



Zentrum zur Unterstützung der
wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung
schulischer Entwicklungsprozesse

Bogenallee 11 / 20144 Hamburg
Postanschrift: Hamburger Straße 31 / 22083 Hamburg
Tel.: 040/42838-3085
Fax: 040/42838-2135
<http://www.zuse-hamburg.de>

**ZUSE-Diskussionspapier
Nummer 1**

**Grundzüge eines nationalen
Forschungsprogramms
zu Sprachdiagnostik und
Sprachförderung**

Angelika Redder
Knut Schwippert
Marcus Hasselhorn
Sabine Forschner
Detlef Fickermann
Konrad Ehlich

unter Mitarbeit von

Marta Kulik
Maria Worgt
Claudia Zech

Veröffentlicht: 5. August 2010



Universität Hamburg



Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft



Behörde für Schule
und Berufsbildung

Das Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität Hamburg, der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft und der Behörde für Schule und Berufsbildung. Das Zentrum hat die Aufgabe, die Behörde für Schule und Berufsbildung bei der Konzeption, Ausschreibung, Vergabe und Begleitung von wissenschaftlichen Projekten zu unterstützen. Ferner bietet es allen Mitgliedern der Universität, die Forschungsprojekte im und zum Bildungssystem durchführen wollen, konzeptionelle und organisatorische Unterstützungsleistungen an. Übergreifendes Ziel ist es, den wissenschaftlichen Ertrag von Bildungsforschungsprojekten in schulische Reformprozesse eingehen und im Schulalltag wirksam werden zu lassen.

Die Inhalte der ZUSE-Diskussionspapiere werden ausschließlich von den Autorinnen und Autoren vertreten und nicht von ZUSE. In der Reihe werden nur Diskussionspapiere veröffentlicht, die von den beiden geschäftsführenden Leitern des Zentrums gebilligt worden sind.

Die Inhalte der Reihe ZUSE-Diskussionspapiere sind urheberrechtlich geschützt. Das Copyright für die einzelnen Diskussionspapiere liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Jede Verwendung der Inhalte außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Autorinnen und Autoren unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Autorinnen und Autoren dieses Diskussionspapiers:

Angelika Redder (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Knut Schwippert (Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft)

Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt)

Sabine Forschner (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Detlef Fickermann (ZUSE, Hamburg)

Konrad Ehlich (LMU München und FU Berlin)

unter Mitarbeit von

Marta Kulik (Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft)

Maria Worgt (DIPF, Frankfurt)

Claudia Zech (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Herausgeber:

Detlef Fickermann & Prof. Dr. Knut Schwippert

Geschäftsführende Leiter von ZUSE

Bogenallee 11 / 20144 Hamburg

Postanschrift: Hamburger Straße 31 / 22083 Hamburg

Tel.: 040/42838-3085

Fax: 040/42838-2135

<http://www.zuse-hamburg.de>

Angelika Redder
Knut Schwippert
Marcus Hasselhorn
Sabine Forschner
Detlef Fickermann
Konrad Ehlich
unter Mitarbeit von
Marta Kulik
Maria Worgt
Claudia Zech

Grundzüge eines nationalen
Forschungsprogramms
zu Sprachdiagnostik und
Sprachförderung



Die Erarbeitung eines Konzeptes für ein nationales Forschungsprogramm Sprachdiagnostik und Sprachförderung wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über eine Zuwendung finanziell unterstützt.

Inhalt

Inhalt	3
1. Einleitung	5
2. Sprachliche Kompetenz: Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiographien	8
3. Sprachstandserhebungsverfahren	15
4. Sprachförderansätze in den Bundesländern	22
5. Aus- und Fortbildungsangebote	32
6. Methodische Grundlagen	38
7. Rahmenkonzept für Erhebungsverfahren	43
8. Grundstruktur eines Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“	49
Literaturverzeichnis	52
Anhang:	
A1 Sprachliche Basisqualifikationen – ein Qualifikationsfächer (Ehlich, 2008)	57
A2.1 Übersicht der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen	61
A2.2 Tabellarische Darstellung der untersuchten Sprachstandsfeststellungsverfahren	64
A2.3 Einzeldarstellungen der untersuchten Sprachstandsfeststellungsverfahren	71
A3 Maßnahmen der einzelnen Länder in den Bereichen Diagnostik, Förderung sowie Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals	130
Autorinnen und Autoren	163

1 Einleitung

Forschung, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation als Grundlage eines integralen Sprachförderprogramms

Als unmittelbare Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA haben sich die Kultusministerinnen und -minister in ihrer Plenarsitzung am 05./06.12.2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt. Zu den Bereichen, in denen sie vorrangig tätig werden wollten, gehörten gleich als erstes Handlungsfeld „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ und als weiteres Handlungsfeld „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (KMK, 2001). Seitdem sind in allen Ländern Sprachstandsfeststellungsverfahren für Kinder im Vorschulalter eingeführt und mit Sprachfördermaßnahmen verbunden worden. Nur einige dieser Sprachstandsfeststellungsverfahren sind hinreichend wissenschaftlich fundiert (vgl. Ehlich (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Bredel et al., 2005; Fried, 2004; Bainski & Krüger-Potratz, 2007; zum aktuellen Stand siehe Kapitel 3 und die tabellarische Darstellung im Anhang 2.3) und bisher nur wenige der Sprachfördermaßnahmen und -programme evaluiert worden (Limbird & Stanat, 2006; Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2008; siehe hierzu auch Kapitel 4). Ehlich, Bredel und Reich (2008) zeigten darüber hinaus im Auftrag des BMBF, welche erheblichen Lücken im Wissen über altersgerechte Sprachaneignungsprozesse bestehen.

Es ist im Sinne politischer Handlungslogik unmittelbar einsichtig, dass „die Bildungspolitik“ bzw. die verantwortlichen Ministerinnen und Minister auf offenkundig gewordene Probleme reagieren müssen und dabei nicht erst auf die Vorlage umfassender wissenschaftlicher Studien warten können. Jedoch erfordert ihre Selbstverpflichtung auf eine „evidenzbasierte Politik“, eingeleitete Reformen kontinuierlich hinsichtlich ihres Ertrages zu überprüfen und ggf. hinsichtlich der Zielsetzungen der Programme und ihrer Umsetzung nachzusteuern. In den Fällen, in denen für notwendige Programme ausreichendes wissenschaftliches Wissen noch nicht vorliegt, ist es erforderlich, die Programme so anzulegen, dass im Reform- bzw. Innovationsprozess selbst das bisher noch fehlende Wissen generiert werden kann. Notwendig ist also eine offene Planung von Reformen bzw. Innovationen, bei der eine (datengestützte) Nachsteuerung ein integraler Bestandteil ist, sowie eine wissenschaftlichen Kriterien genügende Evaluation, die einerseits die „Erträge“ der Reformmaßnahmen bzw. Innovationen in den Blick nimmt und andererseits sehr viel stärker als bisher „Pro-

zesse“ und Rahmenbedingungen untersucht, um auch einen Transfer zu ermöglichen.

Die Länder investieren erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen, ohne dass der Ertrag dieser Investitionen bisher – beispielsweise bei den Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien – sichtbar geworden wäre. Dies gilt unabhängig von der Tatsache, dass Regelungen und Innovationen ihre Zeit benötigen, bevor sich ihre Wirkungen bewerten lassen. Da auch die wenigen bisher vorgelegten Evaluationsstudien von Sprachfördermaßnahmen bestenfalls bescheidene Ergebnisse zeigen, stellt sich jetzt bereits die Frage, warum die eingeleiteten Maßnahmen vergleichsweise wenig erfolgreich sind. Liegt es an den eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren – „messen“ sie das Richtige und taugen sie als Basis für eine auf den individuellen Förderbedarf abgestimmte Förderplanung? Liegt es an der Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher bzw. an der der Lehrerinnen und Lehrer, die die sprachförderbedürftigen Kinder in der Kindertageseinrichtung und in der Schule sprachlich fördern? Liegt es an den praktizierten Förderkonzepten? Liegt es an fehlender oder unzureichender Unterstützung im Elternhaus oder an einem unzureichenden Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung bzw. Schule und Elternhaus? Oder tragen alle diese Faktoren gemeinsam dazu bei – und wenn ja, mit jeweils welchen Anteilen, so dass es dem Bildungssystem noch immer nur unzureichend gelingt, alle Kinder (sprachlich) so zu fördern, dass sie erfolgreich die Schule durchlaufen können?

Angesichts der Bilanz der bisherigen Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen und schulischen Bereich erscheint es vor diesem Hintergrund dringend notwendig, die bisher verfolgten Konzepte wissenschaftlich zu reflektieren, zu bewerten und weiter zu entwickeln. Dies ist eine nationale Aufgabe, die von den Kultusministerien und ihren nachgeordneten Dienststellen, wie z. B. den Landesinstituten, nicht allein geleistet werden kann. Notwendig ist ein koordiniertes und zwischen dem Bund mit seiner Zuständigkeit für Forschungsförderung und den Ländern mit ihrer Zuständigkeit für das Bildungswesen abgestimmtes und insofern integrales Forschungsprogramm im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung – als Ergänzung der bisherigen Arbeiten der Länder im Maßnahmenbereich und als Basis für wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklungen der bisherigen Ansätze.

Inhalte der vorliegenden Publikation

In den folgenden Kapiteln wird zunächst das von Ehlich (2005) vorgelegte Konzept der sprachlichen Basisqualifikationen kurz vorgestellt und beschrieben, wie diese je nach Alter der Kinder miteinander verschränkt sind (Kapitel 1). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit sprachlicher Handlungskompetenz als Voraussetzung für eine erfolgreiche

Bildungskarriere und eine umfassende gesellschaftliche Partizipation (Kapitel 2).

Das 3. Kapitel widmet sich den derzeit vorliegenden und teilweise in den Ländern eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren. Angesichts der Komplexität des altersabhängigen Zusammenwirkens der verschiedenen Basisqualifikationen und der sich daraus ergebenden Absage an einfache Modelle zur Erfassung von Sprachständen wird dabei die Notwendigkeit von Weiterentwicklungen deutlich. Die derzeit in den Ländern verfolgten Sprachförderansätze werden im 4. Kapitel vorgestellt und exemplarisch einige Aus- und Fortbildungsangebote im 5. Kapitel kurz beschrieben.

Forschungsmethodische Grundlagen für eine evidenzbasierte Steuerung werden im 6. Kapitel entfaltet. Als Fazit dieses Kapitels ist festzuhalten, dass es zur prognostischen Validierung der eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren gezielter Längsschnittstudien bedarf. Zur Bewertung von Fördereffekten unterschiedlicher Förderansätze bedarf es zudem ausreichend kontrollierter Interventionsstudien, sowohl bei den Fördermaßnahmen selbst als auch im Aus- und insbesondere im Fortbildungsbereich für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer. Um Fördereffekte hinreichend (kausal) erklären zu können und zwecks Ableitung von Transferansätzen sind auch hier längsschnittartig angelegte Studien unerlässlich.

In Kapitel 7 wird herausgearbeitet, dass die bisher eingesetzten Verfahren vornehmlich für monolingual und frühkindlich deutsch lernende Kinder konzipiert sind. Vorgestellt wird ein Rahmenkonzept, das auf dem Fächer der Basisqualifikationen aufbaut und dabei sowohl produktive und rezeptive Kompetenzen als auch Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Beobachtungsverfahren, Screening- und Testverfahren sowie Mehrsprachigkeit und das Alter der Kinder berücksichtigt.

Im 8. Kapitel werden schließlich die zuvor angestellten Überlegungen zu einem Vorschlag für ein Forschungsprogramm zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung zusammengefasst.

2 Sprachliche Kompetenz: Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiographien

In einer Wissensgesellschaft, die Partizipationsmöglichkeiten an den gesellschaftlichen Prozessen wesentlich an sprachliches Handeln bindet, hängt der individuelle Erfolg der einzelnen Kinder und Jugendlichen zentral von deren Befähigung zu kompetentem Umgang mit Sprache ab. Diese sprachlichen Anforderungen unterscheiden sich in ihrer Vielfalt und Komplexität deutlich von denen früherer gesellschaftlicher Strukturen. Demokratisch organisierte Wissensgesellschaften bieten den Einzelnen die Chance, die in den Gesellschaften entwickelten und von ihnen vorgehaltenen biographischen Möglichkeiten nach eigener Befähigung und nach eigenen Handlungszielen zu realisieren. Der Ausschluss von Partizipation ebenso wie die Möglichkeiten zur Partizipation werden also nicht durch gesellschaftliche Automatismen bestimmt (wie das z. B. in Kastengesellschaften oder feudalen Gesellschaften der Fall war). Die Ziele demokratischer Wissensgesellschaften werden vielmehr am besten erreicht, wenn gesellschaftliche Teilhabe ohne Restriktionen ermöglicht und biographisch-individuell realisiert wird.

Diese allgemeinen Strukturkennzeichen verbleiben freilich öfters in einem unaufgelösten Widerspruch zur faktischen gesellschaftlichen Realität. Das wird etwa in der Verteilung von Bildungschancen gerade in Deutschland immer wieder bemerkbar – und zum berechtigten Gegenstand von Kritik und von politischem Handeln, die darauf abzielen, diese Widersprüche jedenfalls geringer werden zu lassen.

