eingesetzt werden, weil lediglich zwei Durchführungszeitpunkte vorgesehen sind. Der diagnostische Nutzen des BISC ist unbestreitbar. Noch dazu werden Förderkonzepte bzw. -hilfen genannt (z.B. Küspert/Schneider 2000²), deren Wirksamkeit z.B. in Bezug auf phonologische Bewusstheit inzwischen mehrfach nachgewiesen ist (z.B. Schneider/Roth/Küspert/Ennemoser 1998).

Fried, L. (1997²): LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz.

Der LBT wurde 1980 erstmals veröffentlicht. Inzwischen liegt er in der zweiten unveränderten Auflage vor. Er soll dazu dienen, die Lautbildungsfähigkeit von Vorschulkindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren „differenziert und intensiv“ zu erfassen. Er basiert auf Forschungen, denen zufolge sich Sprachentwicklungsstörungen (aber auch Lese-Rechtschreibstörungen) bei 80 bis 90 Prozent der Kinder in Form von Lautbildungsproblemen ankündigen (vgl. Schöler 1999, S. 57; außerdem Sendlmeier/Sendlmeier 1999; Willinger et al. 2003). Deshalb sind Probleme bei der Lautbildung kritische Indikatoren für Sprachentwicklungsprobleme. Allerdings muss nicht jedes Kind, dem Laute oder Lautverbindungen fehlen oder das Laute durch andere ersetzt bzw. falsch bildet, deshalb schon ernsthaft sprachentwicklungsgestört sein. Hier gilt es, zwischen dem entwicklungsbedingten (temporärem) Stammeln, das vorübergehender Natur ist, und dem funktionellen (strukturellem) Stammeln, das ohne besondere Maßnahmen andauert, zu unterscheiden. Da anhaltende Lautbildungsprobleme häufig Folgeprobleme nach sich ziehen, wie z.B. semantisch-morphologische Schwächen, sprachlich-kognitive Defizite, sozial-emotionale Probleme (vgl. Preis/Steinmetz/Knorr/Jänecke 2000), ist es wichtig, möglichst frühzeitig herauszufinden, welche Kinder in welchen Lautbildungsbereichen funktionell stammeln, damit man entsprechende Maßnahmen ergreifen kann.

Das Verfahren besteht aus: einem Manual, zwei Musterprotokollbogen (LBT und DLBT) sowie zwei Sets von Bildkarten (LBT: 43; DLBT: 101). Es umfasst eine Screening-Form, die zum Zweck hat, Kinder mit mangelhafter Lautbildungsleistung von solchen mit einer der Altersnorm entsprechenden Lautbildungsnorm abzugrenzen. Bei denjenigen Kindern, deren Lautbildung von der Altersnorm abweicht, soll in einem zweiten Schritt die Diagnostik-Form des LBT (DLBT) zum Einsatz kommen. Damit kann ein Lautentwicklungsprofil erstellt werden, dem man entnehmen kann, wie stark die Lautbildungsmängel ausgeprägt sind bzw. welche Lautbereiche insbesondere betroffen sind. Dass, nach Rösel (1984, S.267), Lautbildungstests die „Laute und Lautverbindungen mindestens im Wortkontext in allen möglichen Positionen (An-, In- und Auslaut)“ prüfen sollen, wurde berücksichtigt. Der DLBT bietet Hinweise, denen sich entnehmen lässt, welche Fehlerarten bei den Lauten/Lautverbindungen, die nicht richtig gebildet werden können, im Vordergrund stehen (z.B. Auslassen, Ersetzen).

Der LBT/DLBT beruht auf der forschungsgestützten sprachtheoretischen Annahme, dass es eine für alle Kinder gleiche, gesetzmäßige Lautfolgeentwicklung gibt (vgl. Fried 1979). Demzufolge lassen sich früh erworbene, „leichte“ Laute bzw. Lautverbindungen, von spät erworbenen, also „schweren“ Lauten und Lautverbindungen unterscheiden. Diese Annahme konnte durch eine eigene Untersuchung anhand von überregional ausgewählten Kindern (N = 439) untermauert werden (Konstruktvalidität). Dementsprechend soll mit dem LBT/DLBT erfasst werden können, ob und wie weit ein Vorschulkind repräsentative leichte und schwere Laute bzw. Lautverbindungen altersentsprechend bilden kann. Aus sprachheilpädagogischer Sicht wurde an dieser Vorgehensweise kritisiert, dass damit lediglich das „lautsprachliche Oberflächenverhalten“ erfasst werde, man also keine „Kenntnisse über den Systemcharakter einer Lautbildungsbeeinträchtigung“ (z.B. konstant vs. inkonstant, konsequent vs. inkonsequent; (Rösel (1984, S. 269f.). Außerdem wurde eingewandt, dass sprachgestörte Kinder Probleme haben könnten, alle Bildkarten richtig zu benennen, weil bei einem Teil von ihnen auch kognitive Probleme vorhanden sind (Buchta/Dümler/Kimmel 1982). Preis et al (1998, S. 850) hatten offenbar keine Schwierigkeiten, den LBT bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen einzusetzen. Dabei haben sie bestätigt gefunden, diese Gruppe in hohem Maße mit Lautbildungsschwierigkeiten zu kämpfen hat.

Die Validität des Verfahrens wurde in verschiedenen Studien geprüft. Dabei konnte die Übereinstimmungsvalidität untermauert werden. Auch mag man die Sensitivität des LBT daraus ableiten, dass in einer Längsschnittstudie bedeutsam größere Entwicklungsschritte bei Kindern nachgewiesen werden konnten, die eine lautbezogene Förderung erhalten hatten, als bei Kindern, die nicht speziell trainiert worden waren (Fried 1985b). Außerdem haben Leonhardt und Grüner (2001) nachgewiesen, dass sich Kinder mit und ohne besonders belastende Sprachlernbedingungen (hörgeschädigte Eltern) bezüglich ihrer (mit dem LBT gemessenen) Lautbildungsfähigkeit diskriminieren lassen.

Mit dem LBT/DLBT kann hinreichend objektiv (z.B. Vorstudien zur Eignung des Bildmaterials) und reliabel gemessen werden (Testwiederholungsreliabilität). Es bietet, als einziges unter den Lautprüfverfahren, Vergleichstabellen an. So werden Prozentränge für die Altersstufen vier bis fünf Jahre bzw. über fünf bis sieben Jahre angeboten. Heidtmann (1982, S. 79) sieht deshalb auch „in dieser Standardisierung und der damit zusammenhängenden Angabe von Normen“ den Hauptunterschied zwischen dem LBT/DLBT und anderen Tests.

Der LBT/DLBT wurde für die Hand von ErzieherInnen bzw. LehrerInnen entwickelt. Demzufolge wurde Wert darauf gelegt, ein einfach und schnell zu handhabendes Verfahren zu konstruieren (LBT: ca. 5 Minuten; DLBT: 20 bis 30 Minuten). Bislang wird der Test aber vorwiegend von SprachheilpädagogInnen und LogopädInnen verwendet (z.B. Güntner 1999).

Mit den Informationen, welche der LBT/DLBT liefert, kann man Fördermaßnahmen konzipieren, die genau am phonetisch-phonologischen Entwicklungsprofil eines Kindes ansetzen (vgl. Fried/Ingenkamp 1982). Dabei bietet ein, den LBT/DLBT komplettierendes Förderprogramm eine Vielfalt von lautbezogenen Spiel- und Übungsmöglichkeiten (Fried 1991²; Fried 1985b). Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen, die sich an diesem Programm orientieren, konnte in einer längsschnittlichen Studie nachgewiesen werden (z.B. Fried 1987). Rother-Dey (2000, S. 10) berichtet außerdem, dass sich der LBT in der Arbeit mit Kindern, die einen Migrationshintergrund haben, praktisch bewährt hat.

**Fried, L. (1995²): LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4 – 7 Jahre).
Weinheim: Beltz.**

Der LUT ist 1980 in erster und 1995 (unverändert) in zweiter Auflage erschienen. Man soll mit ihm die Fähigkeit prüfen können, alle Laute einer Muttersprache voneinander zu unterscheiden. Hauptzweck des Verfahrens ist: „Mängel in der Lautunterscheidungsfähigkeit von Vorschulkindern aufzuzeigen. Dabei wird eine möglichst differenzierte Erfassung der Lautunterscheidungsleistung angestrebt, die es erlaubt, sowohl gezielte Aussagen zur Art und zum Ausprägungsgrad der Störung zu treffen als auch gezielte pädagogische Maßnahmen einzuleiten“. Zu diesem Zweck wird zuerst entschieden, ob Schwächen im Bereich der Lautunterscheidungsleistung vorhanden sind. Dann wird bei Kindern, deren Lautunterscheidungsfähigkeit sich als mangelhaft erwiesen hat, systematisch geprüft, welche Laute nicht unterschieden werden können.

Der Test umfasst: ein Manual, eine Tonbandkassette, drei Mustertesthefte (EL, LUT und DLUT) sowie zwei Auswertungsbogen (LUT und DLUT). Er liegt in drei Testformen vor. Das Einübungsprogramm zum Lautunterscheidungstest (EL) wird einen Tag vor der eigentlichen Testdurchführung eingesetzt. Es soll die Kinder in den Umgang mit dem Testmaterial einführen und sie mit dem Arbeiten nach Tonbandanleitung vertraut machen. Mit dem Lautunterscheidungstest (LUT) können repräsentativ ausgewählte Laute überprüft werden. Anhand der Ergebnisse sollen Kinder mit Lautunterscheidungsmängeln von Kindern mit ausreichender Lautunterscheidungsfähigkeit getrennt werden können. Der Diagnostische Lautunterscheidungstest (DLUT) dient dazu, bei Kindern, deren Lautbildungsfähigkeit sich bereits als mangelhaft erwiesen hat, herauszufinden, welche Lautunterscheidungen im Einzelnen betroffen sind.

Das Verfahren basiert auf Forschungen, die belegen, dass (phonembezogene) Störungen der auditiven Wahrnehmungsleistung (Phonemdiskrimination) nicht selten mit anderen Entwicklungsstörungen einhergehen (vgl. z.B. Mayer 1995), wie z.B. Lautbildungsstörung, Sprachentwicklungsstörung, Lese-Rechtschreibstörung). Billich et al. (1976) erwähnen z.B., dass ca. 10 Prozent der Regelschüler und ca. 20 Prozent der Sonderschüler von einer auditiven Diskriminationsstörung betroffen sind. Steinhagen und Gutzeit (1971) weisen nach, dass Lese-Rechtschreib-Schwächen mit Störungen der akustischen Differenzierungsfähigkeit einhergehen.

Die Übereinstimmungsvalidität des Verfahrens wurde geprüft. Die Sensitivität des Verfahrens mag man daran ablesen, dass Kinder mit nichthörenden Eltern, die aber ausreichend Kontakt zu anderen hörenden Personen hatten, eine (mit dem LUT) ermittelte höhere Lautunterscheidungsleistung aufwiesen, als Kinder mit nicht hörenden Eltern, für die das nicht zutraf (Leonhardt/Grüner 2001).

Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität scheint u.a. durch standardisierte Bildvorlagen, Tonkassettenanleitung und Normtabellen gewährleistet. Die Messgenauigkeit des Verfahrens ist zufrieden stellend (Konsistenzschätzung; Testwiederholung). Der LUT wurde an einer Eichstichprobe (N = 439) standardisiert. Es werden Altersnormen für Kinder im Alter zwischen vier und fünf sowie über fünf bis sieben Jahre angeboten.

Mit dem LUT kann die Lautunterscheidungsfähigkeit in „allgemeiner Form“ (summarisch) standardisiert überprüft werden (Deuster von 1984, S. 216). Das Verfahren ist leicht durchzuführen. Außerdem kann man es als Einzel- und Gruppenverfahren einsetzen. Dementsprechend zeitökonomisch ist das Instrument (EL: ca. 7 Minuten; LUT: ca. 12 Minuten; DLUT: 20 bis 25 Minuten). Die Testergebnisse (DLUT) können mit Hilfe eines Komplementärprogramms (Fried/Christmann 1991²) in passgenaue Fördermaßnahmen übersetzt werden. Von Seiten der Praxis wird geäußert, dass der LUT ein nützliches Verfahren darstellt (vgl. Frühwirth 2001).

Es gibt also einen erheblichen Vorrat an Sprachtests. Die meisten weisen eine zufriedenstellende Qualität auf. Dessen ungeachtet greifen ErzieherInnen und Lehrkräfte kaum je auf diese Hilfen zurück. Hier müsste geprüft werden, wieweit das eine oder andere Verfahren nicht doch gewinnbringend von den beiden Gruppen eingesetzt werden kann.

5.2.2 Sprachförderdiagnostik

Neben den standardisierten Tests gibt es eine Reihe von förderdiagnostischen Verfahren. Das meint Verfahren, die eine systematische theoriegeleitete „Datengewinnung als Grundlage von Entscheidungen“ ermöglichen; und zwar einmal in Bezug auf „die angemessenste“ Förderung und zum anderen hinsichtlich der Effektivität der angewand-

ten Förderung (vgl. Kornmann 1988). Bei sprachförderdiagnostischen Verfahren geht es nicht darum, Kinder zu klassifizieren oder zu selektieren. Vielmehr sollen sie Informationen liefern, wie Kindern möglichst frühzeitig geholfen werden kann, Sprachentwicklungsprobleme zu überwinden (Kretschmann 1985, S. 851).

Diese Aufgabe wurde lange Zeit nahezu ausschließlich als klinisches bzw. sonderpädagogisches Problem betrachtet. Demzufolge finden die meisten sprachförderdiagnostischen Verfahren in logopädischen und sprachheilpädagogischen Feldern Anwendung. In schul- und vorschulpädagogischen Bereichen findet man sie dagegen noch nicht allzu lange (vgl. z.B. Orthmann 1999). Ein Grund dafür ist, dass sprachförderdiagnostische Verfahren voraussetzen, dass man über hinreichend sprachentwicklungsspezifisches Fachwissen und „über erprobtes pädagogisches Diagnosewissen“ verfügt (Kretschmann 1985, S. 851). Beides dürfte bei RegelschullehrerInnen und ErzieherInnen nur bedingt gegeben sein. Zumindest kann man das aus Untersuchungen folgern, wonach diese Berufsgruppen in der Ausbildung nicht hinreichend auf Diagnoseaufgaben vorbereitet werden (vgl. Bromme 1997). Deshalb ist nicht ganz von der Hand zu weisen, wenn Bundschuh (1983, S. 179) anmerkt, dass Förderdiagnostik „den didaktisch, pädagogisch, psychologisch und therapeutisch versierten Fachmann“ voraussetzt, weil bei fehlendem diagnoserelevantem Handlungswissen die Gefahr groß ist, mit förderdiagnostischen Verfahren zu falschen Entscheidungen zu gelangen.

Nachfolgend werden deshalb nur solche sprachförderdiagnostischen Verfahren angesprochen, die begrenzte Anforderungen an sprachentwicklungsbezogenes Fach- und förderdiagnostisches Handlungswissen stellen; so dass es vertret- und machbar erscheint, sie in Kindergärten und Grundschulen anzuwenden (wenn auch unter Umständen nur unterstützt durch ExpertInnen aus Fach- und Sozialdiensten).

5.2.2.1 Sprachheilpädagogische Verfahren

In der Sprachheilpädagogik wurde eine Vielfalt sprachförderdiagnostischer Verfahren entwickelt. Interessanterweise wurde dabei, nach Triarchi-Herrmann 2002, so gut wie gar nicht reflektiert, dass Kinder mit Migrationshintergrund besondere Verfahren benötigen.

Ältere Ansätze beinhalten meist Klassifikationsschemata (z.B. Pfluger-Jacobson 1994). Diese sollen es möglich machen, anhand spezifischer Symptomkonstellationen bestimmte Störungsbilder bzw. Syndrome der kindlichen Sprachentwicklung zu identifizieren (medizinisches Modell). Jüngere Ansätze sind weniger am Sprachsystem als am Kind (und seiner spezifischen Art und Weise, sich Sprache anzueignen) orientiert (pädagogisches Modell). Mit ihnen soll es möglich sein, eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen und nichtsprachlichen Fähigkeiten und Auffälligkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder vorzunehmen; damit therapeutische Handlungskonsequenzen „unter Berücksichtigung aller sprachlichen und nichtsprachlichen Stärken und Schwächen des Kindes sowie mit Bezug zum normalen Prozess des Spracherwerbs abgeleitet werden können“ (Kauschke/Siegmüller 2002, S. 1).

Das kann am ehesten mit Verfahren eingelöst werden, die es erlauben, differenzierte individuelle Sprachentwicklungsprofile zu erstellen. Diesem Zweck sollen z.B. mehr oder minder umfassende Diagnostik-Inventare (z.B. Schöler 1999; vgl. auch Barth/Barth 2002), diverse Spontansprachverfahren zur Erstellung semantisch-lexikalischer und morpho-syntaktischer Entwicklungsprofile (z.B. Clahsen 1986; Grießhaber 2002; Motsch 1999; Rothweiler 2001), aber auch Einschätzverfahren zur Erstellung phonetisch-phonologischer Entwicklungsprofile (z.B. Eggert/Peter 1992; Hacker/Wilgermein 2000) dienen. Da diese Verfahren vornehmlich für Kinder entwickelt wurden, bei denen schon feststeht, dass eine (schwere) Sprachentwicklungsstörung vorliegt, sind sie wenig geeignet, in Kindergärten und Regelschulen eingesetzt zu werden. Das gilt nicht so für Verfahren, die dazu verwendet werden können, Informationen zu gewinnen, um Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsstörung angemessen (z.B. integrativ) zu fördern (vgl. Iacono 1999). Nachfolgend wird das konkretisiert.

Beispiele:

Schäfer, H. (1986): Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. Weinheim: Beltz.

Das Verfahren stellt die 1973 und dann nochmals 1984 von der Autorin überarbeitete Version der zuvor von Schilling (1963) veröffentlichten „Lautagnosieprüfung“ dar. Mit

dem Verfahren „soll ein Stammeln erkannt werden, das durch Wahrnehmungs- und Unterscheidungsschwäche für phonematische Klanggestalten verursacht ist, die partielle auditive Lautagnosie“. Das meint Störungen in der Fähigkeit, „Lautklangdifferenzen zwischen zwei klangverwandten, nach ähnlichen physiologischen Prinzipien gebildeten Lauten“ diskriminieren zu können.

Das Verfahren besteht aus zwei Teilen: einem diagnostischen Teil zur Überprüfung einer Lautdifferenzierungsschwäche und -störung bei stammelnden Kindern (einschließlich einer Kurz bzw. Screening-Form des Prüfverfahrens für jüngere Kinder) sowie einem therapeutischen Teil zur Schulung der Lautdifferenzierungsfähigkeit für Kinder mit einer sensorischen Schwäche im Bereich Sprache. Die Lautagnosieprüfung umfasst: ein Manual, eine Tonbandkassette, drei Ringbücher mit insgesamt 30 verschiedenen Bildwortpaaren (eine Übungsserie, zwei Prüfserien), die Lautdifferenzierungsprobe (Kurzverfahren) beinhaltet: 24 Einzelbilder (12 Bildwortpaare), Legetafeln mit farbigen Feldern, Protokollbogen.

Das Verfahren basiert auf Erkenntnissen, wonach „Kinder mit einer Stammelstörung... während der Periode ihrer Sprachentwicklung nicht in der Lage sind, ihre fehlerhafte Aussprache durch den normalen Kontakt mit den Menschen ihrer Umwelt – also durch beständiges Hören und Sprechen in Alltagssituationen – selbständig zu korrigieren“. Was darauf beruhen soll, dass diese Kinder eine Auffassungs- und Unterscheidungsschwäche für phonematische Klänge haben. Die Autorin geht davon aus, dass diese Störung nur selten in ihrer ausgeprägtesten Form, der auditiven Lautagnosie auftritt; denkt aber, dass sich bei vielen Stammlern eine Lautagnosiekomponente als Teilursache des Stammelns nachweisen lässt. Genauere Hinweise z.B. auf Untersuchungsergebnisse zur Verursachung bzw. zum Zusammenhang mit anderen Störungen, werden allerdings nicht gegeben.

Eine Validitätsprüfung ist bislang nicht erfolgt.

Um die Objektivität des Verfahrens zu gewährleisten, werden erstens Kinder in einem Übungsteil mit den später verwendeten Begriffen vertraut gemacht, zweitens standardisierte Vorgaben für die Verhaltensbeobachtung gegeben und drittens wird empfohlen, die Testdurchführung mit Hilfe einer Tonbandanleitung durchzuführen. Die Reliabilität des Verfahrens wurde bislang nicht geprüft. Außerdem wurde keine Eichung durchge-

führt. Das begründet die Autorin mit dem (nicht belegten) Hinweis, dass normalsprechende Kinder Laute (fast) fehlerfrei (1 Fehler wird toleriert) sprechen können. Folgerichtig deutet sie es als Hinweis auf eine lautbezogene Sprachentwicklungsstörung, wenn mehr als ein Fehler gemacht werden. Diese einfache „Theorie“ vermag angesichts der tatsächlich gegebenen „Unbestimmtheit der Prozesse zur richtigen Artikulation“ nicht zu überzeugen (Günther 2001). Lepach (2002³, S. 10) bemängelt deshalb, dass die „Angaben bezüglich Fehleranzahl und Lebensalter... wenig differenziert erscheinen“.

Das Verfahren kann leicht und schnell durchgeführt werden. Nützlich ist zudem, dass Ergebnisse der Untersuchung mit dem Prüfverfahren, direkt in Fördermaßnahmen umgesetzt werden können. Laut Schöler (1999, S. 61) wird „das Verfahren in der klinischen Praxis sehr positiv bewertet“.

Kolonko, B./Krämer, K. (1993): Beobachtungshilfe. Zur Beobachtung von Kommunikation in Kindergarten und Schule. Ulm: Kinders.

Das Beobachtungsverfahren ist Teil eines „Bemühens“, das die Erstautorin „seit Jahren beschäftigt: Ein klares, erziehungswissenschaftliches, sprachpädagogisches Konzept für MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten“, das ihnen aufzeigen soll, „was ihre Aufgabe ist, wenn Kinder mit der Sprache nicht zurechtkommen“ (Kolonko 1997, S. 7); insbesondere, wenn es „um die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder (‘Integration’)“ geht (vgl. auch Kolonko 1996).

Die Beobachtungshilfe soll der „Beschreibung von Kommunikation in Kindergarten und Schule“ dienen. Sie „soll insbesondere helfen, die Kommunikation von Kindern mit Schwierigkeiten im sprachlich-kommunikativen Bereich zu beschreiben“. Auf diese Weise soll ein „Beitrag zur Überwindung der Kompetenzspaltung zwischen Regel- und SonderpädagogInnen bzw. TherapeutInnen“ geleistet, also „im Sinne eines Kompetenztransfers“ darauf hingearbeitet werden, „dass die am Erziehungs- und Förderprozess beteiligten Fachpersonen ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen und sich so ergänzen“. Spezifischer Zweck der Beobachtungshilfe ist dabei, die ErzieherIn, noch vor „der ersten Kontaktaufnahme mit der SprachtherapeutIn (SprachbehindertenpädagogIn oder LogopädIn)“ zu befähigen, ihre Beobachtungen zu systematisieren und festzuhalten.

Darüber hinaus soll die Beobachtungshilfe dazu beitragen, „dass RegelpädagogInnen (stärkere) Bewusstheit für sprachlich-kommunikatives Handeln“ entwickeln.

Der ganze Ansatz umfasst: eine sprachtheoretische Grundlegung „Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachheilpädagogische Arbeit von ErzieherInnen“ (Kolonko 1996), eine Arbeitshilfe „Sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten“ für Ausbildung und Praxis“ (Kolonko 1997) und die Beobachtungshilfe „zur Beschreibung von Kommunikation in Kindergarten und Schule“ (Kolonko/Krämer 1993). Das sprachförderdiagnostische Verfahren (Beobachtungshilfe) beinhaltet: 1. „Informationen zur Beobachtungshilfe“ und 2. „Beobachtungsbogen“ (drei verschiedene Formen von Protokollbogen). In der sprachpädagogischen Arbeitshilfe (Kolonko 1997) finden sich exemplarische Spiel- und Übungsbeispiele, wie man Kinder, vor dem Hintergrund der bei ihnen beobachteten Kommunikations- bzw. Sprachproblemen, zwar bewusst, aber bei-läufig, nämlich „in die alltäglichen Handlungen und Dialoge“ eingeflochten, unterstützen kann.

Die Beobachtungshilfe umfasst folgende Items:

1. Subkategorie: Beobachtung der kindlichen Sprache und Kommunikation: Allgemeine Beschreibung des Sprachgebrauchs, bevorzugte Sprechsituationen, kommunikative Absichten, Dialogfähigkeit (Kontaktaufnahme, Dialoge und dialogähnliche Situationen, Berücksichtigung des Zuhörers, Selbstkorrekturen, Reaktion auf Nachfragen und Verständigungsprobleme), Wortschatz, Sprachverständnis, Aussprache (Phonetik und Phonologie) und Grammatik.

2. Subkategorie: Beobachtung der Sprache und Kommunikation der ErzieherIn: Kontaktaufnahme, Gesprächsverhalten, Sprache der ErzieherIn, Reaktion auf Verständigungsprobleme.

Jedes Item wird detailliert erläutert. Das umfasst sprachtheoretische Erklärungen sowie Hinweise, wie es sich konkret manifestieren kann.

Die Beobachtungshilfe soll im Rahmen von Teamarbeit eingesetzt werden, weil nur so gewährleistet werden kann, dass die Gruppenprozesse mit Hilfe der Protokollbogen angemessen festgehalten werden. Im Anschluss an die Beobachtung sollen die Ergebnisse nach Möglichkeit mit einer dritten Person besprochen werden. Das Material kann aber durchaus auch von einzelnen ErzieherInnen (bzw. LehrerInnen) zur Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit verwendet werden; und zwar sowohl in Bezug auf die Kommunikation der Kinder als auch im Hinblick auf das eigene Verhalten. Es wird na-

hegelegt, die Beobachtungen langfristig durchzuführen. Auch soll sorgfältig darauf geachtet werden, dass man nicht der Gefahr erliegt, das Kommunikationsverhalten von Kindern und/oder ErzieherInnen bzw. LehrerInnen vorschnell zu bewerten.