Das gesellschaftliche Handeln in entwickelten demokratischen Gesellschaften ist in doppelter Weise sprachlich bestimmt: Einerseits sind sie in ihrer Charakteristik als „Wissensgesellschaften“ vermehrt und intensiv auf *versprachlichtes Wissen* angewiesen. Wissen ist nicht mehr einfach lediglich in bestimmte überlieferte Praxen eingebunden und durch bloße Nachahmung zu erwerben. Nur der Zugang zu optimierten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten erlaubt die Nutzung des versprachlichten Wissens. Diesen Zugang zu eröffnen ist also eine zentrale Aufgabe für solche Gesellschaften.

Auch in einer zweiten Weise ist die sprachliche Qualifizierung von einer grundlegenden Bedeutung für das Handeln in demokratischen Gesellschaften: *Die gesellschaftlichen Prozesse* werden durch rechtlich strukturierte, sprachlich gefasste und in sprachlichem Handeln konkretisierte Strukturen gekennzeichnet.

Aus beiden Faktoren ergibt sich die grundlegende Bedeutung der sprachlichen Qualifizierung für die Mitglieder der Gesellschaften.

Die Teilhabe an Sprache versteht sich nicht von selbst. Sprache wird vielmehr in komplexen kommunikativen Handlungen und Handlungszusammenhängen angeeignet. Dies macht eine hinreichende und reflektierte sprachpraktische Erfahrung auf diversen Handlungsfeldern notwendig. Die Befähigung zum sprachlichen Handeln ver-

langt die Verfügung über einen Fächer von Basisqualifikationen, die die verschiedenen Facetten zu erfolgreichem sprachlichen Handeln ausmachen.

Mindestens die folgenden Basisqualifikationen sind zu unterscheiden (nähere Ausführungen siehe Anhang A1):

- A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion);
- B die pragmatische Qualifikation I (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- C die semantische Qualifikation (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- E die diskursive Qualifikation (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- F die pragmatische Qualifikation II (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen, und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
- G die literalen Qualifikationen I und II (erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit (Ehlich, 2005, S.12).

Die Basisqualifikationen *interagieren* miteinander; einige sind die unabdingbare Voraussetzung für andere. So wirken sich gravierende Probleme bei der Aneignung der phonischen Basisqualifikation hindernd für fast alle weiteren Basisqualifikationen aus. Wenn z. B. ein Kind sich die Unterscheidung zwischen den Lauten [m] und [n] rezeptiv nicht angemessen angeeignet hat, so wird es für das Deutsche dauernde Schwierigkeiten beim Erkennen von so grundlegenden morphologisch-syntaktischen Unterscheidungen wie Dativ und Akkusativ haben, die häufig durch diese beiden Laute ausgedrückt werden. Diese Unterscheidung ist im Deutschen von einer erheblichen sprachstrukturellen Bedeutung.

Zeitlich finden sich bei der Aneignung der Basisqualifikationen charakteristische Stufen, so insbesondere in Bezug auf die pragmatische Qualifikation. Die Unterscheidung zwischen einer pragmatischen Basisqualifikation I und II berücksichtigt die Unterschiede in den Auswirkungen, die die Bildungsinstitutionen auf die Prozesse der Sprachaneignung haben. Aber auch in anderen Basisqualifikationen, so bei der semantischen und der morpho-syntaktischen, lassen sich charakteristische Stufen erkennen. Bei der semantischen Basisqualifikation ist der sogenannte „Vokabelspurt“ eine solche Schwelle, die extensive Ausweitung des dem Kind verfügbaren Wortschatzes. Bei der morpho-syntaktischen Basisqualifikation liegen entsprechende Schwellen z. B. bei der Aneignung des Systems der Nebensätze, aber auch bei komplexeren Perspektivierungen in der Versprachlichung des Geschehens, indem Handlungen nicht im Aktiv, sondern im Passiv dargestellt werden. Bei der literalen Basisqualifikation sind die elementaren Aneignungsschritte der Alphabetisierung vom Erwerb einer altersspezifischen umfassenden Kompetenz im Umgang mit Schrift zu unterscheiden.

Die aneignungstypischen Abfolgen, Schwellen und Stufen sind bisher für die verschiedenen Basisqualifikationen in ganz unterschiedlichem Umfang wissenschaftlich behandelt worden. Für einzelne Basisqualifikationen und Aneignungsphasen liegen ausgeführte Modelle vor. Für andere sind in jüngster Zeit vielversprechende Forschungsansätze – etwa im Rahmen der BMBF-Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS)“ – entwickelt worden, an deren Umsetzung intensiv gearbeitet wird. Die Erarbeitung eines *integrativen Modells* dessen, was als eine „normale“ Aneignungsgeschichte von Sprache angesehen werden kann, ist eine Aufgabe für die nähere Forschungszukunft. Die Einbeziehung der verschiedenen Basisqualifikationen in ein solches Modell ist dafür ein wesentlicher Schritt. Eine solche Normalitätsannahme ist naturgemäß immer eine idealtypische Abstraktion, die aber für die Erfassung von Divergenz unabdingbar ist.

Kinder, die in ihrer Sprachaneignung deutlich zurückbleiben bzw. die eine unzureichende Aneignung in einzelnen der Basisqualifikationen erkennen lassen, müssen in einer demokratischen Wissensgesellschaft frühzeitig individuell gefördert werden, will man ihnen angemessene Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen einräumen. Die Diagnose entsprechenden Förderbedarfs ist also eine Aufgabe, deren Bedeutung außer Frage steht. Angesichts der Lücken des hierzu bisher erarbeiteten wissenschaftlichen Wissens ist der Bedarf an präziseren Kenntnissen für eine angemessene Bestimmung der Fördererfordernisse ein nicht zu unterschätzendes Problemfeld.

Dabei gilt es, einige naheliegende Fehlentscheidungen von vornherein zu vermeiden bzw. auszuschließen. Zu ihnen gehören naive lineare Modelle von Sprachaneignung, die eine einfache Abbildung von Aneignungsschritten auf die biographische Zeitachse unterstellen („... mit drei; vier Jahren kann das Kind ...“). Nicht selten ist die Folge eines solchen linearen Modells die Unterstellung von einfachem Progress. Insbesondere u-kurvenförmige Entwicklungsverläufe in der An-

eignungsgeschichte werden so verkannt. Weiter ist die Annahme einer Vereinzelung und Isolierung von Aspekten einzelner Basisqualifikationen (insbesondere der morpho-syntaktischen) nicht geeignet, die Komplexität des sprachlichen Aneignungsprozesses abzubilden. Dies geschieht insbesondere, wenn das Vorhandensein oder Fehlen einzelner sprachlicher Faktoren als Indikator für die Gesamtentwicklung genommen wird. Solche Verkürzungen, die geradezu notwendig in die Irre führen, indem sie ein unangemessenes Bild von der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern zeichnen, werden auch von zu einfachen, nur punktuell arbeitenden Testverfahren unterstützt.

Die Aneignung von Sprache durch die Kinder ist zentral von ihren kommunikativen Bedürfnissen und Zwecken gesteuert. Sprache wird in der kindlichen Aneignung nicht als abstraktes System, das für sich steht, erworben. Sprache ist vielmehr ein sich in der Interaktion bewährendes Ensemble von erfolgreichen Handlungsmitteln. Die kommunikativen Zusammenhänge steuern das Zusammenwirken der Basisqualifikationen. Die Erfassung der bereits geleisteten Aneignungsschritte und die Bestimmung von solchen Aspekten der Sprachaneignung, für die das einzelne Kind spezifische Förderung benötigt, verlangen also eine differenzierte Analyse.

Bereits mit dem Übergang in die Kindertageseinrichtung, besonders dann aber mit dem Übergang in die Schule und dem Durchlaufen ihrer verschiedenen Phasen, wird das Kind mit sprachlichen Handlungserfordernissen konfrontiert, die ihm verschiedene beschleunigte Aneignungsschritte abverlangen. Der Zugang zum gesellschaftlichen Wissen erfordert differenzierte sprachliche Handlungsfähigkeiten, die sich nicht mehr einfach in der familialen und der peer-Kommunikation naturwüchsig ergeben. Die Institutionen sind auf solche komplexen Handlungsfähigkeiten angewiesen, um ihre Zwecke zu erreichen, und wesentliche Teile ihrer Vermittlungsarbeit sind auf die Weitergabe und die Förderung der Entfaltung dieser komplexeren sprachlichen Handlungsstrukturen ausgerichtet. Was in der alltäglichen Kommunikation in der Familie und auf der Straße ausreicht, erfährt charakteristische Veränderungen, und erhebliche neue sprachliche Qualifikationen treten hinzu. In der ganzen Phase der Kindertageseinrichtung und der Schullaufbahn erweitern sich die sprachlichen Möglichkeiten.

Diese betreffen zunächst die diskursive Basisqualifikation. Das Kind lernt ein ganzes Spektrum neuer Diskurstypen kennen, und es übt die für die Institution charakteristischen diskursiven Apparate (turn-Wechsel, sprachliche Reparaturen) ein. Am sichtbarsten wird die Veränderung bei der Aneignung, der Ausweitung und der zunehmend souveränen Nutzung der literalen Basisqualifikation. Diese Sichtbarkeit führt bei der Beschreibung der kindlichen Kommunikationsfähigkeiten leicht dazu, dass Schriftlichkeit (oder „literacy“) zum geradezu alleinigen Kennzeichen der Institution Schule erklärt wird. Auch das ist eine Verkürzung. Durch eine solche Verabsolutierung der Schriftlichkeit werden die erforderlichen Qualifizierungen insbesondere im diskursiven Bereich verkannt.

Die wissensbezogene Funktion und Bedeutung von Sprache drückt sich zugleich in den komplexeren Ausprägungen der semantischen Basisqualifikation und in der Differenzierung der syntaktischen Kommunikationsmittel aus. Aufgrund ihrer Funktion für die generationenübergreifende Tradierung und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Wissens hat die Institution Schule hier eine zentrale Aufgabe. Versprachlichtes Wissen wird aber nicht einfach als Menge isolierter Wissenspartikel „abgelegt“; die versprachlichte, oft aus der unmittelbaren Praxis herausgelöste Aneignung des Wissens erfordert eigene Formen der Wissenspraxis, die die entsprechenden sprachlichen Qualifikationen notwendig voraussetzen und zugleich weiterentwickeln.

Neben den wissensbezogenen Funktionen der Sprache in der Institution Schule stehen Erweiterungen und Umbauten von Grundstrukturen der pragmatischen Basisqualifikation, die zugleich für die Einübung in die Institutionstypik der Gesellschaft als ganzer auf exemplarische Weise wichtig werden.

Zugleich entstehen neue, differenzierte und über die familial geprägten Formen hinausgehende Identitäten, die sich in Sprache und durch Sprache ausbilden, z. B. charakteristische Formen der Jugendsprache, aber auch die Partizipation an der *Differenziertheit* sprachlicher Mittel und ihrem kompetenten Einsatz.

Um diese Differenzierungen für die eigene Sprachaneignung Wirklichkeit werden zu lassen, braucht das Kind die Ausbildung einer erheblichen *sprachlichen Sensibilität*. Rezeptiv und produktiv erarbeitet es sich die jeweils stufenspezifischen Fähigkeiten. Dafür benötigt es Voraussetzungen in den vorangegangenen Phasen der Sprachaneignung, ohne die die Übergänge in den verschiedenen Differenzierungsschritten und die Ausweitung der sprachlichen Befähigung nicht gelingen kann. Worin diese Voraussetzungen im Einzelnen bestehen und wie die Aneignungsübergänge optimal verlaufen können, ist bisher nur für wenige Teilbereiche angemessen konzeptualisiert und geklärt worden, insbesondere für die Begriffsbildung der Kinder und Jugendlichen. Zu diesen Voraussetzungen gehört offensichtlich auch eine Plastizität im Umgang mit dem Medium Sprache insgesamt, die durch intensive sprachlich-kommunikative Praxis zustande kommt. Die kommunikative Charakteristik von Sprache hat hier eine besondere Bedeutung. Sprachliche Qualifizierung geschieht in der konkreten Interaktion. Ein förderliches Verhältnis von Rezeptivität und eigener Aktivität verlangt kommunikative Anwendungsfelder, die in der Institution oft nicht in hinreichender Menge und Qualität vorgehalten werden können. So wird – im Widerspruch zu den egalitären Qualifizierungszielen – die außerhalb der Institution Schule liegende Vorprägung der sprachlichen Kompetenzen leicht zu einem über die Dauer der schulischen Biographie immer massiver wirksam werdenden Einflussfaktor. Die Wechselwirkung der verschiedenen Basisqualifikationen in ihren jeweiligen phasenspezifischen Ausprägungen können beim einzelnen Kind also sowohl förderliche wie hindernde Charakteristiken haben.

Die sogenannten „bildungsfernen Schichten“ sind meist durch einen geringeren Stellenwert von Sprache in der Interaktion gekennzeichnet. Kinder aus solchen Zusammenhängen beginnen ihre schul-institutionellen Karrieren so häufig bereits mit einem oder mehreren Handicaps. Sie bedürfen einer zusätzlichen individuellen Förderung.

Für die sprachlichen Qualifizierungen, die durch die Institution Schule zu vermitteln sind, kann der Ausdruck „Bildungssprache“ verwendet werden (Gogolin, Dirim, Neumann, Reich, Roth & Schwippert, 2010) – wobei freilich von zentraler Bedeutung ist, dass Bildungssprache nicht einfach als additive Ergänzung *neben* der in alltäglichen diskursiven Situationen genutzten Sprache gesehen wird. Vielmehr ist es die systematische Entfaltung des Qualifikationsfächers der Basisqualifikationen mit Blick auf die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit der je neuen Generation, um die es bei der Bildungssprache geht.

In den späteren Stufen der institutionellen Kommunikation, besonders der Sekundarstufe II, leitet eine solche Qualifizierung dazu über, dass in immer mehr Praxisfeldern der Gesellschaft relevante Grundqualifikationen für den Umgang mit wissenschaftlich gewonnenem und als wissenschaftlich tradiertem Wissen gelingen. Hier geht die Aneignung von Bildungssprache über in die Qualifizierung zur Nutzung der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich, 1999), die insbesondere in der für immer größere Teile der Gesellschaft relevanten universitären Qualifikationsfortsetzung wichtig wird, die aber zunehmend auch einen wichtigen Teil der meisten beruflichen Qualifizierungen ausmacht.

Die Herausforderungen zur sprachlichen Qualifizierung betreffen in besonderer Weise diejenigen Kinder, die aus anderen sprachlichen und zum Teil auch anderen sozialisatorischen Zusammenhängen in die Bildungsinstitutionen eintreten. Ihre Sprachaneignung betrifft in vielen Fällen zwei, ja drei Sprachen, die zunächst in der familialen und peer-Kommunikation naturwüchsig angeeignet wurden. Dabei spielen die Handlungsfelder, in denen diese Aneignung geschieht, eine prägende Rolle. Das Verfügen über eine *individuelle Mehrsprachigkeit* bietet, entsprechend gefördert und angeleitet, eine wichtige positive Voraussetzung für die sprachliche Weiterentwicklung. Ohne solche Anleitung und Förderung und bei Diskreditierung der bereits erworbenen Qualifizierungen steht es hingegen in der Gefahr, sich hemmend für die sprachliche Gesamtentwicklung auszuwirken. Hierfür werden weitere empirische Untersuchungen von Nutzen sein, besonders was die Breite des Fächers der Basisqualifikationen und die Phasen ihrer Aneignung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit anlangt. Eine zielgerichtete und präzise individuelle Förderung kann bei den bereits bestehenden wissenschaftlichen Kenntnissen darüber ansetzen. Die Ergebnisse weiterer, bereits begonnener Untersuchungen lassen sich in die Entwicklung von Förderverfahren und -maßnahmen direkt einbringen, wie sie zugleich selbst durch solche Maßnahmen qualitativ weiterentwickelt werden können. Unabdingbar wird eine

Neubestimmung der didaktischen Zielsetzungen von Sprachlichkeit und Mehrsprachigkeit sein.

Auch die Erkenntnis und Umsetzung der Einsicht, dass entwickelte sprachliche Qualifizierungen für den schulischen Erfolg in *allen* curricularen Bereichen unabdingbar sind, erfordert eine didaktisch-curriculare Umorientierung gegenüber einer Isolierung der Sprachqualifizierung in einem – zudem meist monolingual verstandenen – Einzelfach.

3 Sprachstandserhebungsverfahren

Sprachstandserhebungsverfahren bis zum Ende des Primarbereichs

Standardisierte und normierte Erhebungsverfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern zwischen 2 und 11 Jahren finden sich im deutschsprachigen Raum derzeit in recht großer Zahl¹. Sie verfolgen verschiedene Zielsetzungen über den zu erfassenden Sprachkompetenzbereich, basieren auf differenten sprachtheoretischen Ansätzen und testtheoretischen Konzepten und sind von unterschiedlicher psychometrischer Qualität. Legt man den Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich et al., 2008) zu Grunde, so decken, wie Tabelle 1 zeigt, die vorliegenden Verfahren zwar weite Teile phonischer und morpho-syntaktischer Basisqualifikationen ab, jedoch vergleichsweise wenig Basisqualifikationen aus den Bereichen semantischer, pragmatischer, literaler und diskursiver Sprachkompetenzen. Zu beachten ist zudem, dass in den jeweiligen Verfahren zumeist nur *einzelne Komponenten* einer Basisqualifikation erhoben werden. So wird z. B. im Bereich der semantischen Basisqualifikation lediglich der Wortschatz und in einzelnen Ausnahmen die propositionale Verarbeitung der Satzinhalte erfasst. Semantisch komplexere kognitive Sprachverarbeitungsprozesse bleiben – aus Gründen der Handhabbarkeit der Verfahren – weithin unberücksichtigt. Größtenteils werden nur diejenigen Komponenten der Basisqualifikation erfasst, die direkt und einfach an sprachlichen Formen, d. h. auf der sprachlichen Oberfläche der verbalen Kommunikation, greifbar sind. Systematische Tiefenstrukturen und wissensgeleitetes Planen und Prozessieren des sprachlichen Handelns in einem Sprecher-Hörer-Zusammenhang bleiben ebenso unberücksichtigt wie differente Qualitäten von Bedeutungs- und Sprachwissen. Die Interaktionen der Basisqualifikationen stellen darüber hinaus ein Desiderat für empirische Forschung wie diagnostische und fördernde Zugriffe dar.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, liegen selbst für Sprachstandserhebungen im zweiten und dritten Lebensjahr derzeit drei relativ aktuell normierte Verfahren vor: ELAN, SETK 2 und ELFRA. Während ELAN entwickelt wurde, um die semantische Basisqualifikation „Wortschatz“ bei sehr jungen Kindern zu erfassen, sind die Zielsetzungen der Diagnostik bei SETK 2 und ELFRA breiter angelegt.

¹ Anhang A2 gibt einen Überblick über Sprachstandserhebungsverfahren für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich. Es finden sich eine Übersicht über Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen (A2.1), ein Überblick über die Verfahren (A2.2) sowie Einzeldarstellungen (A2.3). Die Auswahl der Verfahren erfolgte danach, ob sie in den Ländern genutzt, in der Literatur diskutiert werden und der Erhebung des allgemeinen Sprachstandes dienen.

Tabelle 1: Übersicht der Sprachstandserhebungsverfahren bis zum Ende des Primarbereichs nach Basisqualifikationen (Häufigkeiten)

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kindergarten Einschulung	Grundschule
Phonische BQ	1	21	13
Pragmatische BQ I	Ø	16	2
Semantische BQ	4	23	12
Morphologisch-syntaktische BQ	3	22	10
Diskursive BQ	Ø	11	3
Pragmatische BQ II	Ø	4	Ø
Literale BQ I	Ø	3	7
Literale BQ II	Ø	Ø	10

Die bildungspolitischen Debatten in den letzten 10 Jahren um die Bedeutung früher Sprachkompetenzen für ein erfolgreiches Bewältigen des Schulanfangsunterrichts und um die Sprachnachteile von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch hat zu vielfältigen Bemühungen geführt, geeignete Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt zu entwickeln. Das Resultat ist eine Vielzahl von Erhebungsverfahren für das Kindergarten- und Einschulungsalter, mit deren Hilfe phonische Basisqualifikationen wie die Lautverarbeitung, phonologische Bewusstheit, die Funktionstüchtigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, des weiteren die Aktivierungsgeschwindigkeit sprachlicher Bezeichnungen aus dem lexikalisch gebundenen Wissen, Benennungsflexibilität und Wortschatz (Teile der semantischen Basisqualifikation) sowie einige wenige pragmatische Teilkompetenzen (z. B. das Sprachverstehen) und vor allem satzgrammatische Teilkompetenzen innerhalb der morpho-syntaktischen Basisqualifikation feststellbar sind. Die Vielzahl der vorliegenden Verfahren darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass deren theoretische Fundierung wie auch ihre empirische Validierung und psychometrische Absicherung sehr unterschiedlich ausfallen.

Für die meisten angesprochenen Sprachkompetenzen liegen auch entsprechende Testverfahren im Primarschulalter vor. Überwiegend werden allerdings die literalen Basisqualifikationen getestet – so in den vielfältigen deutschen Schultests zum Rechtschreiben und zum Lesen.

Obwohl viele theoretisch verankerte und psychometrisch fundierte Verfahren zur Sprachstandserhebung vorgelegt wurden, ist die Frage, ob damit alle wichtigen und relevanten Bereiche diagnostisch abgedeckt sind, derzeit kaum zu beantworten. Dazu fehlt es an einer systematischen und empirisch basierten Aufarbeitung der Frage, welche

Bereiche sprachlicher Fertigkeiten und Kompetenzen in welchen Altersbereichen für welche späteren Anforderungen bzw. Leistungen im Bildungssystem von Bedeutung sind. Erst auf der Basis einer solchen Analyse lässt sich detailliert darlegen, wo die gravierendsten Lücken der derzeitigen Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum liegen.

Die wenigsten der vorliegenden Erhebungsverfahren berücksichtigen für ihre Normierung und empirische Validierung den sprachkulturellen Hintergrund der untersuchten Kinder. Zu den wenigen Ausnahmen hierbei gehören die Verfahren CITO und SCREEMIK. Dies ist zweifellos ein weiteres Desiderat der Sprachstandsdiagnostik. Ob allerdings das Erstellen fremdsprachlicher Materialien und Normen ausreichend ist, um die Problematik der Abschätzung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu klären, darf zumindest in Frage gestellt werden. Die diagnostische Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache ist derzeit viel weniger geklärt, als manche Forderung und Behauptung im Feld suggerieren mag.

Bei der Bewertung vorhandener diagnostischer Verfahren wie auch bei der Entwicklung zukünftiger Verfahren sollte schließlich der Handhabbarkeit und der Leichtigkeit der Durchführung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Will man die Verfahren dazu nutzen, die Praxis der Sprachförderung in den für den individuellen Bildungserfolg besonders relevanten Alters- und Qualifikationsbereichen zu optimieren, so hat die Frage der Chance einer Implementation in der Praxis nicht unwesentlich etwas mit der Schwierigkeit der Durchführung der Verfahren zu tun.

Hierzu zählt insbesondere auch der Aspekt des Auswertungsaufwandes. Aufwendige Auswertungsroutinen, die ggf. nur durch spezielle Computerprogramme zu realisieren sind, widersprechen hierbei den oben skizzierten Einsatzbedingungen. Nichtsdestoweniger ist eine differenzielle Diagnostik nicht ohne einen entsprechenden sorgfältigen Auswertungsaufwand zu betreiben, wenn sich passgenaue Förderungen für die Individuen anschließen sollen. Bei der Entwicklung der Verfahren ist somit neben der Handhabbarkeit im Rahmen der Durchführung insbesondere auch mit dem Blick auf das Praxisfeld den zu entwickelnden Auswertungsroutinen und -verfahren besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Sprachstandserhebungsverfahren ab der Sekundarstufe I

Für Schülerinnen und Schüler jenseits des Primarbereichs sind insgesamt so gut wie keine Verfahren zur Sprachstandsmessung entwickelt – gleichgültig, welchen Typs –, wenn man von Lese-/Rechtschreibtests einfacher, normativ basierter Art absieht (vgl. Tab. 2). Die Gründe dafür sind:

- Schülerinnen und Schüler gelten spätestens mit Abschluss der Primarstufe als sprachlich voll kompetent. Insofern wird unterstellt, dass für den „Normalfall“ keine Sprachdiagnostik erforderlich ist.
- Schülerinnen und Schüler mit erkennbar defizitären sprachlichen Kompetenzen gegen Ende des Primarbereiches werden i. A. entweder im Rahmen des Deutschunterrichts entsprechend evaluiert und ggf. gefördert oder aber sonderpädagogischen Beobachtungen und Maßnahmen zugeführt, so dass sie aus dem Fokus der allgemeinen institutionellen Aufmerksamkeit geraten.
- Lediglich Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache gelten als Zielgruppe von Sprachstandserhebungen jenseits des Primarbereichs.

Tabelle 2: Übersicht der Sprachstandserhebungsverfahren ab der Sekundarstufe I nach Basisqualifikationen (Häufigkeiten)

Basisqualifikation	Sek. I	DaF/DaZ
Phonische BQ	5	2
Pragmatische BQ I	1	2
Semantische BQ	7	2
Morphologisch-syntaktische BQ	5	2
Diskursive BQ	1	2
Pragmatische BQ II	2	2
Literale BQ I	2	∅
Literale BQ II	6	2

Das Gros der Sprachstandserhebungen für Schülerinnen und Schüler ab der 5. Jahrgangsstufe besteht aus Tests, die für das Deutsche als Zweitsprache (DaZ) oder aber – in unterstellter Übertragbarkeit – für das Deutsche als Fremdsprache (DaF) entwickelt wurden. Nur einige wenige, meist forschungsmotivierte Verfahren ergänzen diese Tests, insbesondere sogenannte C-Tests (Lückentests) (Baur & Spettmann, 2009) und Varianten der Profilanalyse (Clahsen & Hansen, 1991).