Das Verfahren beruht auf der empirisch gut abgesicherten interaktionistischen Sprach-erwerbtheorie (z.B. Bruner 1987; Füssenich 1990; Heidtmann 1990; Ritterfeld 2000). Danach besteht auf Seiten des Kindes ein elementares Bedürfnis, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander zu setzen und sich dabei auszudrücken. Aufgabe der Erwachsenen (der kompetenten Sprecher) ist dabei, die Versuche des Kindes, sich mit seiner Umwelt sprachlich auszutauschen, ernst zu nehmen, aufzugreifen und weiterzuführen bzw. anzureichern. Das setzt u.a. voraus, dass sie ihren Sprachinput im Sinne „angepasster Anforderungssteigerungen“ zu gestalten vermögen (intuitive Sprachdidaktik). Dazu müssen sie aber einschätzen können, über welche sprachlichen Mittel ein Kind bereits verfügt und wie ein Dialog gestaltet werden muss, damit ein Kind seine sprachlichen Mittel optimal kommunizieren und dabei noch weiter ausdifferenzieren kann. Dementsprechend werden in der Beobachtungshilfe (Teil II) sprachtheoretisch fundierte Kriterien genannt, an denen entlang man prüfen kann, welche kommunikativen und sprachlichen Mittel einem Kind bereits zur Verfügung stehen (Teil II und IV). Des Weiteren werden Kriterien formuliert (Teil III), mit deren Hilfe geprüft werden kann, welche sprachdidaktischen Mittel ein/e ErzieherIn bzw. LehrerIn bereits in ihrem/seinem Repertoire hat. Das entspricht der sprachtheoretisch untermauerten These, dass kommunikative Fähigkeiten als Basis bzw. Voraussetzung sprachlich-linguistischer Fähigkeiten anzusehen sind. Darüber hinaus wird all dem Wert darauf gelegt, „dass sich die Beobachtungen auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes und nicht primär auf dessen Defizite beziehen“ (Kolonko 1996, S. 113).

Wieweit es mit den in der Beobachtungshilfe formulierten Kriterien tatsächlich gelingt, die für das Kommunikationsverhalten von Kindern bedeutsamsten Aspekte zu erfassen wurde nicht geprüft. Es fehlen also Validitätsstudien, wie z.B. zur Übereinstimmung mit anderen Sprachmessverfahren, zur prognostischen Relevanz usw.

Die Autorinnen weisen ausdrücklich darauf hin, dass die mit der Beobachtungshilfe gewonnenen Ergebnisse „für den Einzelfall relevant, jedoch nicht objektiv im Sinne eines

standardisierten Verfahrens“ sind. Folgerichtig wurden keine Reliabilitätsprüfungen und keine Eichung durchgeführt.

Somit dürfte deutlich geworden sein, dass selbst diejenigen sprachheilpädagogischen Verfahren, die prinzipiell auch für ErzieherInnen und LehrerInnen geeignet scheinen, letztlich nur weiter helfen können, wenn bereits ein erhebliches (aktuelles) Fachwissen vorhanden ist (oder die Bereitschaft besteht, sie dieses anzueignen).

5.2.2.2 Vorschul-/Schulpädagogische Verfahren

Aktuelle Bemühungen, im Vorschul- bzw. Schulbereich sprachförderdiagnostische Verfahren zu etablieren, können kaum an Überliefertem anknüpfen. Zwar wird bereits seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts gefordert, dass LehrerInnen (ab den achtziger Jahren auch ErzieherInnen) stärker auf informelle Verfahren zurück greifen sollten (vgl. z.B. Ingenkamp 1997); aber diese Appelle blieben ohne größere Resonanz.

Eine Ausnahme bildete die Legasthenie-Bewegung (heute LRS), bei der es auch um sprachdiagnostische Verfahren ging (vgl. z.B. Valtin 2001b). Aktuelle Entwicklungen knüpfen daran an. So wird gefordert, dass LehrerInnen im Umgang mit Kindern, die durch LRS belastet sind, förderdiagnostische Strategien (informelle Verfahren) anwenden. Allerdings wird „die Latte sehr hoch gehängt“, wenn z.B. gefordert wird, die Entwicklungsprozesse jedes Kindes mit den vorliegenden Entwicklungsmodellen zur schriftsprachlichen Entwicklung zu vergleichen (z.B. Valtin 2001a). Das hält z.B. Brügelmann (2001, S. 4) für praktisch nicht einlösbar, z.B. weil „Entwicklungsmodelle verlangen, zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen unterschiedliche Verfahren einzusetzen“ (vgl. auch Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2003). Deshalb empfiehlt er – für den Anfangsunterricht – auf vorliegende psychometrische Verfahren zurückzugreifen, „sofern kritische Werte als Warnsignal und Aufforderung zu einer genaueren Beobachtung und nicht als verbindliche Klassifikation verstanden werden“ (ebd.). Solche Verfahren, die auch sprachförderdiagnostischen Zwecken dienen können, liegen bereits vor. Allerdings können die meisten nicht schon im Vorschulbereich und zu Schulanfang eingesetzt werden.

In der Vorschulpädagogik sucht man nahezu vergebens nach sprachförderdiagnostischen Verfahren. Zwar sind dort etliche Beobachtungs- bzw. Einschätzbogen eingeführt (vgl. Frey et al. 1997). Diese zielen aber vornehmlich auf die gesamte (und dabei vornehmlich auf die soziale) Entwicklung des Kindes, sodass die Sprachentwicklung von Kindern nur kurz gestreift wird (z.B. BEK von Mayr 1998). Immerhin befinden sich darunter Verfahren, die entwicklungstheoretisch fundiert bzw. messmethodisch abgesichert sind (vgl. z.B. Laewen 2000; Mayr 2000). Außerdem wurden in allerjüngster Zeit Beobachtungsinstrumente vorgelegt, die sich auf die Sprachentwicklung von Kindern konzentrieren.

Nachfolgend wird ein Überblick zu vorschul- bzw. schulpädagogischen Verfahren gegeben, die eine förderdiagnostische Funktion erfüllen können.

Beispiele:

Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (2002²): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.

Das Verfahren wurde im Rahmen eines an der Universität Erlangen-Nürnberg in den Jahren 1997 bis 1999 durchgeführten Forschungsprojektes entwickelt und evaluiert (vgl. Treinies/Martschinke/Kirschhock/Frank 1999). Ziel des Projekts war es zu prüfen, wie verschiedene unterrichtsmethodische Bedingungen Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen in den ersten beiden Jahrgangsstufen nehmen (vgl. Kirschhock/Martschinke/Treinies/Einsiedler 2002). Mit dem Verfahren soll man erstens eine der wichtigsten „proximalen“ Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb, nämlich die phonologische Bewusstheit von Schulanfängern, möglichst frühzeitig (eventuell schon am Ende der Kindergartenzeit, spätestens jedoch eine oder zwei Wochen nach Schulbeginn) erfassen können, um dadurch diagnostische Informationen zu gewinnen, die für eine frühe individuelle Förderung notwendig sind bzw. die man braucht, um Risikokinder identifizieren zu können und zweitens mögliche Lernfortschritte nach einem halben Jahr feststellen können. Bei

der Entwicklung des Verfahrens wurden einzelne Items aus einem englischen und einem dänischen Verfahren übernommen.

Das Verfahren umfasst insgesamt zehn Aufgaben, die sich aus je acht Items zusammensetzen und in drei Subskalen zusammengefasst sind: Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Silben segmentieren, Silben zusammensetzen, Endreim erkennen), phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Phonemanalyse, Lautsynthese mit Umkehraufgabe, Anlaut erkennen, Endlaut erkennen), Vorerfahrungen mit Schriftsprache (eigenen Namen schreiben, weitere Wörter schreiben, Buchstabenkenntnis).

Die meisten für das Verfahren benötigten Materialien (Leitfaden, Schülerliste, Auswertungsbogen sowie Vorlagen zu Spielen und Bildkärtchen) befinden sich als Kopiervorlagen in dem Diagnoseheft. Dazu kommen noch: eine Pappschachtel (Briefkasten), kleine (Spiel-)Steinchen und eine Spielzeugeisenbahn.

Die einzelnen Aufgaben des Tests sind in einen übergreifenden Sinnzusammenhang eingebettet: sie werden nämlich als Stationen eines imaginierten „Rundgangs durch Hörhausen“ definiert. So muss ein Kind z.B. beim „Besuch im Zoo von Hörhausen“ einzelne Tiere (nach Silben getrennt) benennen und dazu klatschen oder später „auf dem Spielplatz von Hörhausen“ Wörter in ihre Laute zerlegen und für jeden Laut, den sie hören, einen Stein legen usw. Ob bzw. wieweit diese durch Erwachsene konstruierte Mischung aus Imaginationsspiel und strukturierten Testaufgaben Kindern tatsächlich entgegenkommt oder ob dadurch einzelne nicht auch „befremdet“ werden, wäre zu prüfen.

Als sprachtheoretische Basis dient ein empirisch gut abgesichertes Modell (z.B. Bus/Ijzendoorn van 1999), nach dem „phonologische Bewusstheit, verstanden als Fähigkeit, die Struktur der Lautsprache zu erkennen und mit Sprachelementen zu operieren“, „unumstritten als Kernvoraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb“ gelten kann. Dabei impliziert der Begriff „Bewusstheit“ eine gewisse „Abständigkeit“ vom Inhalt der Sprache bzw. Reflexionsfähigkeit über Sprache. Kinder, die lesen lernen, „müssen in der Lage sein, die Aufmerksamkeit vom Inhaltsaspekt der Sprache auf den Formaspekt zu legen und damit metalinguistisches Wissen in den Lernprozess zu integrieren“. In dem Verfahren werden zwei Verständnisse von phonologischer Bewusstheit berücksichtigt, zwischen denen reziproke Beziehungen vermutet werden (vgl. Klatte/Dingel 2003): Zum einen phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Das meint Fähigkeiten

wie Reime erkennen, Silben zerlegen usw., die sich eher an der Oberflächenstruktur der Sprache orientieren. Diese Fähigkeiten erachten manche als „basale Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb“, die viele Schulanfänger schon in hohem Maße besitzen. Und zum anderen phonologische Bewusstheit im engeren Sinne. Diese ist auf die Lautstruktur gerichtet und beinhaltet Fähigkeiten wie z.B. Anlaute erkennen oder Laute synthetisieren. Es ist anzunehmen, „dass sie als schriftsprachliche Voraussetzung erst im Zusammenhang mit der Einsicht in das Lautschriftprinzip entsteht“.

Das Instrument wurde mit Hilfe von SchülerInnen aus 15 ersten Klassen aus dem Raum Erlangen-Nürnberg (N = 351) evaluiert. Dabei wurde die Validität des Verfahrens insofern bestätigt, als ein bedeutsamer mittlerer Zusammenhang aufgezeigt werden konnte, zwischen der mit Hilfe des Verfahrens (Anfang des 1. Schuljahrs) festgestellten phonologischen Bewusstheit und den später (Ende des 1. und Mitte des 2. Schuljahrs) mit anderen Verfahren erfassten Lese-Rechtschreibleistungen. Außerdem ergaben Klassifikationsanalysen, dass es mit dem Verfahren bei 70 bis 80 Prozent der Kinder gelingt, herauszufinden, ob es sich um ein Kind mit oder ohne besonderes Risiko handelt (vgl. Treinies/Martschinke/Kirschhock/Frank 1999).

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Verfahren nur für Kinder geeignet ist, die der deutschen Sprache soweit mächtig sind, dass sie den Anweisungen zu folgen vermögen. Es wird erwartet, dass sich Testleiter bzw. -leiterin vor der Durchführung des Verfahrens gründlich mit dem Material und den Durchführungsschritten vertraut machen sowie das Material dementsprechend arrangieren. Zur Testdurchführung und -auswertung werden klare Angaben gemacht. Damit scheint die Objektivität hinreichend gewährleistet zu sein. Es wurde eine empirische Aufgabenanalyse durchgeführt. Dabei erwiesen sich einige Items als zu leicht. Die Trennschärfe der meisten Items ist aber gut. Die Reliabilitätskennwerte von Gesamtest und Subskalen sind zufrieden stellend. Allerdings beziehen sich die Werte auf die Vorform des Verfahrens, bei dem kein zweidimensionales Material (wie jetzt der Fall) verwendet wurde, sondern (selbst gebastelte) dreidimensionales.

Das Verfahren beansprucht ca. 30 bis 40 Minuten. Es kann allerdings in Teilen durchgeführt werden. Das Instrument wird ausdrücklich als für die Hand von (ErzieherInnen bzw.) LehrerInnen geeignet bezeichnet. Die Materialien erscheinen ansprechend. Zu

dem Verfahren gehört auch ein, auf der gleichen sprachtheoretischen Basis beruhender Trainingsband „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“ (Forster/Martschinke 2003³). Nützlich dürfte dabei sein, dass das Diagnose- und Trainingsmaterial direkt aufeinander bezogen sind. Der gesamte Ansatz soll „bereits an zahlreichen Schulen im Anfangsunterricht erfolgreich eingesetzt“ worden sein (Regierung der Oberpfalz 2001, S. 299).

Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg: Persen.

Das Verfahren wurde im Rahmen eines Projekts des Hessischen Sozialministeriums entwickelt. Mit dem Sprach-Screening soll ermöglicht werden, „wesentliche Schlüsselkompetenzen, die im Verlauf der Sprachentwicklung erworben werden, zu überprüfen“; dazu gehört: „die Feststellung der Kommunikations- und Sprachkompetenz von Kindern im Vorschulalter (Sprachentwicklungsverzögerungen, Sprachentwicklungsstörungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation, Artikulation, Begriffsbildung und Syntaxentwicklung) und das Feststellen möglicher Ursachen von Sprachentwicklungsverzögerungen und Störungen infolge organischer Befunde (zum Beispiel Hörstörungen, Sehstörungen, Körperbehinderungen, chronische Erkrankungen...)“; und zwar bei „Kindern mit deutscher und anderer Muttersprache (Hessisches Sozialministerium 2003, S. 18). Außerdem soll das Verfahren in die Lage versetzen, „zuverlässige Hinweise auf mögliche Ursachen festgestellter Sprachauffälligkeiten“ zu gewinnen und „Folgerungen für weitere differentialdiagnostische Untersuchungen und eine entwicklungsorientierte Förderung“ zu ziehen (ebd.).