Beide Gruppen von Erhebungsverfahren für die älteren Schülerinnen und Schüler sind grundsätzlich schriftsprachlich bezogen. Präsupponiert wird also eine erfolgreiche Literalisierung zweiter Stufe. Fraglich – und insofern erhebungsrelevant – erscheinen insbesondere komplexere Fähigkeiten schriftlicher Kommunikation.

Einige Anknüpfungspunkte stellt die Überprüfung der im FörMig-Zusammenhang erarbeiteten Niveaubeschreibung DaZ im FiSS-Projekt von Dirim dar (Dirim & Döll, 2009). Hieran könnte möglicherweise eine Fundierung der literalen Basisqualifikation II anschließen. Allerdings sind die illokutiven und prozeduralen Differenzierungen noch

nicht wirklich systematisch vorgenommen. Für eine Sensibilisierung des Lehrpersonals sind die Verfahren jedoch gewiss geeignet.

Die ebenfalls im FörMig-Kontext entwickelten Sprachstandserhebungen „Bumerang“ und „Tulpenbeet“ gehören zu den wenigen für Jahrgänge nach dem Primarbereich entwickelten Instrumenten. Sie sind erfreulicherweise auch auf Russisch und Türkisch übersetzt, ohne allerdings – besonders für Diskurs- und Textarten wie etwa die Bewerbung (> Bumerang) – die Frage der interkulturellen Kompatibilität (Redder & Rehbein, 1987) und damit der einfachen Übersetzbarkeit im Sinne der sprachlichen Reproduzierbarkeit (Bührig & Rehbein, 2000) zu diskutieren. Aus komparativen Handlungsanalysen wie z. B. von Rehbein (1982a), Grießhaber (1987), Schilling (2001) und Schnieders (2007) weiß man mittlerweile recht gut, dass nicht allein bezüglich der Grammatik sowie der semantischen Basisqualifikationen (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Schulz et al., 2008), sondern besonders auch hinsichtlich der diskursiven und pragmatischen Basisqualifikationen teilweise erhebliche kultur- und sprachspezifische Differenzen bestehen, die – auch im Sinne eines pragmatischen Transfers (Grießhaber, 1990) – bei Sprachstandserhebungen ganz besonders zu berücksichtigen sind. Eben zu diesem Zweck wurden im Kontext von DaZ früh komplexe mehrsprachige Erhebungssettings etwa zum elizitierten Erzählen konzipiert (Rehbein, 1982b, 1987, 2007), die es zu aktualisieren und zu systematisieren gilt.

Die beiden Erhebungsverfahren „Tulpenbeet“ und „Bumerang“ versuchen zwar, vor dem Hintergrund einer „bildungssprachlichen“ Kompetenzerwartung textartspezifische Fähigkeiten zu berücksichtigen und insofern Aspekte der literalen II, semantischen und pragmatischen II Basisqualifikationen zu kombinieren, doch sind für beide Verfahren sprachanalytische Fundierung und linguistische Systematisierung der Kompetenzerwartungen weiter zu entwickeln. Insbesondere für die Bildergeschichte (Tulpenbeet) sollte die Eignung für eine narrative Textart jenseits einer Aufgabenlösung, die „abgeliefert“ wird (Ehlich & Rehbein, 1986), anhand der bisherigen Erfahrungen im praktischen Einsatz noch einmal überprüft werden. Die pragmatischen Basisqualifikationen werden möglicherweise – gemäß der alten Kritik an Bilderfolgen und ihres narrativen Evozierungspotentials – teilweise nur institutionell gebrochen erhoben (Redder, 1985).

Mit Blick auf die Basisqualifikationen lässt sich summarisch Folgendes feststellen:

- Literale Basisqualifikationen I und II (da zu II alle Fähigkeiten zählen, die Lesen und Schreiben, gleich auf welcher Stufe, beinhalten) gelten als vorhanden.
- Prioritär werden in den C-Tests sowie bei Screenings nach der Profilanalyse bestimmte grammatische Basisqualifikationen komplexerer Art fokussiert.
- In den DaZ-/DaF-Tests finden sich Verknüpfungen einiger grammatischer, semantischer und – unsystematisch – vereinzelter diskursiver Basisqualifikationen.

- Die pragmatische Basisqualifikation I ist in Auswahl zuweilen in DaZ-/DaF-Tests integriert; eine Differenzierung zur pragmatischen Basisqualifikation II erfolgt bestensfalls in Ansätzen, ebenso wenig eine Verknüpfung zur diskursiven Basisqualifikation. Meist sind allgemeine Sprechhandlungsfähigkeiten – nicht zuletzt auf der Basis des Europäischen Referenzrahmens – Gegenstand der Überprüfung.
- Eine systematische Diagnostik von diskursiven und pragmatischen (I+II) Basisqualifikationen erfolgt nirgendwo.
- Die literale Basisqualifikation I wird ebenfalls lediglich rudimentär in Form von Lese- und Rechtschreibleistungsmessungen erhoben.

Eine gewisse Ausnahme bilden die Profilanalysen, die Grießhaber im Rahmen seiner Forschungen an Hessischen Schulen durchführte. Er entwickelte (a) eine Profilanalyse auch für gesprochene Sprache und (b) eine Interpretation, die partiell funktional-pragmatische, vor allem prozedurale Analysen zulässt, so dass etwa morpho-syntaktische und pragmatische Basisqualifikationen in ihrem Wechselverhältnis erkennbar werden, z. B. bei der Vorfeldbesetzung (Position vor dem Finitum) (Grießhaber, 2005).

Die Profilanalyse für Mündlichkeit hat er besonders anhand von Erzählungen erprobt. Durch die grundsätzlich grammatische Basierung der Clahnschen Profilanalyse bleibt gleichwohl die morpho-syntaktische Basisqualifikation im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die wenigen existierenden Erhebungsverfahren fordern zu folgenden weitergehenden Überlegungen heraus:

- Sprachliche Handlungsfähigkeit wird mit Vygotskij in ihren komplexeren Form-Funktions-Relationen erst mit der Pubertät entwickelt; hinsichtlich etwa wissenschaftlicher Begriffsbildung entfaltet sie sich auch über dieses Alter hinaus weiter (Weinert, 2000; Redder, 2004; Meng & Rehbein, 2007).
- Die Interrelation der Basisqualifikationen „literal II“ und „pragmatisch II“ sowie „semantisch“ sind insbesondere im Übergang zur Sekundarstufe wie dann erneut im Übergang zum Beruf einerseits und zum Studium andererseits von qualitativ und quantitativ erheblichem Interesse für den Bildungserfolg (Pohl, 2008; Becker-Mrotzek, 2006; Redder, 2002).
- Insbesondere bei dieser komplexeren Kompetenzlage dürfte sich die soziale Umgebung als besonders relevant erweisen (Köller, Knigge & Tesch, 2010; Roßbach & Weinert, 2008).
- Empirische Forschungen zu den real erwarteten sprachlichen Handlungskompetenzen in Bildungsinstitutionen jenseits des Primarbereichs beginnen gerade erst in Ansätzen, so dass daran anzuschließen wäre (Ehlich et al., 2008).
- Entwickelte Fähigkeiten mündlichen sprachlichen Handelns sind eine *conditio sine qua non* für nahezu alle Praxisbereiche innerhalb und außerhalb der Schule und bedürfen daher einer sorgfälti-

gen Diagnostik und Förderung, die bislang jedoch aufgrund fehlender empirischer Kenntnisse nicht geleistet werden können.

- Die Bedingungen von (a) fremdsprachlicher und (b) zweitsprachiger, ja (c) mehrsprachiger Handlungserfahrung sind gesondert zu berücksichtigen.

Grundlegender Forschungsbedarf besteht (1) hinsichtlich der komplexeren pragmatischen und diskursiven sowie morpho-syntaktischen Basisqualifikationen im Bereich des Mündlichen, (2) hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung der literalen Basisqualifikation II und (3) hinsichtlich der Ableitung individueller Förderung. So lässt sich bislang beispielsweise konstatieren, dass DaF-Tests aufgrund ihrer dezidierten Prüfungsqualität für Förderkonsequenzen ungeeignet sind. Eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung der Form-Funktionsstrukturen institutionsspezifischer Diskurse und Texte sowie ihrer Anforderungen pro Jahrgangsstufe auf empirischer Basis stehen weitgehend noch ebenso aus wie die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung jeweiliger Komponenten solcher komplexer mündlicher und schriftsprachlicher Handlungskompetenzen. Einzelne Schritte dazu erfolgen derzeit in der BMBF-Initiative FiSS, an die anzuknüpfen ist.

4 Sprachförderansätze in den Bundesländern

In den letzten Jahren gab es in allen Bundesländern zahlreiche und überaus vielfältige Bemühungen zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Förderbemühungen konzentrieren sich insbesondere auf den vorschulischen Bereich, in dem ein breites Spektrum von Fördermaßnahmen durchgeführt wird. Doch auch für andere Altersstufen und für die unterschiedlichen Schultypen gibt es von Land zu Land unterschiedlichste Förderansätze. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die landesweit durchgeführten Programme. Zu ihnen findet sich im Anhang eine ausführliche tabellarische Übersicht (Anhang A3), aus der die Förderprogramme, die diagnostischen Grundlagen, auf die sie sich beziehen, sowie die für die Förderkräfte vorgesehene Aus-, Weiter- und Fortbildung hervorgeht.

Die Informationen dazu stammen zum größten Teil aus Telefonaten mit den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Ministerien, denen wir sehr herzlich für ihre Kooperativität danken. Teilweise erfolgten auch schriftliche Antworten per Email, und es wurden Informationen aus Internetauftritten der Ministerien ergänzt; Anspruch auf Vollständigkeit erhebt die Übersicht dennoch nicht.

Zusammengefasst präsentiert sich die Praxis der Länder hinsichtlich ihrer Sprachstandserhebung und Förderung wie folgt:

Tabelle 3: Überblick der Diagnostik und Förderung in den Bundesländern

Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementarbereich		
Diagnostik/Screening	13 Länder setzen für alle oder bestimmte Kinder Verfahren zur Sprachstandserhebung ein.	11 Länder bilden Fachpersonal für die Durchführung der Diagnostik aus.
Förderung	14 Länder fördern Kinder für mindestens sechs Monate, zumeist in der Kindertageseinrichtung, aber auch in der Vorschule. Es werden auch Deutsch-Vorklassen angeboten.	10 Länder bilden systematisch oder auf Basis von Angeboten Fachkräfte für die Sprachförderung fort.

Tabelle 3: Überblick der Diagnostik und Förderung in den Bundesländern (Fortsetzung)

Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Primarbereich		
Diagnostik/Screening	9 Länder geben an, dass Sprachstandserhebungen durchgeführt werden, nur in vier Ländern sind diese für bestimmte Gruppen verpflichtend. Größtenteils betreffen diese bereits geförderte Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.	8 Länder bilden Fachkräfte für die Erhebung des Sprachstandes aus. Zumeist ist diese Ausbildung in unterschiedlichem Umfang in das Lehramtsstudium integriert.
Förderung	14 Länder fördern explizit die sprachlichen Fähigkeiten. Zumeist erfolgt diese Förderung im Rahmen des Regelunterrichts. Zusätzlich kann in fast allen Ländern eine Deutschförderung für Migrantinnen und Migranten eingerichtet werden.	11 Länder bilden Lehrer – zumeist im Rahmen ihres Studiums – für die Sprachförderung aus. Zusätzlich gibt es in den meisten Ländern Fort- und Weiterbildungen.
Sekundarbereich		
Diagnostik/Screening	6 Länder geben an, dass im Ermessen der Schulen Erhebungsverfahren zumeist für auffällige Schülerinnen und Schüler oder solche mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt werden.	7 Länder bilden im Rahmen des Studiums oder in Fortbildungen für die Erhebung des Sprachstandes aus.
Förderung	Alle Länder fördern Sprache. Für Deutsch-Erstsprachler erfolgt die Förderung zumeist im Rahmen des Regelunterrichts, für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache kann oftmals zusätzliche Förderung angeboten werden.	8 Länder bilden im Rahmen des Studiums oder in Fortbildungen für die Förderung aus.

Tabelle 3: Überblick der Diagnostik und Förderung in den Bundesländern (Fortsetzung)

Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Berufliche Schulen		
Diagnostik/Screening	2 Länder geben an, den Sprachstand von Berufsschülerinnen und -schülern, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, zu erheben.	
Förderung	8 Länder führen Sprachförderung im berufsbildenden Bereich durch; zumeist handelt es sich um additiven Deutschunterricht für Jugendliche mit unzureichenden Deutschkenntnissen.	3 Länder bilden Berufsschullehrerinnen und -lehrer für die Sprachförderung aus.

Sprachförderansätze bis zum Schuleintritt

Auch wenn inzwischen von fast allen deutschen Bundesländern im Elementarbereich Sprachförderprogramme finanziert werden, welche allen Kindern die Möglichkeit geben sollen, sich vor Schuleintritt „die für die Schule notwendigen sprachlichen Qualifikationen“ anzueignen, so differieren die Angebote der Länder doch stark und tangieren faktisch sehr differente Basisqualifikationen (vgl. Tab. 4 sowie Anhang A3).

Tabelle 4: Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren und Förderung im Elementarbereich

	Elementarbereich	Übergang zur Schule	
		Sprachstands- erhebungsverfahren (Name, Zielgruppe ²)	Förderung (Dauer, Förderquote)
BB		WESPE + ggf. KISTE (Kita) KISTE (Nicht-Kita)	20–30 Min./Tag für 12–14 Wochen 2009: 19,7% der Kita-K., 12,4 % der Nicht-Kita-K.

² wenn nicht weiter spezifiziert, zählen alle Kinder zur Zielgruppe

Tabelle 4: Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren und Förderung im Elementarbereich (Fortsetzung)

	Elementarbereich	Übergang zur Schule	
		Sprachstands- erhebungsverfahren (Name, Zielgruppe ³)	Förderung (Dauer, Förderquote)
BW		HASE, SETK 3–5	120 Std. für 1 Jahr
BY		SISMIK (nur DaZ-Kinder)	240 Std. für 2 Jahre, nur DaZ-Kinder
HB		CITO	2 Std./Woche
HE		KISS (alle, für Nicht-Kita-Kinder freiwillig)	ja
HH		Bildimpuls für Vierjährige und ggf. HAVAS 5	Vorschulklassen mit additiver und integrierter Sprachförderung
MV	Konzept in Entwicklung	–	Konzept in Entwicklung
NRW		Delfin 4	1 Jahr ca. 23–24 %
NS	Zuwendungen für Sprachfördermaßnahmen für 3- bis 4-Jährige	Fit in Deutsch	pro Kind und Woche 1 Lehrerstunde für 1 Jahr (z.B. bei Gruppe von 5 Kindern: 1Std./Tag), ca. 10 %
RP		VER-ES (für Nicht-Kita-Kinder verpflichtend) SISMIK/SELDAK (neben VER-ES für Kita empfohlen)	100 oder 200 Std. für ein 1 Jahr ca. 33 % (davon ca. 50% DaM)
SL		Früh Deutsch lernen	7 Monate bis zu 10 Std. pro Woche ca. 13%
SH	Sprachförderung für Kinder ab 3: mind. 80 Std. pro Jahr (mind. 1–2x/Woche)	SISMIK/SELDAK „Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz bei Schulanfängern“	20 Wochen vor der Einschulung bis zu 2 Std. pro Tag (Anteil DaM bei etwa 35%)

³ wenn nicht weiter spezifiziert, zählen alle Kinder zur Zielgruppe

Tabelle 4: Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren und Förderung im Elementarbereich (Fortsetzung)

	Elementarbereich	Übergang zur Schule	
		Sprachstands- erhebungsverfahren (Name, Zielgruppe ⁴)	Förderung (Dauer, Förderquote)
SN	Modellprojekt	–	Modellprojekt
ST		Delfin 4 (2 Jahre vor Einschulung)	1 Jahr individuell im Kita-Alltag
TH		–	Teil des Kita-Alltags

Allein der zeitliche Umfang und die Intensität der Programme unterscheiden sich erheblich. Die Bandbreite reicht von zwei Stunden pro Woche hin zu einer täglichen Förderung von drei Stunden, von unterrichtsähnlichen Konzepten hin zu individueller Förderung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Zumeist findet diese Förderung während des gesamten letzten Jahres in der Einrichtung statt – und zwar im Anschluss an ein Sprachstandserhebungsverfahren, das sehr häufig bei der um ein Jahr vorgezogenen Schulanmeldung durchgeführt wird. Aber auch hier gibt es Ausnahmen: In Sachsen-Anhalt etwa wurde die Schuleinschreibung um zwei Jahre nach vorn verlegt, so dass die Förderung schon während des vorletzten Jahres in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden kann. Das Brandenburger Konzept, welches aufgrund der Bevölkerungsstruktur insbesondere auf Kinder mit „Deutsch als Muttersprache (DaM)“ ausgerichtet ist, ist auf einen Förderzeitraum von 12 bis 14 Wochen angelegt, während derer allerdings eine tägliche Förderung stattfindet, die auch nach dem Förderzeitraum im Alltag der Kindertageseinrichtung wieder aufgegriffen werden kann. Wie in Brandenburg werden in einigen Ländern Förderprogramme und -materialien entwickelt, die landesweit eingesetzt werden; in anderen Ländern dagegen tragen die Träger der Kindertageseinrichtungen die Verantwortung für die Ausgestaltung der konkreten Förderung.

Auffällig sind auch die Differenzen hinsichtlich der Förderquote. Sicherlich haben diese teilweise mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Bevölkerung in den Ländern zu tun, es stellt sich aber doch die Frage, inwieweit nicht auch die jeweils eingesetzten Verfahren, anhand derer Förderbedarf festgestellt wird, mit dazu beitragen. In der Tat werden mit Ausnahme von Delfin 4 und SISMIK, die beide in immerhin zwei Bundesländern landesweit vorgeschrieben sind, jeweils unterschiedliche Sprachstandserhebungsverfahren eingesetzt.

⁴ wenn nicht weiter spezifiziert, zählen alle Kinder zur Zielgruppe

Auch wenn nur von einigen Ländern Angaben über die Zusammensetzung der geförderten Kinder vorliegen, so ist doch hervorzuheben, dass Sprachförderung eindeutig nicht nur für Kinder mit anderen Erstsprachen als dem Deutschen wichtig ist, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. So liegt in Rheinland-Pfalz der Anteil der geförderten Kindern mit Deutsch als Erstsprache bei 50% der geförderten Kinder, in Schleswig-Holstein bei immerhin über einem Drittel.

Für jüngere Kinder in Kindertageseinrichtungen sind gemäß unserer Recherchen bisher nur in Niedersachsen und Schleswig-Holstein Extrafinanzierungen von Sprachfördermaßnahmen vorgesehen. Zu betonen ist allerdings, dass Sprachförderung „von Anfang an“ in fast allen Bildungsplänen für den Elementarbereich vorgesehen ist und inzwischen eine Vielzahl von unterschiedlichsten Sprachförderkonzepten vorliegt, die von den Kindertageseinrichtungen auch unabhängig von den landesweit vorgesehenen Programmen verfolgt werden können. Eine gute Übersicht hierfür bieten u.a. Jampert, Best, Guadatiello, Holler und Zennbauer (2007). Grob zu unterscheiden sind die Konzepte danach, ob sie auf linguistischen oder pädagogischen Konzepten beruhen. Zumeist sind die Konzepte linguistischer Herkunft stärker strukturell, die Konzepte pädagogischer Herkunft stärker kommunikativ orientiert, auch wenn es inzwischen einige Vorschläge gibt, die häufig wahrgenommene „Kluft“ zu überwinden; zudem fassen sprachwissenschaftliche Erkenntnisse der Linguistischen Pragmatik erfreulicherweise auch in Spracherwerb und Sprachdiagnostik/Sprachförderung mehr und mehr Fuß, so dass die bislang ausgeblendeten Basisqualifikationen bearbeitet werden können. Einige Konzepte beziehen inzwischen auch explizit die Förderung *aller* Erstsprachen der Kinder oder die Förderung von Literacy unter Einbindung der Familien und ihrer Sprachen mit in die Sprachförderung ein (Kikus; FörMig; Füssenich & Geisel, 2008). Auch für den Fall einer zweisprachigen Gruppe einer Kindertageseinrichtung, in der alle Kinder Türkisch als Erstsprache und Deutsch als zweite Erst- oder als Zweitsprache sprechen, liegt inzwischen mit dem Kieler Modellversuch ein Sprachförderkonzept vor.

Wenngleich es aktuell viele Sprachförderkonzepte gibt, zu denen Erfahrungen aus der Praxis vorliegen, so mangelt es bislang deutlich an wissenschaftlichen Evaluationen zu den Resultaten der Sprachförderung. Kontrollierte Interventionsstudien – insbesondere über einen längeren Zeitraum hinweg – fehlen insgesamt noch ebenso (Stanat, in: Die Zeit vom 24. Juni 2010) wie deren Qualitätsprüfung.

Am stärksten öffentlich diskutiert wurden bislang die Evaluationen durch die Projekte EVAS („Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern“), EVES („Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“) und PRISE („Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich“) des baden-württembergischen Programms „Sag mal was“.

Das Projekt EVAS (Roos, Polotzek & Schöler, 2010) zielt auf die Evaluation von drei verschiedenen Förderprogrammen für Vorschulkinder, welche im Rahmen von „Sag mal was“ durchgeführt wurden:

die beiden stärker grammatisch und semantisch orientierten Förderangebote von Penner (2002, 2003) und Tracy (2003) und ein zudem kommunikativ orientiertes von Kaltenbacher und Klages (2005, 2006). Alle drei Förderangebote wurden von Spracherwerbsforscherinnen und -forschern entwickelt. Sie differieren im sprachtheoretischen Hintergrund und, soweit bekannt ist, im entsprechenden Fokus der Aufmerksamkeit. Während Penner sich auf formal-syntaktische Phänomene im Satzformat konzentriert, stimuliert das Programm von Tracy offenkundig kindliche Äußerungen im interaktiven Zusammenhang und kommt so besser an funktionale Dimensionen der sprachlichen Fähigkeiten heran. Kaltenbacher und Klages scheinen demgegenüber auf eine ausgewählte, allerdings eher an schriftsprachlichen Formaten orientierte Handlungsfähigkeit zu zielen, etwa das Erzählen. Alle drei Programme mussten sich auf lediglich 120 Förderstunden inklusive Vor- und Nachbereitung einlassen – eine an sich bereits problematisierbare Bedingung. Zudem konnte bis zum Evaluationszeitpunkt nicht einmal dieser Zeitraum voll wahrgenommen werden. In Abwägung von ethischer Vertretbarkeit und Design gab es zum Vergleich lediglich Kinder mit unspezifischer Förderung – dies genügt freilich wiederum keinen Ansprüchen an Kontrollgruppen. Der Förderbedarf wurde mittels HASE und SISMIK ermittelt; für die Vor- und Nachtests wurden Subtests des HSET herangezogen. Abgesehen davon, dass die HSET-Tests die Interaktion pragmatischer oder diskursiver mit morpho-syntaktischen Basisqualifikationen nicht zu erfassen vermag, sondern ausschließlich Äußerungen in der Form von Sätzen auf ein abstraktes Grammatikverständnis hin prüft, werden mündliche sprachliche Fähigkeiten im Prätest mit schriftlichen schulischen Fähigkeiten der 1. Jahrgangsstufe verglichen – ein Vorgehen, das nur unter äußerst sorgfältigem Abgleich der Bedingungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit angemessen erscheinen kann. Die Einschätzung der kindlichen Kompetenzen erfolgte durch die Lehrerinnen (im Bereich Lesen, Rechtschreiben und Rechnen). Die Übungen von Penner erwiesen sich als nicht altersgerecht. – Wenn insgesamt zur Wirksamkeit formuliert wird: „Die Kinder zeigen nach der Förderung bedeutsam höhere Leistungen (in allen Bereichen) als vor der Förderung“, so kann dieser Effekt ohne Kontrollbeobachtungen noch nicht eindeutig begründet werden. Er erlaubt mithin auch nicht den Umkehrschluss – wie Esser (2009) nahelegt –, dass alle Förderprogramme nichts bringen, weil sie indifferente Ergebnisse zeitigen. Entweder erbringen die drei verglichenen Programme im Gesamteffekt gleich viel, wenngleich auf unterschiedlichem Weg – vielleicht bringt gar jegliche Sprachförderung etwas – oder aber man weiß noch zu wenig über die faktischen Entwicklungen der sprachlichen Fähigkeiten an dieser Schnittstelle.

EVES (Roos & Schöler, 2009) und PRISE (Roos, Schöler, Zöller & Treutlein, 2009) sind Langzeitstudien, die Entwicklungsverläufe statistisch dokumentieren, indem mit den Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Leistungstests durchgeführt wurden. Am

Rande lassen sich Hinweise über unterstützende Bedingungen für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen gewinnen, da Merkmale wie familiäre Unterstützung, Motivation, Selbstkompetenz u. ä. in den Studien mit erhoben werden. EVES hat das Würzburger Training hinsichtlich seines schulischen Effekts evaluiert, also eine Evaluation der Förderung der phonischen Basisqualifikation unternommen; die Durchführung der Förderung und die Vorbereitung der Förderkräfte darauf werden nur am Rande thematisiert. Nach EVES hat das Würzburger Training keinen bedeutsamen Effekt auf die Aneignung der literalen Basisqualifikation II.

PRISE, eine Folgestudie von EVES, richtet die Dokumentation auf den Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Hinsichtlich der Kontextbedingungen ist Folgendes zu vermerken: Die Teilnehmenden an der Studie im Heidelberg-Mannheimer Raum kamen überrepräsentational häufig aus bildungsnahen Elternhäusern. In PRISE ist dieses Problem eher noch größer, da hier der Mannheimer Raum nicht mehr mit einbezogen wurde und sich aus der Stichprobe von EVES vorrangig diejenigen Kinder abgemeldet haben, die eine Haupt-, Gesamt- oder Realschule besuchen, so dass Kinder mit Gymnasialempfehlung aus akademischem Elternhaus weit überrepräsentiert sind. Ein Rückschluss auf die Angemessenheit der Lehrerempfehlung ist angesichts dieser Zusatzunterstützung nicht mehr umstandslos möglich. PRISE dokumentiert allerdings, ebenso wie PISA, das Ausbleiben des Schereneffekts zwischen den Schultypen (die leistungsschwächsten Gymnasialschüler haben das Niveau durchschnittlicher Hauptschüler) und ist daher in seinen Schlussfolgerungen aus wissenschaftlicher Perspektive eher zweifelhaft.