Das Verfahren beinhaltet folgende Subtests:

1. Spontansprache (Bild als Sprechreiz).
2. Sprachverständnis (Nomen und Präpositionen anhand von Bildvorlagen zeigen).
3. Sprachproduktion (Kind soll PrüferIn auffordern, etwas auf dem Bild zu zeigen).
4. Wortschatz/Artikulation/Begriffsbildung (Zeichnungen von Gegenständen benennen, dabei auf Artikulation achten; Farben, Eigenschaften und Formen verschie-

dener Gegenstände auf dem Bild bezeichnen; Tätigkeiten derjenigen Kinder auf dem Bild benennen, auf welche die PrüferIn zeigt).

5. Grammatik (Mehrzahl angeben; Kind auffordern, Tätigkeiten und Orts- bzw. Richtungsangaben im Satz auszudrücken; auf Warum- und Wie-Fragen mit Nebensatzbildung reagieren).

Neben diesen Testaufgaben liegen Fragenkataloge für drei Gespräche vor: ergänzende Informationen (Eltern); ergänzende Informationen (ErzieherInnen); Kontaktaufnahme mit dem Kind. Dazu kommt noch ein Auswertungsbogen. Dieser liegt in einer Version für Vier- bis Fünfjährige und einer Version für Fünf- bis Sechsjährige vor.

Aus welchen sprachtheoretischen Erkenntnissen abgeleitet worden ist, dass und welche „wesentlichen Schlüsselkompetenzen im Verlauf der Sprachentwicklung“ erworben werden (sollen), wird nicht erläutert. Es wird auch nicht expliziert, welche Sprachentwicklungstheorie die Informationen bereitstellt, mit denen man den an das Instrument geknüpften umfassenden Anspruch (z.B. Unterscheidung zwischen Sprachentwicklungsverzögerung und -störung) tatsächlich einzulösen vermag. Man erfährt nur, dass das Verfahren „am Verlauf einer ungestörten Kommunikations- und Sprachentwicklung von Kindern“ orientiert ist; und dass es sich, „in seinen Aufgabenstellungen an wesentlichen Etappen dieser Entwicklung“ orientiert. Betrachtet man die Aufgaben genauer, so wird deutlich, dass das Verfahren an einer Art „Sprachkomponenten-Modell“ orientiert ist. Danach kann man sich die Gesamt-Sprachentwicklung als eine aus verschiedenen Teil-Sprachentwicklungen zusammen gesetzte Komposition vorstellen. Aus dieser Vorstellung wird, unter Rückgriff auf verschiedenste „Erkenntnisse und Entwicklungsskalen“ (zur Artikulationsentwicklung, Wortschatzentwicklung, Begriffsbildung, Syntaxentwicklung, Kommunikationsentwicklung; aber auch zum Sozial- und Spielverhalten) ein Screening rekonstruiert. Solch ein Vorgehen ist zwar grundsätzlich legitim, erklärt aber nicht, wieso einerseits auf noch einigermaßen aktuelle (wenn auch längst in verbesserter Form vorliegende), empirisch basierte Instrumente zurückgegriffen wurde (z.B. Syntax; Clahsen 1982), und andererseits längst überholte, spekulative Verfahren ausgegraben wurden (z.B. Artikulation; Möhring 1938). Den aktuellen Spracherwerbsforschungsstand spiegelt das jedenfalls nicht wieder.

Die Validität des Verfahrens scheint nicht geprüft worden zu sein.

Zur Objektivität und Reliabilität des Verfahrens werden keine Angaben gemacht. Es bleibt auch unbestimmt, wie genau man (unter Nutzung der vorgefundenen Instrumente) dazu gekommen ist, festzulegen, ab wann ein Kind in den Subtests (Aufgaben) als „unauffällig“ einzustufen ist bzw. ab wann ein Förderbedarf angezeigt ist.

Die Durchführung des Verfahrens soll 20 Minuten dauern. Die Ergebnisse sollen „Hinweise auf ein weiteres Vorgehen zur Unterstützung und Förderung der kindlichen Kommunikationsentwicklung und des Spracherwerbs“ geben. Tatsächlich wird aber nicht deutlich, was man genau tun könnte oder sollte, wenn z.B. ein Kind „nur nach Aufforderung spricht“ und das auch noch „sehr leise“ sowie „nur mit ausgewählten Kindern“.

Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Der Bogen SISMIK wurde im Bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik als Teil des Projekts „Sprachentwicklung von Migrant*innenkindern – gezielte Beobachtung und Förderung“ entwickelt. Das Projekt wurde vom Bundesministerium des Inneren gefördert.

Das Verfahren kann dazu verwendet werden, Kinder in Kindergärten längerfristig zu beobachten. Es soll den ErzieherInnen helfen, mit zu verfolgen, wie die Spracherwerbsprozesse einzelner Kinder mit Migrationshintergrund verlaufen. Es geht also nicht vorrangig darum, „ungünstige Entwicklungen und Entwicklungsrisiken“ in den Blick zu nehmen, sondern darum, „normale“ kindliche Sprachentwicklung (im Deutschen) durch „gezielte und systematische Beobachtung“ zu begleiten. Gleichzeitig soll der Bogen dazu dienen können, ErzieherInnen anzuregen, ihr pädagogisches Angebot im Bereich „Sprache“ zu reflektieren, besser im Team zu kooperieren bzw. ihre Einrichtung wirksamer weiterzuentwickeln usw. Insofern knüpfen die AutorInnen multifunktionale Ansprüche an das Verfahren. Das könnte die Gefahr bergen, dass der Blick zu sehr von den Kindern weg und auf die ErzieherInnen hin gelenkt wird.

Das Verfahren umfasst ein Begleitheft und den Beobachtungsbogen. Es beinhaltet vier Beobachtungsaufgaben:

1. Sprachverhalten in verschiedenen Situationen (sprachliche Interaktionen mit anderen Kindern, Gesprächskontakte mit Erwachsenen, selbständiger Umgang mit Bilderbüchern usw.).
2. Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (Sprachstandsbeobachtung: Verstehen von Handlungsaufträgen, Artikulation Satzbau/Grammatik).
3. Familiensprache des Kindes (Informationen dazu sammeln).
4. Das Kind in seiner Familie (Informationen über die Herkunftsfamilie).

Das „Deutsch lernen“ von Migrantenkindern wird hier als „Teil einer komplexen Entwicklung gesehen, die unterschiedliche Bereiche umfasst“ und in unterschiedlichen Kontexten stattfindet. Da sich die damit umrissene Komplexität nicht gänzlich erfassen lässt, werden, offenbar weniger unter entwicklungspsycholinguistischen als unter vorschulpädagogischen Gesichtspunkten, drei Bereiche besonders gewichtet.

- Es wird die „Sprachlernmotivation“ des Kindes, sein Interesse an Sprache betont. Das entspricht den Überlegungen von Laevers (1997), wonach sich Kinder vor allem dann gut entwickeln bzw. viel lernen können, wenn sie an (sprachbezogenen) Situationen und Angeboten aktiv, konzentriert bzw. engagiert beteiligt sind. Jüngere empirische Studien legen allerdings nahe, diesen Faktor nicht über zu bewerten (vgl. Pascal/Bertram/Mould/Hall 1998). Außerdem verdeutlichen sie, dass die Engagiertheit, die Kinder an den Tag legen, bedeutsam mit den Kontexten (z.B. den pädagogischen Angeboten durch die ErzieherIn) variiert, in denen sie sich bewegen. Insofern sollten sich ErzieherInnen, die das Verfahren einsetzen, darüber klar sein, dass die Beobachtung in manchen Punkten mehr über sie selbst aussagen könnte, als über die Sprachentwicklungsprozesse des Kindes (vgl. Maher Ridley/McWilliams/Oates 2002).
- Es werden Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb (z.B. Förderung von Vorläuferfähigkeiten) berücksichtigt.
- Es werden kommunikationstheoretische Einsichten bedacht, wonach es für die soziale, emotionale usw. Entwicklung des Kindes entscheidend ist, dass es schon über hinreichende pragmatische Fähigkeiten verfügt (Gespräche führen können, Geschichten erzählen können). Demgegenüber wird als zweitrangig angesehen, dass es bereits die voll entwickelten linguistischen Fähigkeiten besitzt.

Die Konstruktvalidität scheint insoweit gegeben, als die AutorInnen berichten (allerdings nicht dokumentieren), dass die Struktur der Subtests (die „breiteren Dimensionen“ von Sprache „über die einzelnen Situationen hinweg“) faktorenanalytisch weitgehend nachgezeichnet werden konnte.

Nicht eigens thematisiert wird, dass das Verfahren an ein bestimmtes pädagogisches Konzept gebunden ist (z.B. Engagiertheit, Vorbereitung auf Schriftspracherwerb). Insofern kann damit nur in denjenigen Kindergärten ökologisch valide gemessen werden, die gemäß diesem Konzept arbeiten.

Die Durchführung (und Auswertung) richtet sich danach, was die ErzieherIn aufgrund ihrer Alltagserfahrung bereits einschätzen kann, und was sie noch nicht beobachtet hat bzw. man nicht ohne weiteres beobachten kann. Wie ErzieherInnen damit umgehen sollen, wird ihnen anhand von Fallbeispielen sehr differenziert und gut nachvollziehbar verdeutlicht. Es wird auch Wert auf eine Quantifizierung der Beobachtungen gelegt. Wieweit damit Objektivität und Reliabilität des Verfahrens gewährleistet werden konnten, scheint nicht eigens geprüft worden zu sein. Das ist insofern bedauerlich, als die Anweisungen zum vierten Beobachtungsbereich „Die Familie des Kindes“ so viele Fragen offen lassen, dass man kaum auf präzise Ergebnisse hoffen kann. Sehr hilfreich scheint, dass Vergleichsnormen angeboten werden, die noch dazu an einer überregionalen Stichprobe gewonnen worden sind (N = 2011).

Das Verfahren scheint praxisgerecht, weil man es flexibel an den Alltag anpassen kann. Allerdings stellt es ziemlich hohe Ansprüche an ErzieherInnen. Denn es sollen komplexe Zusammenhänge sehr differenziert erfasst werden. Positiv hervorzuheben ist, dass es sich um eines der wenigen Verfahren handelt, welche der Situation des Migrantenkinds besondere Beachtung schenken.

Insgesamt ist festzustellen, dass die aktuellen Verfahren Diagnostiktraditionen weiterführen. Während man im Schulbereich auf direkt messende Tests vertraut, setzt man im Vorschulbereich auf indirekt erfassende Beobachtungs- bzw. Einschätzskalen. Hier könnte es weiterführend sein zu prüfen, ob und gegebenenfalls wieweit die Wahl für oder gegen eine dieser prinzipiell gleichwertigen Erfassungsmethoden durch sachliche Gründe gerechtfertigt oder durch ideologische Voreinstellungen hervorgerufen wird.

6. Resümee und Ausblick

Abschließend ist festzustellen, dass es einen beachtlichen Vorrat an Spracherfassungsverfahren gibt. Keines darunter kann allerdings beanspruchen, alle derzeit vorgebrachten Anforderungen an ein solches Instrument zu erfüllen. Damit sehen sich ErzieherInnen und LehrerInnen vor die Aufgabe gestellt, aus dem gegebenen Repertoire dasjenige Verfahren auszuwählen, das die ihm zugedachte Funktion am besten erfüllen kann.

Wenn es darum geht, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes umfassend bzw. generell zu kennzeichnen, so kann man auf etliche Sprachtests zurückgreifen, deren Qualität sowohl in sprachtheoretischer als auch in messmethodischer Hinsicht den formulierten (Minimal-)Standards zu genügen mag. Darunter sind allerdings Verfahren, die ausschließlich für die Hand von ExpertInnen (PsychologInnen usw.) entwickelt worden sind, wie z.B. HSET, KISTE, PET. Demgegenüber ist bei jüngeren Verfahren ein Umdenken zu verzeichnen. Inzwischen werden Sprachtests vorgelegt, die so konstruiert worden sind, dass sie von ErzieherInnen und LehrerInnen angewandt werden können. Das wird nicht zuletzt dadurch ermöglicht, dass sie ökonomisch eingesetzt werden können, wie z.B. SETK 3-5 oder gar SSV.

Die meisten Sprachtests messen allerdings nur ganz spezifische Sprachentwicklungsaspekte. Hier gilt es genau zu prüfen, ob und wie weit solch ein Verfahren prognostische Hinweise zu einem Entwicklungsbereich liefern kann, auf den es ErzieherInnen bzw. LehrerInnen besonders abgesehen haben. Wenn es z.B. darum geht, Informationen zu gewinnen, die sich insbesondere für die Literacy-Erziehung nützen lassen, so können die Verfahren hilfreich herangezogen werden, die auf Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb zielen, wie z.B. BISC, HASE. Wenn es dagegen eher darauf ankommt, Kinder aufzuspüren, deren Sprachentwicklung (in besonders kontextsensitiven Bereichen) im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern hinterher hinkt, dann können Sprachtests weiterhelfen, die speziell auf die Sprachlaute oder den Wortschatz zielen, wie z.B. AWST, DP, KVS, LBT, LUT.

Solche Sprachtest bieten, gegenüber manchem der in den Bundesländern bzw. Stadtstaaten eingeführten Screening-Verfahren, verschiedene Vorteile. Man kann sich bei

diesen Instrumenten sicher sein, dass man damit die Sprachentwicklung (bzw. bestimmte Sprachentwicklungsaspekte) von Kindern einigermaßen zuverlässig und valide misst. Noch dazu lassen sie sich zum Teil ökonomischer (Zeit, Handhabung) und nützlicher (präzise Angaben, was genau man erfasst) anwenden als manch eines der angeblich so praxisgerechten Verfahren, die sehr aufwändig sind. Hier scheint es an der Zeit, dass einige ideologische Scheuklappen abgelegt bzw. unhaltbare Vorurteile überwunden werden.

Allerdings liegen noch längst nicht genügend Sprachtests vor, um damit alle wichtigen Sprachentwicklungsaspekte erfassen zu können. So benötigen wir dringend Verfahren, mit denen kommunikative, narrative und semantische Fähigkeiten näher charakterisiert werden können usw. Bis es aber soweit ist, müssen wir uns mit suboptimalen Lösungen begnügen. So kann es z.B. notwendig sein, mehrere Verfahren zu kombinieren, um einen umfassenden Blick auf die Sprachentwicklung von Kindern zu gewinnen. Wieweit das (z.B. im Rahmen von Kooperationen mit Sozial- und Fachdiensten bzw. über Aufgabenaufteilung) ErzieherInnen und LehrerInnen letztlich möglich ist, muss ausgelotet werden. Außerdem müssen bestehende Ansätze, sofern es vertretbar scheint, weiterentwickelt werden. Denn die Konstruktion eines Spracherfassungsverfahrens verschlingt so viele Ressourcen, dass es sich verbietet, Dinge vorschnell zu verwerfen. So schiene es vernünftig genau zu prüfen, ob und wieweit die Verfahren, die in den Bundesländern bzw. Stadtstaaten derzeit eingesetzt werden, weiterentwickelt werden könnten und müssten. Hier böten z.B. die Verfahren, mit denen Spontansprache evoziert werden soll, wie z.B. SFD, Fit in Deutsch, Bärenstark, Kenntnisse in Deutsch erfassen, durchaus Ansatzpunkte. Allerdings müssten diese Ansätze, vor allem hinsichtlich der Auswertung, unbedingt weiterentwickelt und dann unter Qualitätsgesichtspunkten genau geprüft werden. Dass dies nicht so geschieht, wie es angesichts der vorhandenen Daten möglich wäre, ist nicht nachvollziehbar. Hier ist Grimm (z.B. 2003) zuzustimmen, die anmerkt, dass keine Spracherfassung immer noch besser ist, als eine schlechte (diffuse, unzutreffende usw.), weil man dadurch in die Irre geführt wird.

Welche Optionen ins Auge gefasst werden müssen, um hier weiter zu kommen, kann am ehesten anhand der vereinzelt Spracherfassungsverfahren abgelesen werden, die Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden versuchen, wie z.B. CITO, HAVAS, TKS, SISMIL. Hier wird einerseits deutlich, dass man Wege finden kann, ande-

rerseits aber auch sichtbar, welche enorme Anstrengungen das erfordert. Denn wenn das Ziel einer Sprachdiagnose darin besteht, Hinweise zu erhalten, ob bzw. wie weit die Sprachentwicklung eines Kindes mit nichtdeutscher Muttersprache zufriedenstellend verläuft oder als risikobehaftet einzuschätzen ist, müssen Verfahren eingesetzt werden, die dem aktuellen Stand der Forschung zum Zweit- bzw. Mehrspracherwerb entsprechen. Demnach braucht man zum einen Verfahren, die den Entwicklungsstand beider Sprachen (Erst- und Zweitsprache), also die multilingualen Sprachentwicklungsressourcen eines Kindes erfassen können (vgl. z.B. De Houwer 1998), denn internationale Forschungen sprechen dafür, dass die Förderung der deutschen Zweitsprache(n) von Kindern am ehesten Erfolg hat, wenn sie deren Erstsprache mit einbezieht (vgl. z.B. Pufahl/Rhodes/Christian 2001). Somit muss eine Sprachstandserhebung bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache auf deren gesamtes Sprachvermögen zielen. Zum anderen benötigt man Verfahren, die darüber hinausgehen, indem das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache berücksichtigt wird, weil darin wichtige Hinweise liegen, wenn bzw. inwiefern die Sprachentwicklung eines Kindes besondere Maßnahmen erfordert.

Bislang mangelt es jedoch „an standardisierten, komparativ ausgerichteten Instrumenten zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Bi- und/oder Multilingualen, die über den Status von ad hoc-Entwürfen als Forschungsinstrumente hinausgehen“ (Krampen et al. 2002, S. 194; vgl. schon Fried 1985a, 1986). Was nicht zuletzt darin begründet sein dürfte, dass es bedeutsame individuelle Unterschiede gibt, wie sich der Erwerb der Erst- und Zweitsprache(n) (einschließlich „mixed-language“, „language-crossing“ usw. im Sinne von (sprech-)strategischer Nutzung des multilingualen Sprachrepertoires) gestaltet (vgl. z.B. Gogolin/Nauck 2000; Grevé 2002; Grieshaber 1999; Jeuk 2000; Karasu 1995; Ruff 2000). So macht es z.B. einen Unterschied aus, welche Sprache als erstes erlernt wird, in welchem Alter der Erwerb der zweiten bzw. dritten Sprache anfängt, wie das sprachliche Umfeld beschaffen ist usw. (vgl. z.B. Riemer 1997). Insofern werden noch mehr Verfahren benötigt, die präzise Messungen zulassen, differenzierte Standardisierungen/Normierungen beinhalten und bei all dem einen flexiblen Einsatz ermöglichen. Dies wird von den Ansätzen zur Sprachmessung bei Kindern mit Migrationshintergrund bislang noch am weitest gehenden eingelöst.

Hier weiterzukommen setzt allerdings voraus, vorhandene ideologische Barrieren zu überwinden. So verführt die Separierung in Tests bzw. Screenings hier und Assess-

ments bzw. Beobachtungen da, nur dazu, die jeweils andere Seite global abzuurteilen bzw. abzuwerten. Damit wird man weder der Realität der Verfahren, noch der Praxis gerecht. Erstere lässt sich nämlich nicht über einen Kamm scheren, weil sie vielfältige Ausprägungen aufweist; und letztere ist auf eine Vielfalt von Verfahren angewiesen, um – wie von ihr gefordert – zukünftig noch professioneller pädagogisch Handeln zu können.

Es ist deshalb wichtig, sich der gegebenen Ressourcen zu versichern. Die hier vorgelegte Bestandsaufnahme versteht sich als ein Anfang. Es bedarf aber weiterer Schritte. So gilt es, ErzieherInnen und LehrerInnen mit diesen Ressourcen vertraut zu machen. Sowie ihre Bewusstheit für unterschiedliche Funktionen und daraus resultierende unterschiedliche Anforderungen von Spracherfassungsverfahren zu schärfen. Denn das kann bislang nicht vorausgesetzt werden. So konstatiert Reich (2002, S. 44f.) aufgrund der Ergebnisse einer Befragung „Hinsichtlich der Selbsteinschätzung sprachdiagnostischer Fähigkeiten und der Artikulation darauf bezogener Weiterbildungsinteressen“: „Den deutschen Sprachstand zu erfassen, trauen sich die deutschsprachigen ErzieherInnen in einem mittleren Maße zu, ... Die Fähigkeit, den Entwicklungsstand in der Herkunftssprache zu erfassen, sprechen sich die deutschsprachigen ErzieherInnen nicht zu.“ Außerdem muss er feststellen: Es gibt „keine einheitlichen Voraussetzungen“. Das heißt: „Ein Teil der Teilnehmerinnen ist vom Sinn einer genauen Sprachstandserfassung erst noch zu überzeugen. Die Fähigkeit zur genauen Sprachstandserfassung ist zu entwickeln und sprachspezifisch anzuwenden.“ Luchtenberg (2002, S. 74f.) sieht deshalb die Notwendigkeit, ErzieherInnen und Lehrkräfte diagnostisch zu qualifizieren, so dass sie in der Lage sind, gegebene Verfahren angemessen einzuschätzen und damit auch gewinnbringend einzusetzen. Denn es ist doch so: Assessments, Beobachtungsverfahren, Screenings bzw. Tests können nur dann zur Verbesserung der Praxis beitragen, wenn sie professionell angewendet werden (z.B. Shohamy 2001). Die entscheidende Frage lautet deshalb nicht: Welches sind – grundsätzlich – die besten, richtigen Verfahren, sondern sie lautet: Welches sind die entscheidenden sprachdiagnostischen Kompetenzen, über die PraktikerInnen verfügen müssen, um Entwicklungsprozesse bei Kindern fruchtbringend erfassen zu können? Deshalb wäre in Bezug auf die Sprachstandserfassung von Kindern im Kindergarten und zum Schulanfang schon viel gewonnen, wenn wir genauer wüssten, welchen Bedarf ErzieherInnen und LehrerInnen diesbezüglich haben.

7. Literatur

- Adler, Y. (2001): *Störungen der Grammatik im Verlauf der Sprachentwicklung. Teil 2: Diagnostik.* Leipzig: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik.
- Adolph, P. (2003): *Sprachförderung im Kindergarten. Das Konzept der Landesregierung Baden-Württemberg: Schnellschuss und nix begriffen.* In: *Kindergartenpädagogik – Online Handbuch.* <http://www.kindergartenpaedagogik.de/919.html>.
- Aktaş, M. (2003): *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Referat gehalten auf der Fachtagung des Züricher Berufsverbandes der Logopädinnen und Logopäden am 29./30.08.2003.* Bielefeld: Universität Bielefeld, Arbeitseinheit für Allgemeine und Angewandte Entwicklungspsychologie, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Alby, B. (1997): *Förderdiagnostik und Prophylaxe LRS-relevanter Risikofaktoren bei Kindern im Vorschulalter, unveröffentlichte Dissertation.* Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Philosophische Fakultät.
- Aurich, E. (2002): *Gespräch mit Prof. Breuer.* In: *Wortspiegel* 3, S. 1-4.
- Barth, K. (1999): *Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen: Zeitliche Verarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit phonologischer Bewußtheit und der Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz, unveröffentlichte Dissertation.* Dortmund: Universität, Fachbereich 13.
- Barth, K./Barth, S. (2002): *Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten und schulischen Lernstörungen. Chancen und Grenzen in Kindertageseinrichtungen.* In: *KiTa aktuell* MO 9, S. 175-179.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb.* In: J. Baumert et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323 – 407). Opladen.
- Behrenbeck, B./Junker, D./Langhorst, S./Schneider, P./Türke, T./Weinmüller, B. (1990): *Überprüfung eines Screening-Verfahrens zur Diagnostik des kindlichen Grammatikerwerbs und seine Anwendung in der Praxis.* In: *Sprache – Stimme – Gehör* 14, S. 34-37.
- Berglez, A. (2002): *Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Training der Benennungsgeschwindigkeit, unveröffentlichte Dissertation.* Bielefeld: Universität, Fakultät für Psychologie.
- Billich, P. et al. (1976): *Erkundungsstudie über den Zusammenhang zwischen gestörter auditiver Diskriminationsfähigkeit und Schulversagen.* In: *Heilpädagogische Forschung* 6, S. 166-175.
- Boos-Nünning, U./Gogolin, I. (1988): *Sprachdiagnose bei ausländischen Sprachanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines Sprachtests.* In: *Deutsch lernen* 4, S. 3-71.
- Boos-Nünning, U./Gogolin, J./Vollerthun, M. (1985): *Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern?* In: *Ausländerkinder* 22, S. 37-58.
- Borchert, J./Knopf-Jerchow, H./Dabashi, A. (1991): *Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Ein kritisches Handbuch für Praktiker.* Heidelberg: Asanger.
- Brähler, E./Holling, H./Leutner, D./Petermann, F. (Hrsg.). (2002³): *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Bd. 1.* Göttingen: Hogrefe.
- Breuer, H. (1998): *Früherkennung und Frühförderung von Schreib-Lese-Voraussetzungen.* In: *Sprache – Stimme – Gehör* 22, S. 34-38.
- Breuer, H./Weuffen, M. (1971): *Untersuchung elementarer Komponenten des Sprechens bei Vorschulkindern.* In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald* 20, S. 151-156.
- Breuer, H./Weuffen, M. (1975): *Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen.* Berlin: Volk und Wissen.
- Bromme, R. (1997): *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers.* In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177 – 212). Göttingen: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie).
- Brügelmann, H. (2001): *Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Gutachten für die Kultusministerkonferenz, Bonn.* <http://www.uni-siegen.de/~agprim/bruegelmann/KMK-LRS.01r.pdf> (12.12.2003).
- Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt.* Stuttgart: Klett.
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G. (1997): *Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung.* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, S. 528-539.
- Buchta, H./Dümler, R./Kimmel, H. (1982): *Lautbildungstest für Vorschulkinder...* In: *Die Sprachheilarbeit* 27 (1), S. 5-12.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). (1998): *Gesundheit von Kindern – epidemiologische Grundlagen. Bd. 3: Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung.* Köln: Autor.
- Bundschuh, K. (1983): *„Förderdiagnostik“ nur ein Etikett?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 34, S. 175-180.