Sprachförderansätze im Schulbereich

Sprachförderung gehört seit jeher mit zum schulischen Bildungsauftrag. In den meisten Bundesländern ist sie deshalb integrativer Bestandteil des Regelunterrichts, und nur Lerner des Deutschen als Zweitsprache erhalten zusätzlichen Sprachförderunterricht.

In einigen Bundesländern allerdings wurden in den letzten Jahren neue Konzepte erarbeitet, zumeist im Rahmen des BLK-Programms „Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). Hervorzuheben ist dabei, dass – parallel zu den Sprachförderbedürftigen in den Kindertageseinrichtungen – auch in diesem Programm, dessen Zielgruppe schon im Titel festgelegt ist, „der spezifische Förderbedarf der FörMig-Zielgruppe mehr und mehr als Teilaspekt allgemeiner Herausforderungen der Sprachbildung verstanden wurde“ (Gogolin et al., 2010), da nicht alle Schüler mit „Migrationshintergrund“ der Sprachförderung bedürfen, viele einsprachige Schüler mit Deutsch als Erstsprache jedoch stark von einer Sprachförderung profitieren können. Das in FörMig vorgeschlagene Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (Lange & Gogolin, 2010), welches Sprachbildung als

Teil jeglichen Unterrichts begreift, wird derzeit schon in einigen Ländern vorangetrieben.

Zudem gibt es in einigen wenigen Ländern neue Akteure, die für die Sprachförderung verantwortlich sind. In Hamburg unterstützen und beraten sogenannte „Sprachkoordinatoren“, in Nordrhein-Westfalen „Sprachlernberater“ (Grundschule), „SprachFörderCoaches“ (Hauptschule) und demnächst auch „Fortbildungskoordinatoren“ (Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien) die Lehrkräfte bei der Sprachförderung. In Bremen werden solche Sprachberater gerade ausgebildet, und in Niedersachsen sollen DaZ-Förderzentren mit Sprachkoordinatoren entstehen. In Berlin besteht zudem die Möglichkeit, dass die Sprachkoordinatoren zusätzlich zur jeweils unterrichtenden Lehrkraft die Schüler in der Klasse unterstützen.

Insbesondere für den DaZ-Bereich ist der außerschulische Handlungsraum nicht zu vernachlässigen, denn eine Vielzahl von Vereinen und Initiativen bieten Förderunterricht an. Besonders hervorgehoben sei exemplarisch das bundesweit durchgeführte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, das von der Mercator-Stiftung gefördert wird und die Lehrerausbildung geschickt mit der Sprachförderung verbindet.

Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren, auf denen die Förderung aufbauen könnte, gibt es in den Ländern nur vereinzelt zu Beginn der Grundschule: In Bayern werden neuzugewanderte Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einem Verfahren unterzogen, in Bremen wird ein zweites Mal CITO eingesetzt, in Nordrhein-Westfalen soll ab Herbst 2010 Delfin 5 durchgeführt werden, in Hamburg legen die bisher geförderten Kinder ein zweites Mal HAVAS 5 ab. In allen anderen Ländern und für alle anderen Jahrgangsstufen liegt es im Ermessen der Schulen, ob und welche Sprachstandserhebungsverfahren sie einsetzen.

Exemplarisch für eine landesweite Übersicht sei das Hamburger Monitoring angeführt. Die Hamburger Sprachförderangebote, die dadurch erfasst wurden, basierten v.a. auf Einschätzungen mittels KESS 4 und KESS 8 und erstreckten sich über den Primar- und Sekundarbereich aller Schultypen und nach Möglichkeit integral auf alle Fächer. Anhand des erhobenen Förderbedarfs wurden insgesamt ca. 19.000 Schülerinnen und Schüler gefördert. Individuelle Förderpläne bildeten die Grundlage für Einzel-, Gruppen- oder Verbundförderung. Der Umfang betrug im Allgemeinen ein halbes Schuljahr, ging partiell aber auch darüber hinaus. Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wurden berücksichtigt, die Zusammenarbeit mit den Eltern verstärkt. Förderschwerpunkte waren: Lesen, Rechtschreibung und Schreiben sowie mündliche Schwerpunkte im Bereich ‚Wortschatzerweiterung‘, ‚Grammatik‘ und ‚Gesprächsverhalten‘. Eine besondere Förderform durch Kombination von Freizeitgestaltung und Sprachlernen bot diejenige im dreiwöchigen „TheaterSprachCamp“.

Das vom DJI entwickelte Konzept „Kinder-Sprache stärken“ wird im nächsten Kapitel dargelegt.

Desiderate

Als Desiderate sind festzuhalten:

- Für die verschiedenen Basisqualifikationen – insbesondere alle komplexeren semantischen und pragmatischen jenseits der literalen Qualifikationen sowie die Interaktion der Qualifikationen – sind Förderangebote auszuarbeiten, die auf empirischen Analysen der sprachlichen Probleme und institutionellen Handlungserfordernisse beruhen und insofern evidenzbasiert sind.
- Verschiedene Typen von Förderangeboten für unterschiedliche Altersstufen und differenziert nach mündlichen und schriftlichen, rezeptiven und produktiven Fähigkeiten sind zu entwickeln.
- Die Interdependenz und Nicht-Linearität der sprachlichen Fähigkeiten bzw. Fähigkeitsentwicklung sind systematisch zu berücksichtigen.
- Förderangebote müssen unterschiedliche einzelsprachliche Hintergründe in Rechnung stellen und Möglichkeiten zu parallelen Förderungen sowie komparativen Reflexionen bieten.
- Insbesondere Interventionsstudien müssen über einen hinreichend langen Zeitraum realisiert werden.
- Begleitende Sprachberatungen und Evaluationen sind zu konzipieren.

5 Aus- und Fortbildungsangebote

Elementarbereich

In den letzten Jahren wächst die Diskussion über eine notwendige wissenschaftliche Fundierung und akademische Verantwortung der *Ausbildung* von Personal des Elementarbereichs. Im Bildungsbericht wird noch festgestellt: Der Akademisierungsgrad des Personals in Kindertageseinrichtungen liegt bei 3,2 %, derjenige von Personal in Leitungspositionen bei 22 %, wobei eine starke Varianz zwischen den Ländern zu beobachten ist. Pasternack und Schulze (2010) bieten einen Überblick über die derzeitige Situation, welche einen Fortschritt verzeichnen kann, denn inzwischen sind vergleichsweise viele einschlägige Studiengänge etabliert worden – seien es grundständige oder konsekutive Studiengänge, je nach Ausbildungsziel des Bachelor oder Master, und differenziert nach Abschlüssen an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten. Derzeit beläuft sich die Zahl der Absolventinnen und Absolventen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen auf jährlich ca. 2.200, der Absolventinnen und Absolventen an Fachschulen auf ca. 16.600.

Diesen Ausbildungsentwicklungen stehen inzwischen mehrere Konzepte für *Qualitätsanforderungen* zur Seite – etwa im Orientierungsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung für die universitäre Ausbildung, demgemäß Sprache „mehr denn je als zentraler Gegenstand frühkindlicher Bildungsarbeit“ gilt. Die Expertise von List (2010) im Rahmen der WiFF (s.u.) bietet eine allgemeine Darstellung zur Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachdiagnostik.

Demnach ist festzustellen, dass für Fachschulen keine bundeseinheitliche Regelung jenseits der allgemeinen Rahmenvorgaben der KMK besteht. Diese allerdings sichern, dass alle Bildungspläne den Bereich Sprache beinhalten. Stichprobenartige Sichtungen von Lehr- bzw. Bildungsplänen lassen freilich recht unterschiedliche Konkretisierungen dessen, was als Sprachförderung vorgesehen ist, erkennbar werden. Beispielsweise differieren bereits die zeitlichen Anteile markant: So ist etwa an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern „Sprachförderung“ ein 60-stündiges Teilmodul des Moduls „Bildung und Bildungsprozesse“, während im Hamburger Bildungsplan 180 Stunden für das Lernfeld „Kompetenz im Bereich Sprache und Schriftkultur fördern“ vorgesehen sind.

Fortbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher sind durchaus sehr zahlreich und vielfältig, jedoch meist freibleibend und nicht erkennbar forschungsbasiert konzipiert. Unterschiedliche Träger übernehmen für die Fortbildungen die Verantwortung. Im Rahmen einer vom BMBF geförderten Weiterbildungsinitiative für Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wird allerdings derzeit ein „Wegweiser Weiterbildung – Sprachförderung“ vorbereitet, der in Zusammenarbeit mit einer

„Expertengruppe Sprachförderung“ (Mitglieder sind u.a. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie Andresen, Bredel, Füssenich, Rothweiler, List sowie Vertreterinnen des DJI und IFP in München) noch im Laufe des Jahres publiziert werden soll. Der Wegweiser wird insbesondere Qualitätskriterien für die Weiterbildung im Bereich der Sprachförderung enthalten.

Einige der zahlreichen Materialien zur Sprachförderung eignen sich möglicherweise auch als Fortbildungsmaterialien. Exemplarisch herausgegriffen sei das vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelte Konzept „Kinder-Sprache stärken!“ (Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009). Es richtet sich mit seinen Praxismaterialien ausdrücklich an Erzieherinnen und Erzieher. Das Material bietet neben Erläuterungen zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung auch einen expliziten Bezug auf die sprachlichen Anteile in den klassischerweise in einer Erzieherinnen- und Erzieherausbildung bearbeiteten Teilbereichen Bewegung, Musik, Naturwissenschaft und Technik, Spiele und Regeln und macht Vorschläge zu konkreten Förderhandlungen im Alltag der Kindertageseinrichtungen, systematisiert diese jedoch nicht. Zudem nimmt das Förderkonzept ausdrücklich Mehrsprachigkeit mit in den Blick, jedoch in einem gesonderten Band, der nicht deutlich werden lässt, in welcher Weise allgemeine Förderung und Förderung von Mehrsprachigen Hand in Hand gehen können. Zur Beobachtung der kindlichen Äußerungen werden die Schlagwörter ‚Laut & Prosodie‘, ‚Wörter & ihre Bedeutungen‘, ‚Grammatik: Satzbau und Wortbildung‘, ‚Kognition: Sprachliches Denken‘ und ‚Kommunikation: Sprache bereichert soziales Handeln‘ in einem Orientierungsleitfaden vorgeschlagen. Eine Fortbildung zum Umgang mit den Materialien wurde von den Autorinnen und Autoren allerdings zunächst nicht angestrebt. Jedoch existieren derzeit in einigen Bundesländern (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) Überlegungen, Erzieherinnen- und Erzieherausbildungen auf Basis des Förderkonzepts durchzuführen.

Derzeit laufende Länderprojekte zu Sprachförderprogrammen mit Fortbildungsanteil sind erfreulich zahlreich, zugleich unterschiedlich fokussiert. Evaluationen dieser Projekte kann es naturgemäß noch nicht geben.

Angesprochen seien hier exemplarisch das Landesmodellprojekt „Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten“ (2007–2011) im Auftrag des Landes Sachsen, wozu es in einem Zwischenbericht (2009) heißt: Das Ziel einer „Optimierung der sprachlichen Handlungskompetenz jeder einzelnen ErzieherIn“ sei als „länger andauernder Veränderungs- und Entwicklungsprozess“ unter Einbeziehung der Eltern anzulegen, der unabdingbar einer fachlichen Begleitung bedarf – sie wird derzeit wissenschaftlich von Grimm in Bielefeld geleistet und mit einer Evaluation der Fördermaßnahmen im Wege von Fragebögen und Diplomarbeiten gekoppelt.

Das Land Brandenburg hat – als Ergebnis der Evaluation eines Modellprojekts – unlängst das Fortbildungen enthaltende Programm „Handlung und Sprache“ für den Vorschulbereich aufgelegt; es schließt an didaktische und psychologische Konzeptionen von Szagun und Grimm an und fokussiert auf Kinder, die sozialisationsbedingte Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung aufweisen.

In vergleichsweise enger Anlehnung an das Konzept der Basisqualifikationen wurde in Rheinland-Pfalz eine Begleitstudie von Montanari (2007) zum „alten“ Landesförderprogramm im Vorschulbereich zum Anlass genommen, ein modifiziertes und hinsichtlich des sprachlichen Handelns innovatives, „neues“ Förderprogramm mit zugehöriger Fortbildung anzustoßen, welches diskursive Fähigkeiten in Relation zu grammatischen Fähigkeiten in den Vordergrund rückt und dies im Kontext von mehrsprachigem und interkulturellem Handeln reflektiert und produktiv umzusetzen versucht; Herkunftssprachenförderung und interkulturelle Elternarbeit werden parallel dazu entfaltet.