- Bus, A.G./ IJzendoorn van, M.H. (1999): Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. In: *Journal of Educational Psychology* 91, S. 403-414.
- Bush, W.J./Giles, M.T. (1976): *Psycholinguistischer Sprachunterricht*. München: Reinhardt.
- CITO-Groep (2003): Charakteristik des CITO-Sprachtest. http://download.citogroep.nl/pub/d_st/26sept03_RAA.ppt (20.12.03)
- Clahsen, H. (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Committee to Develop Standards for Educational and Psychological Testing (1998): *Standards für pädagogisches und psychologisches Testen*. Göttingen: Hogrefe (*Diagnostica*; 1998, Suppl. 1).
- De Houwer, A. (Ed.). (1998): *Bilingual acquisition*. In: *International Journal of Bilingualism* 2 (3; Themenheft).
- Deimann, P./Kastner-Koller, U. (2000): Testbesprechung Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32 (2), S. 108-111.
- Deuster von, C. (1984): Über Aussagemöglichkeiten einiger deutschsprachiger Tests zur Beurteilung der auditiven Wahrnehmung. In: *Die Sprachheilarbeit* 29 (5), S. 213-219.
- Dirim, I. (2001/02): Projekt „sprachliche Fähigkeiten“ bilingualer Kinder. Hamburg: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Ewi-Report Nr. 24.
- Doil, H. (2002): *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen, unveröffentlichte Dissertation*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Arbeitseinheit für Allgemeine und Angewandte Entwicklungspsychologie, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Eggert, D./Peter, T. (1992): *DIAS. Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen*. Dortmund: borgmann.
- Elben, C./Lohaus, A. (2000): *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Enneking, A. (2001): *Bilingualität und Kognition: Psychometrische Evaluation des Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik*, Diplomarbeit. Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie. <http://www.diplomarbeiten24.de> (11.01.2004).
- Esser, G. (2002): *Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA)*. Göttingen: Hogrefe.
- European Child Care and Education-Study Group (1999): *European Child Care and Education Study. School age assessment of child development: Long term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Final Report for Work Package 2*. Brüssel. <http://www.cordis.lu/improving/socio-economic/publications.htm> (07.10.2002).
- Filipp, S.-H./Doenges, D. (1983): *Entwicklungstests*. In: Groffmann, K.-J./Michel, L. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Serie Diagnostik, Bd. 2: Intelligenz- und Leistungsdiagnostik* (S. 202-306). Göttingen: Hogrefe.
- Fliegner, J./Gogolin, I./Urbanek, R. (1982): *Sprachstandsmessung bei Schulanfängern (= Ausländische Kinder an unseren Schulen, H. 5)*. Düsseldorf: Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf.
- Forster, M./Martschinke, S. (2003³): *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.
- Frey, A./Fried, L./Milbach, B./Roßbach, H.-G./Wolf, B. (1997). *Diagnostik im Vorschulalter*. In: Jäger, R.S./Trost, G./Lehmann, R.H. (Hrsg.): *Tests und Trends 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1979): *Entwicklung eines Lautbildungs- und Lautunterscheidungstests für Kinder im Vorschulalter*. In: *Zeitschrift für empirische Pädagogik* 3, S. 309-326.
- Fried, L. (1982): *Sprachdiagnose im Vorschulalter*. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R.S. (Hrsg.): *Tests und Trends 1982* (S. 43-69). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1985a): *On the validity of second language tests*. In: Hyltenstam, K./Pienemann, M. (Eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: *Interlingual Matters*.
- Fried, L. (1985b): *Prävention bei gefährdeter Lautbildungsentwicklung. Eine Untersuchung über die Fördermöglichkeiten von Kindergartenkindern*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1986): *Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes*. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R.S. (Hrsg.): *Tests und Trends 5*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1987): *Prävention bei Sprachproblemen junger Kinder: Evaluation von Sprachfördermaßnahmen*. In: Kluge, N./Fried, L. (1987): *Spielen und Lernen mit jungen Kindern* (S. 223-246). Frankfurt: Lang.

- Fried, L. (1992³): Lautbildung. Ein Übungsbuch zur Sprachentwicklung im Kindergartenalter. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (1997): Sprachtests. In: Jäger, R.S./Lehmann, R.H./Trost, G. (Hrsg.): Tests und Trends 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik (S. 76-82). Weinheim: Beltz.
- Fried, L. (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von ErzieherInnen: eine Pilotuntersuchung. In: Empirische Pädagogik 16, S. 191–209.
- Fried, L. (2003): (Schrift-)Sprachfähigkeit als kulturelle Basiskompetenz von Kindergartenkindern? In: R. Arnold/H. Günther (Hrsg.): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse (S. 49-62). Kaiserslautern: Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern.
- Fried, L./Christmann, M. (1991²): Neue Übungen und Spiele zur Lautunterscheidung. Weinheim: Beltz.
- Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegler, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Fried, L./Ingenkamp, K. (1982): Vorbeugende Maßnahmen bei Kindergartenkindern – Diagnose und Förderung der Lautbildungs- und Lautunterscheidungsfähigkeit. In: Die Sprachheilarbeit 27 (4), S. 184-196.
- Friedrich, G. (1992): Sprachliche Repräsentation begrifflicher Relationen bei Vorschulkindern: Diagnostik und Intervention. Vortrag auf dem 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier.
- Friedrich, G. (1998): Teddy-Test. Verbale Verfügbarkeit zwischenbegrifflicher semantischer Relationen. Göttingen: Hogrefe.
- Fröbel, F.W.A. (1986): Kommt, lasst uns unseren Kindern leben!. Bd. 3. Berlin: Volk und Wissen.
- Frühwirth, F. (2001): Hörerziehung. Teil 2. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes Wien. <http://www.pab.asn-wien.ac.at/~wiw/hoererz2.html> (12.12.2003).
- Füssenich, I. (1990): Ich weiß nicht, was soll es bedeuten. Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit 35 (2), S. 56-64.
- Gesundheitsamt Köln (2000): Ausgewählte Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen Köln 1995 – 1999. Köln: Autor.
- Girolametto, L./Weitzman, E./Lieshout van, R./Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, 1101 - 1114.
- Glück, C.W. (1999): Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. In: *Der Sprachheilpädagoge* 2, S. 1-27.
- Gogolin, I. (1999a): Öffentlicher Brief an die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin. <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/brief.htm> (23.12.03).
- Gogolin, I. (1999b): Sprachstandsdiagnosen. In: Bausch, K.R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Gogolin, I. (2002): Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. In: *European Educational Research Journal* 1 (1), S. 123-138.
- Gogolin, I./Goll, A./Reich, H. (1989): Unterricht für ausländische Schüler: Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.). (2000): *Pluralität, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2002): Anforderung an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zu „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Eingangsphase (Berlin, Oktober 2001). <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html> (15.12.03).
- Goodwin, W.L./Goodwin, L.D. (1997): Using standardized measures for evaluating young children's learning. In: Spodek, B./Saracho, O.H. (Eds.): *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (S. 92-107). New York, NY: Teachers College Press.
- Gräfe-Bentzien, S. (2001): Evaluierung bilingualer Kompetenz. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB), unveröffentlichte Dissertation. Berlin: Freie Universität, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften.
- Greene, J.P. (1997): A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. In: *Bilingual Research Journal* 21 (2/3), S. 1-19.
- Grevé, A. (2002): Arbeiten zum Spracherwerb italienischer (Vor-)Schulkinder. Hamburg: Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (mimeo).
- Grießhaber, W. (1999): Die relationierende Prozedur. Zur Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2002): Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse. <http://spwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html> (09.12.2003).
- Grimm, H. (1998): Sprachentwicklung: allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 705-757). Weinheim: PVU.

- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen - Diagnose – Intervention – Prävention.2., überarb. Aufl.* Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003²): *Störungen der Sprachentwicklung.* Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas und S. Frevert). (2000): *SETK-2: Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten.* Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H./Doil, H. (2000): *Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2).* Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H./Schöler, H./Wintermantel, M. (1975): *Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern. Forschungsbericht zur Sprachpsychologie I: Empirische Untersuchungen zum Erwerb und zur Entwicklung sprachlicher Wahrnehmungs- und Produktionsstrategien bei Drei- bis Achtjährigen.* Weinheim: Beltz.
- Groot-Wilken, B./Pack, I./Viernickel, S. (2001): *Qualität aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. Eine Bilanz der großen Praxisbefragung.* In: *Kindergarten heute* 10, S. 26–30.
- Grosjean, F. (1992): *Another view of bilingualism.* In: Harris, R.J. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals* (S. 51-62). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Günther H.-D. (2001): *Artikulationstherapie bei Vorschulkindern.* <http://www.derbischof.de/bindel/Vorschulische%20Artikulationstherapie.doc> (11.12.2003).
- Günther, K.-B. (2002): *Probleme bei der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen.* In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 3: Störungen der Semantik* (S. 180-193). Berlin: Marhold.
- Güntner, H.-D. (1999): *Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Orientierungshilfen.* <http://schule.bw.de/schularten/sonderschulen/allgemeines/schulische/orient.pdf> (10.11.2003).
- Günzig, M./Meffert, G./Otterpohl, R. (1993): *Langzeituntersuchung zum Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen.* Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, Klinikum, Arbeitsbericht 205.
- Hacker, D./Wilgermein, H. (2000): *AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern.* München: Reinhardt.
- Häcker, H./Leutner, D./Amelang, M. (Hrsg.). (1998): *Standards für pädagogisches und psychologisches Testen.* Göttingen: Hogrefe.
- Harm, J. (2003): *Der Sprachfähigkeit auf der Spur. Die Gemeinschaftsgrundschule Werthausen Straße in Duisburg erprobt einen digitalen Test.* In: *forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer.* http://www.forum-schule.de/fs11/art_print/magsch_print.html (22.12.2003).
- Hartke, B. (1999): *Unterrichtsformen und Forschungsergebnisse über Instruktion – eine Gegenüberstellung von hermeneutisch und empirisch gewonnenen Aussagen.* In: *Heilpädagogische Forschung* 25 (4), S. 185-194.
- Hartmann, S./Diel, L./Springer-Clausing, M./Siebers, C. (2003): *Entwicklungsscreening für dreijährige Kindergartenkinder.* Poster auf der 20. Wissenschaftlichen Jahrestagung der DGPP 12. bis 14.09.2003 in Rostock. <http://www.egms.de/de/meetings/dgpp2003/03dgpp071.shtml> (07.11.03).
- Hasselhorn, M./Werner, I. (2000): *Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung.* In: H. Grimm (Hrsg.): *Sprachentwicklung* (S. 363-378). Göttingen: Hogrefe.
- Heck, R. (1982): *Systematisches Beobachten von Kindern in der Gruppe. Erfahrungsbericht über ein Fortbildungskonzept für ErzieherInnen im Kindergarten.* In: *Unsere Jugend* 34, S. 116-122.
- Heidtmann, H. (1982): *Eine kritische Analyse des Lautbildungstests...* In: *Der Sprachheilpädagoge* 14, S. 67-80.
- Heidtmann, H. (1986): *Das Sprachprofil zwischen Test und Linguistischer Analyse.* In: *Der Sprachheilpädagoge* 18, S. 22-30.
- Heidtmann, H. (1990): *Die Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation für die Sprachentwicklung.* In: *Der Sprachheilpädagoge* 22 (3), S. 1-35.
- Heinemann, M. (1997): *Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen.* In: *Prävention* 20 (4), S. 107 – 109.
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.). (2003): *Auf dem Weg zu regionalen Kompetenzzentren. Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte für Kinder von 0 bis 10 Jahre. Dokumentation der Fachtagung der Fachbeiräte an den Fachschulen für Sozialpädagogik in Hessen am 20. März 2003.* Wiesbaden: Herausgeber.
- Hotulainen, R. (2003): *Does the cream always rise to the top?, unveröffentlichte Dissertation.* Helsinki, FIN: University of Joensuu, Faculty of Education.
- Hovestadt, G. (2003): *Weichenstellungen nach PISA. Recherchen in den deutschen Bundesländern.* Rheine: EDUCON.
- Iacono, T.A. (1999): *Language intervention in early childhood.* In: *International Journal of Disability, Development and Education* 46 (3), S. 383-420.

- Ingenkamp, K. (1997): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S./Frey, A./Wosnitza, M./Flor, D. (2001): *Pädagogische Diagnostik*. In: L. Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Jampert, K. (2002): *Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Janczyk, M./Schöler, H./Grabowski, J. (2003): *Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit bei sprachentwicklungsgestörten und sprachunauffälligen Vorschulkindern*. Arbeitsbericht Nr. 15. Heidelberg: PH, Fakultät I, Institut für Sonderpädagogik.
- Jeuk, S. (2000): *Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – Ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder*. In: *Deutsch lernen* 3, S. 195-212.
- Karasu, I. (1995): *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt: Lang.
- Kasielke, E./Häuser, D./Scheidereiter, U. (1991): *Zur Differentialdiagnostik sprachlicher Leistungen im Vorschulalter mit Hilfe eines neuen Kindersprachtests (KISTE)*. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 12 (1), S. 43-52.
- Kasielke, E./Rissmann, A./Scheidereiter, U. (1993): *Validierung des Kindersprachtests (KISTE) mit Hilfe des Landauer Sprachentwicklungstests für Vorschulkinder (LSV)*. In: *Report Psychologie* 18, S. 24-32.
- Kastner-Koller, U./Deimann, P. (1998): *Allgemeines Entwicklungsverfahren für drei- bis sechsjährige Kinder (WET)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kauschke, C./Sieg Müller, J. (2002): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Kazemi-Veisari, E. (1999): *Die Grundhaltung ist entscheidend. Differenzierte Beobachtung von Kindern*. In: *Kiga heute* 7-8, S. 6-13.
- Kemple, K. M./David, G. M. & Hysmith, C. (1997). *Teachers' interventions in preschool and kindergarten childrens' peer interactions*. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 34 - 47.
- Kiese-Himmel, C. (1995): *Aktive Wortschatztestung im frühen Kindesalter – ein Methodenvergleich bei sprachentwicklungsrückständigen Kindern*. In: *Diagnostica* 41 (3), S. 189-202.
- Kiese-Himmel, C. (1999): *Überlegungen zur psychologischen Frühdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. In: *Kindheit und Entwicklung* 8 (2), S. 92 – 99.
- Kirk, S.A./Kirk, W.D. (1976): *Psycholinguistische Lernstörungen*. Weinheim: Beltz.
- Kirschhock, E.-M./Martschinke, S./Treinies, G./Einsiedler, W. (2002): *Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1. und 2. Schuljahr*. In: *Empirische Pädagogik* 16 (4), S. 433-452.
- Klatte, M./Dingel, U. (2003): *Hörtraining als Komponente der Förderung bei Les-/Rechtschreibstörungen*. In: Schick, A./Klatte, M./Meis, M./Nocke, C. (Hrsg.): *Hören in Schulen. Ergebnisse des 9. Oldenburger Symposiums zur psychologischen Akustik* (S. 337-358). Oldenburg: BIS.
- Kleber, E.W. (1987): *Pilotstudie zum Einsatz der Psycholinguistischen Rating Skala (PRS)*. In: *Heilpädagogische Forschung* 13 (2), S. 65-74.
- Kleber, E.W./Fischer, R. (1994²): *Anweisungs- und Sprach-Verständnis-Test ASVT*. Weinheim: Beltz.
- Klee, T./Pearce, K./Carson, D.K. (2000): *Improving the positive predictive value of screening for developmental language disorder*. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43, S. 821-833.
- Klicpera, C./Gasteiger Klicpera, B. (2000): *Sind Rechtschreibschwierigkeiten Ausdruck einer phonologischen Störung?* In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 3, S. 134-142.
- Knapp, W. (2001): *Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten*. In: *Praxis Grundschule* 3, S. 4-6.
- Kolonko, B. (1996). *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von ErzieherInnen*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kolonko, B. (1997): *Sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe für Ausbildung und Praxis*. Hamburg: E.B.-Verlag.
- Konak, Ö./Duindam, T./Kamphuis, F. (2003): *Erste und vorläufige (wissenschaftliche) Analyse. CITO-Sprachtest in Duisburg*. http://download.citogroep.nl/pub/d_st/analyse_TT_pretest.doc (11.12.03)
- König, A. (2003): *Prävention/Prozessqualität*. In: Textor, M.R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.htm> (09.11.2003).
- Kornmann, R. (1988): *Förderdiagnostik*. In: *Empirische Pädagogik* 2 (2), S. 149-163.
- Krampen, G./Blatz, H./Brendel, M./Freiling, J./Medernach, J. (1999): *Entwicklungspsychologie und –diagnostik der Bi- und Multilingualität. Grundlagen und Befunde zur ersten Experimentierform eines Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS-I) bei Primarschulkindern aus Luxemburg*. Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.
- Krampen, G./Blatz, H./Brendel, M./Freiling, J./Medernach, J. (2002): *Komparative Befunde zur Wortschatzentwicklung und Sprachförderdiagnostik bei multilingualen Primarschulkindern*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34 (4), S. 194-200.

- Krenz, A. (1986³): *Kompendium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg: Schindele.
- Kretschmann, R. (1985): *Aufgaben und Grenzen der Förderdiagnostik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (12), S. 851-859.
- Kronig, W. (2003): *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), S. 126-141.
- Küspert, P./Schneider, W. (2000²): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laevers, F. (Hrsg.). (1997): *Die Leuvenener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K*. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik, Westpromenade 2.
- Laewen, H.-J. (2000): *Grenzsteine der Entwicklung als Instrument der Früherkennung von Auffälligkeiten bei Kindern in Kindertagesstätten – eine empirische Untersuchung zu den Prädiktor-Eigenschaften über den Zeitraum eines Jahres*. In: Siepmann, G. (Hrsg.): *Frühförderung im Vorschulbereich* (S. 67-79). Frankfurt: Lang.
- Landesinstitut für den öffentlichen Gesundheitsdienst LÖGD (Hrsg.). (1998): *Weiterentwicklung der Schuleingangsuntersuchung*. <http://www.kinder-jugendgesundheit.de/aktuell/LOEGD.htm> (30.12.2003).
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM). (Hrsg.). (2003): *FLEX – Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg. Pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien*. Brandenburg: Autor.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2003): *Ausschreibung 2003: Sprachförderung im Vorschulalter*. <http://www.schule-bw.de/beteiligte/stiftungen/sprachfoerderung/>.
- Landtag von Baden-Württemberg (2003): *Sprachförderung im Vorschulalter und in der Grundschule*. Drucksache 13/1665 (13.02.2003). Stuttgart: Autor.
- Langenmayr, A. (1997): *Sprachpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Langfeldt, H.-P./Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Bd. 2: Inhalte und Anwendungsgebiete*. Göttingen: Hogrefe.
- Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M.H. (2000a): *Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie* 32 (2), S. 59-69.
- Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M.H. (2000b): *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: *Frühförderung interdisziplinär* 19, S. 97 – 108.
- Law, J./Boyle, J./Harris, F./Harkness, A./Nye, C. (2000): *Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature*. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 35 (2), S. 165-188.
- Leonhardt, A./Grüner, B. (2001): *Lautunterscheidungs- und Lautbildungsfähigkeit von hörenden (Vorschul-)Kindern hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Eltern*. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 25, S. 118-123.
- Lepach, A.C. (2002³): *Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs*. In: Brähler, E./Holling, H./Leutner, D./Petermann, F. (Hrsg.): *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Bd. 1* (S. 9-10). Göttingen: Hogrefe.
- Lienert, G.A./Raatz, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: PVU.
- Ling, L.Y. (2003): *What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong*. In: *Early Child Development and Care* 173 (1), S. 19-31.
- Lombardino, L.J. (1999): *The Early Reading Screening Instrument: a method for identifying kindergarten-ers at risk for learning to read*. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 34 (2), S. 135-150.
- Luchtenberg, S. (2002): *Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik*. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* (Hrsg.): *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger* (S. 73-92). München: Autor.
- Lüddecke, J. (2003): *Erziehung und Bildung in der Einwanderungsgesellschaft von Anfang an: Interkulturelle Handlungskompetenz von Elementarpädagoginnen und -pädagogen*. In: *Schulverwaltung spezial* (3), S. 41-43.
- Lug, J.M./Angermaier, M. (1985): *Psycholinguistisches Sprachförderungsprogramm PS*. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, H. (1998²): *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: Roderer.
- Macrory, G. (2001): *Language development: What do early years practitioners need to know?* In: *Early Years: Journal of International Research & Development* 21 (1), S. 33-40.
- Maher Ridley, S./McWilliam, R.A./Oates, C.S. (2002): *Observed engagement as an indicator of child care program quality*. In: *Early Education & Development* 11 (2), S. 133-146.

- Maier, A./Weinrich, D. (2003): *Früherkennung psychischer Verhaltensauffälligkeiten. Erzieherbeobachtungsbogen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9*. Recklinghausen: Kinder- und Jugendgesundheitsdienst.
- Mandl, H. (1978): *Zehn Kritikpunkte zur traditionellen Schuleingangsdiagnose*. In: H. Mandl/A. Krapp (Hrsg.): *Schuleingangsdiagnose*. Göttingen: Hogrefe.
- Mannhaupt, G. (1994): *Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 8, S. 123-138.
- May, P. (2003): *Ergebnisse der Analyse der Sprachproben für Fünffährige (HAVAS)*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung (mimeo).
- Mayer, S. (1995): *Phonologische Prozesse und Störungen*. In: *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 3, S. 187-196.
- Mayr, T. (1990a): *Verhaltensauffälligkeiten bei Vorschulkindern mit unterschiedlich schweren Sprech-, Sprach- und Kommunikationsstörungen – eine epidemiologische Studie*. In: *Heilpädagogische Forschung*, 16, 1, S. 37-44.
- Mayr, T. (1990b): *Zur Epidemiologie von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen bei Vorschulkindern. Ergebnisse einer Screening-Untersuchung – Konsequenzen für die Gestaltung eines angemessenen Betreuungssystems*. In: *Heilpädagogische Forschung* 16, 1, S. 14 – 20.
- Mayr, T. (1998): *Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten (BEK)*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Mayr, T. (2000): *Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) – ein Vorschlag zur Skalenbildung*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, S. 280-295.
- McAuley, H. (1993): *The relevance of early traditions of observation*. In: *Early Child Development and Care* 92, S. 5-10.
- Meisels, S.J./Henderson, L.W./Liaw, F./Browning, K./Ten Have, T. (1993): *New evidence for the effectiveness of the early screening inventory*. In: *Early Childhood Research Quarterly* 8, S. 327-345.
- Meisels, S.J./Steele, D.M./Quinn-Leering, K. (1993): *Testing, tracking and retaining young children: An analysis of research and social policy*. In: Spodek, B. (Ed.): *Handbook of research on the education of young children*. New York, NY: MacMillan, S. 279-292.
- Michaelis, R. (2000): *Kinderärztliche Beurteilung der Schulfähigkeit*. In: *Kinderärztliche Praxis* 4, S. 216-220.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): *Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung in die Grundschule*. Düsseldorf: Autor.
- Motsch, H.-J. (1999): *ESGRAF-Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten*. München: Reinhardt.
- NAEYC (1987): *Standardized testing of young children 3 through 8 years of age. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC (2001): *Initial Licensure Programs*. Washington, DC: Author.
- NAEYC (2002): *Advanced Programs*. Washington, DC: Author.
- NAEYC (2003): *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation*. Washington, DC: Author.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2003): *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*. Hannover: Herausgeber.
- Niikko, A. (2002): *How do kindergarten teachers evaluate their portfolio working process?* In: *International Journal of Early Years Education* 10 (1), S. 61-74.
- Okalidou, A./Kampanaros, M. (2001): *Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece*. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 36 (4), S. 489-502.
- Oktay, A./Aktan, E. (2002): *A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition in Turkish and English*. In: *International Journal of Early Years Education* 10 (1), S. 37-48.
- Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.). (1999): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Orthmann, D. (1999): *Förderdiagnostik als komplexes Problemlösen: Analyse von Fehlern im diagnostischen Handlungsprozess*. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 68, S. 240-262.
- Osgood, C.E. (1957): *A behaviorist analysis of perception and language as cognitive phenomena*. In: *Contemporary approaches to cognition. The Colorado Symposium*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Pae, H.K./Sevcik, R.A./Morris, R.D. (2004): *Cross-language links between English and Korean in second-language reading acquisition*. In: *Journal of Multilingual Communication Disorders* 2 (1), S. 68-79.
- Pascal, C./Bertram, T./Mould, C./Hall, R. (1998): *Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: stage one of a longitudinal study*. In: *International Journal of Educational Research* 29, S. 51-67.

- Perlmann-Balme, M. (2003): *Zentrale Sprachtests für Kinder – aber ja!*. In: *Primar* 12 (2), S. 16-22.
- Petermann, F./Stein, I.A. (2000): *Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahre (ET 6-6)*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Pflüger-Jakob, M. (1994): *Auditive Wahrnehmung und Sprache – ihre Entwicklung und mögliche Störungen*. In: *Kindergarten heute* 9, S. 16-24.
- Pischner, E. (1989): *Untersuchungen mit einem Verfahren zur Frühdiagnostik schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten*. In: *Heilpädagogische Forschung* 15 (2), S. 88-91.
- Preis, S./Jäncke, L./Schittler, P./Huang, Y./Steinmetz, H. (1998): *Normal intrasylvian anatomical asymmetry in children with developmental language disorder*. In: *Neuropsychologia* 36 (9), S. 849-855.
- Pufahl, I./Rhodes, N.C./Christian, D. (2001): *What can we learn from foreign language teaching in other countries*, ERIC Digest (EDO-FL-01-05). Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Regierung der Oberpfalz (Hrsg.). (2001): *Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberpfalz*, Nr. 12. Regensburg: Herausgeber.
- Reich, H. (2000): *Hamburger Erhebung zum Sprachstand deutsch-türkischer Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).
- Reich, H. (2001): *Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder*. In: *Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern* (Hrsg.): *Treffpunkt deutsche Sprache* (S. 77-82). München: DJJ.
- Reich, H. (2002): *Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich. Bericht über die Bestandsaufnahme zur Praxis der Sprachförderung in den beteiligten Einrichtungen („Ausgangslage“)*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).
- Reich, H. (2003): *„Es kann nicht am Pass liegen“*. Lehrer müssen in der Sprachförderung besser ausgebildet werden. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=170 (20.11.03)
- Reich, H./Roth, H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Riemer, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirkungen ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritterfeld, U. (2000): *Welchen und wie viel Input braucht das Kind?* In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprache* (S. 403-432). Göttingen: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie, Wissen, Bd. 3).
- Ritterfeld, U./Niebuhr, S. (2002): *Neue Wege in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. In: *Kinder- und Jugendarzt* 4, S. 321-329.
- Röhr-Sendlmeier, U. (1984): *Sprachstandsmessung bei Schulanfängern: Eine empirisch-kritische Analyse eines sprachdiagnostischen Verfahrens für ausländische Kinder*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 31, S. 298-305.
- Röhr-Sendlmeier, U.M. (1987): *Sprachstandserhebung zur Förderung ausländischer Grundschüler*. In: *Unterrichtswissenschaft* 15 (2), S. 224-249.
- Rösel, P. (1984): *Inhaltliche Kriterien zur Beurteilung von Verfahren der Lautbildungsprüfung*. In: *Die Sprachheilarbeit* 29 (6), S. 265-271.
- Rosner, R. (1999): *Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungstests in der Klinischen Entwicklungspsychologie*. In: Oerter, R./Hagen von, C./Röper, G./Noam, G. (Hrsg.): *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 117-147). Weinheim: PVU.
- Rother-Dey, H. (2000): *Förderdiagnostik*. http://sonderpaedagogik.bildung.hessen.de/pool/Forderdiagn_HandelIn.pdf (15.12.2003).
- Rothweiler, M. (2002): *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Winter.
- Ruben, R.J. (2000): *Redefining the survival of the fittest: Communication disorders in the 21st century*. In: *Laryngoscope* 111, S. 241-245.
- Ruff, C. (2000): *Besitz und Besitzer in der Sprachentwicklung von deutschen und italienischen Kindern*, unveröffentlichte Dissertation. Braunschweig: Technische Universität Carolo-Wilhelmina, Naturwissenschaftliche Fakultät.
- Sarimski, K. (1983): *Analyse der Spontansprache als diagnostisches Verfahren im Frühbereich*. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 7, S. 32-35.
- Sarimski, K. (2002): *Testbesprechung Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) von Hannelore Grimm (2001)...* In: *Diagnostica* 48 (4), S. 200-2002).
- Sauter, F.Ch. (1977): *Diagnose und Förderung kognitiver und sprachlicher Fertigkeiten bei Vorschulkindern auf dem Lande*. Paderborn: Schöningh.
- Schakib-Ekbatan, K./Schöler, H. (1995): *Zur Persistenz von Sprachentwicklungsstörungen: Ein 10jähriger Längsschnitt neun spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder*. In: *Heilpädagogische Forschung* 21 (2), S. 77-84.