Aus einigen bereits abgeschlossenen Länderprojekten, die wissenschaftlich begleitet wurden, liegen derzeit veröffentlichte Ableitungen zu Fortbildungen vor. Basierend auf dem 2001–2004 in Hamburg durchgeführten und von der Universität Koblenz-Landau wissenschaftlich begleiteten Projekt „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“ sowie auf den daran anschließenden Erfahrungen der Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen in mehreren Bundesländern stellt beispielsweise Reich (2008) Grundlagen, Konzepte und Materialien zur Sprachförderung im Elementarbereich dar und macht konkrete Vorschläge zur Konzipierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen. Hervorzuheben sind insbesondere der explizite Einbezug zweisprachiger Kinder und die Arbeit mit authentischen Beispielen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen. Hilfreich erscheinen auch die Erfahrungswerte für die einzelnen Fortbildungsmodule. Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010) möchten mit ihrem Band die in der wissenschaftlichen Begleitung des baden-württembergischen Programms „Sag mal was“ gewonnenen Erkenntnisse an Erzieherinnen weitergeben; auch sie beziehen Videoanalysen von Sprachfördereinheiten mit in ihre Vorschläge ein.

Interessant ist zudem der Ansatz von Fried und Briedigkeit (2008): Hier werden Erzieherinnen anhand authentischer Situationen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen mittels einer CD-ROM an das Arbeiten mit der Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) herangeführt. Erzieherinnen sollen so einschätzen und reflektieren lernen, welche Interaktionen warum sprachförderlich sind.

Insgesamt fehlen Verfahren der Evaluation der Aus- und Fortbildung. Dies ist ein umso größeres Desiderat, als sich in der Praxis die Routine und das Reflexionsvermögen von Förderkräften als ein Indikator für den Erfolg der Förderung erwiesen haben.

Auch für die Erfassung des Sprachstandes und die vertiefende Diagnostik ist eine routinierte Beherrschung der Testaufgaben not-

wendig und sollte eingeübt werden. Und dies umso mehr, als zahlreiche Testitems derzeit noch recht artifiziell sind, während sie für Kinder möglichst nahe an die natürliche Sprache angelehnt sein sollten.

Schulbereich

In nahezu allen Bundesländern wird hinsichtlich der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf die besonderen Module zu DaF-/DaZ-Bereichen, Heterogenität oder Mehrsprachigkeit durch Migration in den universitären Lehrerbildungen verwiesen. Dabei ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass die generelle Sprachförderung aller Kinder bezogen auf alle schulischen Anforderungen mehr und mehr aus dem Blick gerät. Nicht nur innerhalb des Faches Deutsch, sondern auch für die sprachliche Vermittlung in allen Fächern besteht für Kinder mit, aber auch für Kinder ohne Migrationshintergrund deutlicher diagnostischer und Förderbedarf, der wiederum eine entsprechende Aus- und Fortbildung des Personals voraussetzt und entsprechende Maßnahmen nach sich ziehen muss.

DaZ ist keineswegs in allen Studiengängen verpflichtend. An einigen Universitäten können diese Wahl immerhin Studierende aller Lehramtsstudiengänge treffen (als Wahlpflichtmodul), sehr häufig aber können nur Studierende mit dem Fach Deutsch auch DaZ belegen. Sprachdiagnostik und Sprachförderung allgemein sind bevorzugt in Lehramtsstudiengängen für Sonderschulen und Grundschulen verankert, zumeist im Bereich der Grundschulpädagogik oder Erziehungswissenschaften, z. T. nur in der Deutschdidaktik, viel zu selten jedenfalls in der Germanistischen Linguistik oder Linguistik für DaZ/DaF. Zwar haben DaZ-Module und zuweilen auch allgemein spracherwerbsbezogene Module Eingang in viele Lehramts-Studiengänge gefunden, jedoch längst noch nicht in der gebotenen Breite. Zudem ist noch keineswegs geklärt,

- wie die Module kapazitär abgesichert sind, da kaum zusätzliches Personal eingestellt wurde (problematische Seminargrößen, entsprechende Arbeitsweisen etc.);
- ob gewisse Vergleichbarkeiten über Ländergrenzen hinweg erreicht werden;
- ob neben erziehungswissenschaftlichen insbesondere sprachwissenschaftliche Kompetenzen genutzt werden können (ersteres scheint zu dominieren);
- welche Veranstaltungsformate sich dafür als sinnvoll erweisen;
- ob eine beständige Rückkopplung von Forschung und Lehre auch systematisch in die Dynamik der Lehrertätigkeiten (als Weiter- und Fortbildung) eingebunden ist;
- ob Freistellungen der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer hinreichend gesichert sind.

Zahlreiche Einzelangebote zur Fortbildung werden zudem von den Landesinstituten verantwortet. Hier ist eine zuverlässige Kooperation

mit den Forschungsträgern wünschenswert. Bislang sind nur wenige Transferangebote aus der Forschung zu verzeichnen – die Länder Hamburg und Niedersachsen scheinen darin voranzugehen (siehe die Länderübersicht im Anhang). Im Anschluss an das BLK-Programm FörMig (s.o.) haben einige Universitäten begonnen, (Weiterbildungs-) Masterstudiengänge zur Ausbildung von Sprachförderkräften zu entwickeln. Einen interessanten Versuch startete die Mercator-Stiftung: Indem Lehramtsstudierende an der Sprachförderung projektartig beteiligt werden, fließt die Erfahrung in die eigene Ausbildung zurück.

Die Aussagen in Fried (2008) zur Wirkungsforschung im Elementarbereich, dass jeweilige Förderprogramme differenziert in Relation zu setzen sind zu Qualitätssicherungen im Rahmenangebot, zur Einpassung in sonstige Angebote und vor allem zu institutionellen Prozessen, bleiben davon unberührt. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass Deutschland relativ zum internationalen Stand der Förderung und Aus-/Fortbildung im Schulbereich, wie ihn Limbird und Stanat (2006) noch charakterisieren mussten, wesentlich aufgeholt hat. Es ist nun offenkundig an der Zeit, die Vielfalt der Initiativen zu vergegenwärtigen, zu strukturieren und in einer konzertierten Aktion auf integrale Weise zu optimieren.

Desiderate

Hinsichtlich der universitären Ausbildung von Lehrern sehen wir insgesamt folgende Desiderate:

- empirische Begleitforschung in Kooperation zwischen Schulen und Universitäten;
- Kooperationen der Länder mit den empirischen Bildungsforschern aller Disziplinen zwecks Diskussion gemeinsamer Minimalforderungen an die Ausbildungsmodule;
- personelle Aufstockungen qualifizierter akademischer Kräfte;
- forschungsbasierte Weiterbildungsangebote mit entsprechenden Freistellungen der Lehrenden;
- beständige Weiterentwicklung des empirisch basierten Forschungswissens und seiner Umsetzung in die akademische Lehre;
- Forschungen und Transfermöglichkeiten an der Schnittstelle zwischen Berufsfeld und Schule;
- Entwicklung von linguistisch qualifizierten Kompetenzzentren.

Hinsichtlich der vorschulischen Angebote sind die besonderen Desiderate:

- qualifizierte Elternberatungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachigkeit;
- forschungsbasierte Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit Blick auf sprachliche Handlungsfähigkeiten im betreffenden Kindesalter mit entsprechender Besoldungsanerkennung;
- Fort- und Weiterbildungsangebote mit entsprechenden Qualifikationsanreizen;

- Rückkopplungen mit den Schulen an der Schnittstelle des Institutionenübergangs;
- beratende und evaluierende Betreuung;
- Entwicklung von Qualitätssiegeln für entsprechend orientierte Einrichtungen.

6 Methodische Grundlagen

Verlagsverzeichnisse sind voll von Produkten, die als „geeignet“ für die Sprachdiagnostik beworben werden. Ebenso findet man in der Praxis und häufig auch literarisch dokumentiert eine Vielzahl von „geeigneten“ Förderansätzen bei sprachlichen Auffälligkeiten, Entwicklungsrückständen oder Kompetenzdefiziten. Schaut man sich diese Produkte etwas genauer an, so muss man in den meisten Fällen konstatieren, dass unklar bleibt, woher die Bewertung „geeignet“ kommt. Im Wesentlichen kristallisieren sich zwei von Verlagen gerne angewandte Begründungsvarianten für die Entscheidung heraus, ihre Produkte als „geeignet“ zu bewerben. Die eine der beiden häufig auch kombiniert verwendeten Begründungen lautet: „Experte XY empfiehlt dieses Produkt.“ Dabei wird gerne auf Hochschullehrerinnen und -lehrer oder erfahrene Praktikerinnen und Praktiker als Experten verwiesen. Warum diese zu der Empfehlung kommen, bleibt meist im Verborgenen. Die zweite gern verwendete Begründung kann man als Argument der Augenscheinvalidität bezeichnen: Das Produkt macht etwas her, es ist sehr anschaulich aufbereitet, es leuchtet bei erster Betrachtung unmittelbar ein, dass das entsprechende Verfahren oder der beworbene Förderansatz gut sein muss.

Tatsächlich hat sich in den letzten Jahren die Situation etwas verbessert. Expertinnen und Experten geben nicht mehr leichtfertig Bewertungen der „Geeignetheit“ ab und – zumindest Praktikerinnen und Praktiker – lassen sich nicht mehr von einem guten Grafikdesign im Sinne einer oberflächlichen Augenscheinvalidität überzeugen. In den letzten Jahren ist vielmehr das Bewusstsein gewachsen, dass eine theoretische Begründung wichtig ist, um entscheiden zu können, ob ein Produkt geeignet ist oder nicht.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal für geeignete Sprachstandserhebungsverfahren und für wirksame Sprachfördermaßnahmen oder Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen ist deren empirische Validierung.

Was diagnostische Verfahren zur Erfassung früher sprachlicher Kompetenzniveaus anbelangt, so ist in diesem Zusammenhang insbesondere die *prognostische* Validität eines Verfahrens von entscheidender Bedeutung. Unter „prognostischer Validität“ versteht man den Nachweis, dass man in Kenntnis eines diagnostischen Ergebnisses mit hinreichend hoher Sicherheit vorhersagen kann, dass die späteren, aufgrund von Defiziten in den überprüften sprachlichen Kompetenzen befürchteten schulischen Probleme auch tatsächlich eintreten. Bei der Bewertung der Qualität von Verfahren der Sprachstandserhebung (insbesondere bei Screening-Verfahren) steht also die Frage im Vordergrund, wie gut das Verfahren spätere Schwierigkeiten voraussagen kann. „Risiko-Kinder“ sollten mit hoher Wahrscheinlichkeit tatsächlich die jeweils fokussierten Schwierigkeiten haben (wenn sie keine zusätzliche Förderung erhalten), „Nicht-Risiko-

Kinder“ sollten mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einem unbeeinträchtigten individuellen Bildungsverlauf entgegensehen können.

Qualitätsstandards zur Evaluation diagnostischer Verfahren

Ein wichtiger Zweck von Verfahren zur Sprachstandserhebung besteht darin, valide zu bestimmen, welche Kinder ein deutlich erhöhtes Risiko für eine bildungsrelevante Lern- und Leistungsproblematik haben. Es geht also um eine Identifikation derjenigen Kinder, die ohne zusätzliche Förderung bestimmte schulische Mindeststandards kaum erreichen werden. Am Beispiel der Nutzung von Screenings zur frühen Identifikation des individuellen Risikos für spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sollen die Grundzüge der empirischen Bestimmung der prognostischen Validität skizziert werden. Im deutschsprachigen Raum existieren verschiedene Screening-Verfahren, die den Anspruch haben, bereits im Vorschulalter diejenigen Kinder identifizieren zu können, bei denen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Probleme im schulischen Schriftspracherwerb zu erwarten sind. Diese Verfahren machen sich die Erkenntnis zunutze, dass Kinder bereits vor Schuleintritt Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Rechtschreibens erwerben. Dazu gehören auch verschiedene Elemente der phonischen und morpho-syntaktischen Basisqualifikation. Defizite in diesen Vorläuferfertigkeiten werden als Risikofaktoren für die spätere Aneignung der Schriftsprache gewertet.

Um die prognostische Validität eines solchen Screenings zu bestimmen, bedarf es einer Untersuchung von Kindern zu mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich zu einem Zeitpunkt, bei dem das Screening eingesetzt werden soll, um frühzeitig das individuelle Risiko für spätere Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu bestimmen (etwa ein paar Monate vor der Einschulung), und zu einem späteren Zeitpunkt, bei dem der Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs abgeschlossen sein sollte (etwa Ende der zweiten Klasse).

Hat man nun von einer größeren Gruppe von Kindern die Ergebnisse im Screening und die schriftsprachlichen Leistungen am Ende der zweiten Klasse, so kann man die Kinder in vier Gruppen einteilen: diejenigen, die einen auffällig schlechten Screeningwert hatten und später Minderleistungen im schriftsprachlichen Leistungsbereich zeigen (signalentdeckungstheoretisch spricht man von „hits“), diejenigen, die ebenfalls einen schlechten Screeningwert, aber keine schriftsprachliche Minderleistung aufweisen („false alarms“), diejenigen, die keinen auffällig schlechten Screeningwert und keine schriftsprachlichen Minderleistungen zeigen („correct rejections“) und schließlich die Gruppe, die trotz unauffälligem Screeningwert Minderleistungen im schriftsprachlichen Bereich zeigen („false rejections“).