- Scheerer-Neumann, G. (1997): Lesen- und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 279-325). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (1997): Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 328-363). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W./Näslund, J.C. (1993): *The impact of early metalinguistical competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)*. In: *European Journal of Psychology of Education* 8, S. 273-287.
- Schneider, W./Roth, E. (1999): Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibprobleme: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. In: *Kindheit und Entwicklung* 8, 3, S. 147-152.
- Schneider, W./Roth, E./Küspert, P./Ennemoser, M. (1998): Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 30 (1), S. 26-39.
- Schöler, H. (1999): *IDIS. Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten*. Heidelberg: Edition S.
- Schöler, H. (2001a): *Sprachleistungsmessungen im Schulalter. Ein Überblick*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I – Psychologie in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik, Arbeitsbericht Nr. 11 aus dem Forschungsprojekt „Differentialpädagogik“.
- Schöler, H. (2001b): *Zur Früherkennung von Schriftspracherwerbsproblemen im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I – Psychologie in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik, Arbeitsbericht Nr. 10 aus dem Forschungsprojekt „Differentialpädagogik“.
- Schöler, H./Fromm, W./Kany, W. (Hrsg.). (1998): *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*. Heidelberg: Edition Schiefele im Universitätsverlag C. Winter.
- Schöler, H./Roos, J./Schäfer, P./Dreßler, A./Grün-Nolz, P./Engler-Tümmel, H. (2003): *Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I – Psychologie in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik, Arbeitsbericht Nr. 13 aus dem Forschungsprojekt „Differentialpädagogik“.
- Schöler, H./Roos, J./Schäfer, P./Dreßler, A./Grün-Nolz, P./Engler-Thümmel, H. (2002): *Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I – Institut für Sonderpädagogik, Sonderpädagogische Psychologie, Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“.
- Schönweiler, R. (1993): *Audiometrische, sprachliche, entwicklungspsychologische und soziodemographische Befunde bei 1300 sprachauffälligen Kindern und deren Bedeutung für ein individuelles Rehabilitationskonzept*. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 17, S. 6-11.
- Schrey-Dern, D. (Hrsg.). (1994): *Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme.
- Schulz, P./Kiese-Himmel, C. (2003): *Zusammenhang zwischen Verbverstehen und aktivem Wortschatz bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Vorläufige Fassung eines Vortrags, gehalten auf der 20. Wissenschaftlichen Jahrestagung der DGPP 12. bis 14.09.2003 in Rostock*. <http://www.egms.de/de/meetings/dgpp2003/03dgpp103.shtml> (20.11.2003).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (1998): *Bericht über die Sprachstandserhebung der Schülerinnen und Schüler aller 1. Klassen des Bezirks Wedding von Berlin im Schuljahr 1998/99*. Berlin: LSA Außenstelle Wedding, Schulpsychologische Beratungsstelle.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (2003a): *Bärenstark hören und sprechen. Hinweise zur gezielten Sprachförderung sowie Erläuterungen zum Spracherwerb*. Berlin: Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (2003b): *Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin*. Berlin: Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (2003c): *Berliner Sprachstandserhebung für künftige Erstklässler, Präsentation anlässlich einer Pressekonferenz am 16. Mai 2003*. Berlin: Schulpsychologisches Beratungszentrum Mitte.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (Hrsg.). (2003d): *Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: FU, INA.
- Sendlmeier, U.M./Sendlmeier, W.F. (1999): *Aspekte des frühen Lauterwerbs als Indikatoren einer späteren Legasthenie*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 30, S. 5-16.
- Shepard, L.A./Kagan, S.L./Wurtz, E. (Hrsg.). (1998): *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.

- Shepard, L.A./Smith, M. (1987): *Effects of kindergarten retention at the end of first grade*. In: *Psychology in the Schools* 24, S. 346-357.
- Shohamy, E. (2001): *The power of tests. A critical perspective on the use of language tests*. Harlow, Essex: Longman.
- Sigafoos, J./Pennell, D. (1995): *Parent and teacher assessment of receptive and expressive language in preschool children with developmental disabilities*. In: *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 12, S. 329-335.
- Smith, M.W./Dickinson, D.K./Sangeorge, A./Anastasopoulos, L. (2002): *Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit, research edition*. Baltimore, MD: Brookes.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2003): *Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Handreichung zur Prävention, Diagnose und Förderung*. Donauwörth: Au-er.
- Steinhagen, K./Gutzeit, G. (1971): *Vergleichende Untersuchung zur akustischen Differenzierungsfähigkeit legasthenischer Kinder*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 20 (3), S. 284-291.
- Strätz, R. (1994³): *Beobachten. Anregungen für ErzieherInnen im Kindergarten*. Köln: Kohlhammer.
- Strehlow, U./Haffner, J./Busch, G./Pfüller, U./Rellum, T./Zerahn-Hartung, C. (1999): *An Schwächen üben oder durch Stärken ausgleichen? Vergleich zweier Strategien in der Förderung von Kindern mit einer umschriebenen Lese-Rechtschreib-Schwäche*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 27 (2), S. 103-113.
- Stuhlmann, J./Daniel, C./Dellinger, A./Kenton, R./Powers, T. (1999): *A generalizability study of the effects of training on teachers abilities to rate children's writing using a rubric*. In: *Reading Psychology* 20 (2), S. 107-127.
- Süss-Burghart, H. (1992): *Reliabilität und Validität von Sprachstichproben*. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 16, S. 108-112.
- Treinius, G./Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (1999): *Die Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsverfahrens zur phonologischen Bewusstheit im ersten Schuljahr*. Bericht Nr. 91. Nürnberg: Universität, Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung.
- Triarchi-Herrmann, V. (2002): *Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik*. In: *Die Sprachheilarbeit* 47 (1), S. 35-40.
- Valtin, R. (2001a): *Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik*. In: Naegele, J.M./Valtin, R. (Hrsg.): *LRS in den Klassen 1-10. Bd.2* (S. 48-70). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (2001b): *Von der klassischen Legasthenie zur LRS – notwendige Klarstellungen*. In: Naegele, J.M./Valtin, R. (Hrsg.): *LRS in den Klassen 1-10. Bd.2* (S. 16-36). Weinheim: Beltz.
- Verkerk-Mouas, M. (2003): *Testbesprechung: Hannelore Grimm (2001). Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)*. Göttingen: Hogrefe... In: *Kindheit und Entwicklung* 12 (1), S. 57-60.
- Walter, J. (2002): *Differentielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri et al. (2001)*. In: *Heilpädagogische Forschung* 28, 1, S. 38-49.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Wells, G./Barnes, S./Wells, J. (1984). *Linguistic influences on educational attainment*. Bristol, Ontario: University of Ontario.
- Wettstein, P. (1997³): *Psycholinguistischer Sprachverständnis- und Sprachentwicklungstest (PSST)*. Uster, Schweiz: BSSI.
- Weuffen, M. (1975): *Sensomotorisches Differenzierungsniveau im Vorschulalter und der Schulerfolg sprachgestörter Kinder*. In: *Die Sonderschule* 20, S. 89-95.
- Wild, K.-P./Krapp, A. (2001): *Pädagogisch-psychologische Diagnostik*. In: A, Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Willinger, U./Brunner, E./Diendorfer-Radner, G./Sams, J./Sirsch, U./Eisenwort, B. (2003): *Behavior in children with language development disorders*. In: *Canadian Journal of Psychiatry* 48 (9), S. 607-614.
- Wolf, B./Fried, L. (1989): *Faktorenanalysen zu Sprachentwicklungstests bei Kindergartenkindern*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 21 (2), S. 167-181.
- Wolfram, W.-W. (1995): *Präventive Kindergartenpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Zimmermann, A. (1980): *Legasthenie und schriftsprachliche Kommunikation*. Weinheim: Beltz.

Verzeichnis der Verfahren

(Seitenzahlen am Ende des jeweiligen Eintrags)

- Angermaier, M.J.W. (1977²):
Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET).
Weinheim: Beltz 50
- Breuer, H./Weuffen, M. (2002):
Lernschwierigkeiten am Schulanfang.
Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung
und Frühförderung. Erweiterte Neuauflage.
Weinheim: Beltz 28
- Brunner, M./Schöler, H. (2002):
HASE – Heidelberger Auditives Screening in
der Einschulungsuntersuchung (auch zum
Einsatz in der Untersuchung U9). Wertingen:
Westra 19
- CITO (voraussichtlich 2004):
Test Zweisprachigkeit. Arnheim, NL: National
Institute for Educational Measurement 31
- Fried, L. (1995²):
LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschul-
kinder (4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz 69
- Fried, L. (1997²):
LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder
(4 – 7 Jahre). Weinheim: Beltz 66
- Grimm, H. (2001):
SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei-
bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprach-
verarbeitungsstörungen und auditiven
Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe 53
- Grimm, H. (2003):
Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV).
Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe
21
- Grimm, H./Schöler, H. (1998²):
Heidelberger Sprachentwicklungstest
(HSET). Göttingen: Hogrefe 51
- Häuser, D./Kasielke, E./Schneidereiter, U.
(1994): KISTE. Kindersprachtest für das
Vorschulalter. Weinheim: Beltz 56
- Heinemann, M./Höpfner, C. (1999):
Screening-Verfahren zur Erfassung von
Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei
Kindern im Alter von 3 1/2 bis 4 Jahren bei der
U8. Weinheim: Beltz 24
- Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2002):
Sprachstandsüberprüfung und Förder-
diagnostik für Ausländer- und Aussiedler-
kinder (SFD). Horneburg: Persen 33
- Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003):
Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-
jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfver-
fahren für Kindergarten und Schule. Horne-
burg: Persen 81
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek,
H. (2002²):
Bielefelder Screening zur Früherkennung von
Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC).
Göttingen: Hogrefe 64
- Kiese, Ch./Kozielecki, P.M. (1996²):
Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6).
Göttingen: Hogrefe 61
- Kolonko, B./Krämer, K. (1993):
Beobachtungshilfe. Zur Beobachtung von
Kommunikation in Kindergarten und Schule.
Ulm: Kinders 74
- Krampen, G. (2001):
Test zur Komparativen Sprachentwicklungs-
und Förderdiagnostik – Version IV (TKS-IV).
Handanweisung und Testmaterialien. Trier:
Universität, Fachbereich I: Psychologie 58
- Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A.
(2002²): Diagnose und Förderung im Schrift-
spracherwerb. Der Rundgang durch Hör-
hausen. Erhebungsverfahren zur phonolo-
gischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer 78
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003):
Fit in Deutsch – Feststellung des Sprach-
standes 10 Monate vor der Einschulung.
Hannover: Autor 36
- Pochert, A. et al. (2002):
Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung
und Materialien zur Sprachförderung für
Kinder in der Vorschul- und Schuleingangs-
phase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule,
Jugend und Sport, 2. überarb. Version 39
- Reich, H./Roth, H.-J. (2003):
Hamburger Verfahren zur Analyse des
Sprachstandes bei 5-Jährigen HAVAS.
Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut
für Interkulturelle Bildung (mimeo) 42
- Schäfer, H. (1986):
Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur
Schulung des phonematischen Gehörs.
Weinheim: Beltz 72
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungs-
forschung (Hrsg.) (2002):
Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache
erfassen. Screening-Modell für Schulan-
fänger. München: Autor 45
- Ulich, M./Mayr, T. (2003):
SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an
Sprache bei Migrantenkindern in Kindertages-
einrichtungen. Freiburg: Herder 83