Als wesentliche Kennzahlen zur Bewertung der prognostischen Validität des Verfahrens gelten dabei die *Sensitivität* (Anteil der späteren Problemkinder, der durch das Screening identifiziert wird) und

die *Spezifität* (Anteil der später unauffälligen Kinder, der durch das Screening identifiziert wird). Die häufig bei der Bewertung existierender Verfahren herangezogene (Gesamt-)Trefferquote ist dagegen nicht besonders aussagekräftig. Geht man beispielsweise davon aus, dass die leistungsschwächsten 10 % Zweitklässler bereits vor Schuleintritt erkannt werden sollen, dann wäre bei einer völlig zufälligen Auswahl (z. B. ohne jedes diagnostische Verfahren) von 10 % der Kinder zu erwarten, dass 10 % der späteren „Problemkinder“ und 90 % der später unauffälligen Kinder richtig vorhergesagt werden. Die Zufalls-trefferquote liegt in diesem Fall bei erstaunlich hohen 82 %, obwohl 90 % der später minderleistenden Kinder („false rejections“) gar nicht erkannt wurden. Durch die Angabe einer hohen Trefferquote wird zwar gerne eine hohe prognostische Validität suggeriert, doch lässt sich die Validität erst dann seriös bestimmen, wenn man diese Trefferquote im Vergleich zur Zufallstrefferquote betrachtet. Der Wert, der angibt, inwieweit die durch das Screening erstellte Prognose eine Zufallsprognose übertrifft, ist der RATZ-Index (**R**elativer **A**nstieg der **T**refferquote gegenüber der **Z**ufallstrefferquote, vgl. Marx, 1992). Von besonderer Bedeutung ist zusätzlich die Sensitivität, die angibt, welcher Anteil an späteren Problemkindern durch das Screening als Risiko-Kinder identifiziert wurde. Zieht man die Sensitivität von 100 % ab, erhält man den Anteil an späteren Problemkindern, den man „übersehen“ hat.

Qualitätsstandards zur Bewertung von Fördermaßnahmen

Untersuchungen, die Veränderungen in den Blick nehmen, kommen nicht umhin, den als veränderlich angesehenen Forschungsgegenstand wiederholt zu betrachten. Lediglich durch den Vergleich von zwei zeitlich hinreichend weit auseinander liegenden Messzeitpunkten lassen sich Veränderungen sicher erfassen. (Zur messtheoretischen Problematik der Messung von Veränderungen siehe auch den nächsten Abschnitt.) Bei einer systematischen Sichtung der in den Ländern der Bundesrepublik eingesetzten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zwecks Wirksamkeitsanalyse entsprechender Sprachförderprogramme im Elementarbereich (Dietz & Lisker, 2008) zeigt sich, dass, obwohl eine weithin übereinstimmende Annahme von Fördereffekten und damit einhergehenden Veränderungen besteht, nur in wenigen Ausnahmen auch tatsächlich eine wiederholte Feststellung des Sprachstandes verpflichtend implementiert wurde (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin). Diese wiederholte Sprachstandsfeststellung (im Sinne einer Wiederholungsmessung) ist methodologisch deutlich von einer Sprachentwicklungsbegleitung – mit entsprechender Dokumentation – zu unterscheiden. Im ersten Fall lassen sich quantitativ empirisch auswertbare Differenzwerte bestimmen und ggf. begleitenden Maßnahmen bzw. Rahmenbedingungen gegenüberstellen. Bei einer kontinuierlichen Veränderungsdokumentation durch fortlaufende Beobachtungen, die auf subjektiven Einschätzungen beruhen und die

ohne zusätzliche quantitativ-empirische Messungen von Veränderungen durchgeführt werden, lassen sich Veränderungen gut qualitativ beschreiben, aber nicht in ihrer Quantität verlässlich dokumentieren.

Eine notwendige Voraussetzung von empirisch belastbarer Veränderungsfeststellung wird im Bereich der Sprachstands- bzw. Sprachentwicklungsdokumentation nur in wenigen Fällen (Ländern) flächendeckend praktiziert. Für eine systematische Untersuchung von Entwicklungen wären somit Studien notwendig, die entsprechende Wiederholungsmessungen realisieren.

Bei der Betrachtung von Veränderungen ist von besonderem Interesse, was beobachtbare Veränderungen impliziert hat. Hier gilt es, natürliche Veränderungsprozesse (z. B. älter werden/heranwachsen) von speziellen Veränderungsanreizen (insbesondere Förderung) abzugrenzen. Wenn die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen betrachtet werden soll, kommt man nicht umhin, ein Untersuchungsdesign zu wählen, bei dem zum einen – wie zuvor beschrieben – empirisch abgesicherte Veränderungsmessungen vorgenommen werden und zum anderen auch die Umstände bzw. Rahmenbedingungen der Veränderung systematisch erfasst werden. Im Bereich der quantitativen empirischen Forschung haben sich hierzu insbesondere Experimentalstudien und Interventionsstudien mit einem Pre-Post-Follow-up-Design bewährt. Bei Experimentalstudien werden zwei zufällig zusammengestellte Gruppen von Probanden – die sich in keinem relevanten Personenmerkmal systematisch unterscheiden – verschiedenen Maßnahmen zugeführt. In der Regel stellt hierbei eine Maßnahme eine geplante und im Fokus liegende Intervention (Treatment) dar, während in der anderen Gruppe alternative, jedoch keine relevanten Interventionen durchgeführt werden und hierdurch eine sogenannte Kontrollgruppe zur Verfügung steht. In der Logik dieser Untersuchung lassen sich dann beobachtete Unterschiede der Veränderung auf die im Fokus liegende und nur bei einer der Gruppen durchgeführte gezielte Intervention (in diesem Falle wäre es eine Sprachförderung) zurückführen.

Da sich in unserem Bildungssystem aufgrund eines ausgeprägten Wahlrechts die Kinder und Jugendlichen nicht ohne Weiteres zufällig auf verschiedene Bildungseinrichtungen verteilen lassen, um in diesen dann verschiedene Interventionen durchzuführen, hat sich im Bildungsbereich der Ansatz der sogenannten Interventionsstudie bewährt. Hierbei werden unter Kontrolle der Rahmenbedingungen in den bereits gebildeten und damit bereits existierenden Gruppen unterschiedliche Interventionen (Förderungen) implementiert und deren Wirkung (wiederum im Rahmen von Veränderungs-, also Mehrfachmessungen) empirisch festgestellt und dokumentiert.

In den systematischen Zusammenstellungen von Untersuchungen zur Sprachförderung finden sich nur in Ansätzen Hinweise auf Studien, die eines der beiden zuvor beschriebenen Forschungsdesigns angewendet haben und damit quantitativ empirisch belastbare Informationen über die Wirksamkeit und die Wirkungen von Sprachförderung reali-

siert haben. Vielmehr sind nach Literaturlage insbesondere Untersuchungen verbreitet, die zwar Veränderungen in den Blick nehmen, die beobachteten (und in der Regel gut dokumentierten) Entwicklungen jedoch nicht kausal auf entsprechende Förderungen beziehen können. In vielen Fällen werden die beeinflussenden bekannten Rahmenbedingungen nicht hinreichend berücksichtigt oder – und dies ist bei der überwiegenden Zahl der Fall – Vergleichs- oder Kontrollgruppen nicht in die Untersuchung einbezogen.

Als Zwischenfazit für diesen Abschnitt kann zweierlei festgestellt werden: Erstens bedarf es vermehrt gezielter längsschnittlicher Untersuchungen zur prognostischen Validierung entsprechender diagnostischer Verfahren und zweitens sind für die Bewertung von Fördereffekten die (wenigen) vorliegenden Untersuchungen nicht hinreichend geeignet, um kausale Aussagen über Fördermaßnahmen und ihre Effekte vorzunehmen. Die Notwendigkeit der Durchführung von längsschnittlich angelegten und kontrollierten Interventionsstudien ist offensichtlich und erscheint insbesondere dann erfolgversprechend, wenn die Interventionsstudien interdisziplinär angelegt werden.

7 Rahmenkonzept für Erhebungsverfahren

Überblicksartikel bestätigen, dass die bisher durchgeführten Untersuchungen (insbesondere im Elementar- bzw. vorschulischen Bereich) aufgrund der sehr unterschiedlichen sprachlichen Aspekte, die jeweils erfasst werden, kaum miteinander vergleichbar sind. Was fehlt, ist eine „Landkarte“ der sprachlichen Qualifikationen, die für Anforderungen im schulischen Entwicklungsverlauf relevant sind und daher Gegenstand einer validen Diagnostik oder einer gezielten Förderung sein können. Eine erste Grundlage für eine solche Landkarte ist in Kapitel 2 unserer Ausführungen mit Rückgriff auf den Referenzrahmen von Ehlich et al. (2008) skizziert. In Kapitel 3 wird der Versuch unternommen, aktuell verfügbare Test- und Erhebungsverfahren danach zu ordnen, inwiefern sie geeignet sind, die von Ehlich (2005) formulierten sprachlichen Basisqualifikationen abzudecken. Dabei zeigt sich, dass zwar in etlichen Bereichen bestimmter Basisqualifikationen für einige Altersstufen Verfahren vorliegen, es allerdings zu vielen Bereichen, insbesondere zu komplexeren semantischen, pragmatischen und diskursiven Teilkompetenzen, weitgehend an Sprachstandserhebungsverfahren fehlt.

Solche wären aber notwendig, wenn sprachliche Defizite oder Potentiale verlässlich diagnostiziert werden sollen, um darauf aufbauend eine angemessene Förderung von sprachlichen Kompetenzen in Kindergarten und Schule anzubieten. Hierbei erscheinen insbesondere Anforderungen an die Unterstützung von schriftlichen und mündlichen bildungssprachlichen Kompetenzen von zentraler Bedeutung, da sie weite Teile alltäglicher und professioneller Kommunikation darstellen.

Für das Ziel, bildungssprachliche Kompetenzen zu erfassen und dabei beobachtbaren Defiziten zu begegnen, ist es sinnvoll, die beschriebenen Basisqualifikationen in den Fokus zu rücken und darauf aufbauend den Terminus Bildungssprache linguistisch auszuführen und handlungssystematisch zu begreifen (siehe Kap. 2). Diese Systematisierung von Prozessen und Modellen der Sprachaneignung bietet für empirische Untersuchungen eine pragmatische Aufschlüsselung des insgesamt sehr komplexen Sprachaneignungsprozesses.

Testgütekriterien

Das Fehlen von altersadäquaten Verfahren zur Erfassung insbesondere pragmatischer und diskursiver Sprachstände wird begleitet von dem Umstand, dass die empirische Güte (gemessen an den zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und – der aus Gründen der Vergleichbarkeit notwendigen – Normierung) nur für einige Verfahren überprüft wurde (insbesondere in Überblicksartikeln, die verschiedene Verfahren gegenübergestellt haben). Ein möglicher Grund hierfür könnte darin liegen, dass bei der Entwicklung der Verfahren nicht in hinreichendem Maße psychometrische Erfordernisse berück-

sichtigt wurden. Auffällig erscheint, dass in den Darstellungen der Verfahren die klassischen Testnebenkriterien wie Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit aus Praktikabilitätsgründen öfter aufgegriffen wurden als die sonst in der Psychometrie traditionell im Zentrum stehenden Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Bei der Entwicklung der Verfahren standen hierbei zunächst – neben der Fokussierung auf einzelne sprachliche Merkmale – die Durchführbarkeit und Handhabung in praktischen Anwendungsfällen eher im Zentrum der Betrachtung als eine wissenschaftsorientierte Absicherung der Verfahren.

Die bisher vorliegenden Verfahren sind – wenn sie auf die genannten Testgütekriterien hin überprüft wurden – insbesondere im Rahmen der weithin bekannten und etablierten klassischen Testtheorie entwickelt worden. Probabilistische Verfahren – auf die insbesondere bei Schulvergleichsuntersuchungen zurückgegriffen wird – sind hierbei weniger verbreitet; bekannte Verfahren, die darauf rekurren, sind insbesondere Delfin4 (Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2009) und das CITO Inventar zur Erfassung von Mehrsprachigkeit (<http://site.ifs-dortmund.de/assets/files/Cito.pdf>, 09.08.2010).

Die meisten der im Kapitel 3 vorgestellten Verfahren sind für die einmalige Überprüfung eines Ist-Zustands konzipiert. Für die Beschreibung bzw. Feststellung von Entwicklungen bzw. Kompetenzänderungen sind etliche von ihnen jedoch suboptimal. Bei der Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von Basisqualifikationen sollte somit ein besonderes Augenmerk auf Verfahren gerichtet werden, die valide Informationen über individuelle Veränderungen liefern.

Screening versus individuelle Diagnose

Dass die eingesetzten Verfahren nicht systematisch auf die primären Testgütekriterien überprüft wurden, mag zum einen auf methodologische Defizite bei der Testentwicklung zurückzuführen sein, kann zum anderen aber auch dadurch erklärt werden, dass die Verfahren explizit als Screening-Verfahren eingesetzt wurden, um spezifische Defizite zu identifizieren und diesen dann durch ein allgemeines Förderangebot zu begegnen. Erwartungen an eine differenzierte Diagnostik, die eine zuverlässige empirische Grundlage für folgenschwere Entscheidungen liefert, sollten im Rahmen von Screenings nicht gestellt werden (Fried et al., 2009). Nichtsdestoweniger unterliegen sowohl diagnostische Tests als auch Screeningverfahren den gleichen testtheoretischen Qualitätsanforderungen – wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen bei der Differenziertheit der Befunde. Diagnostische Tests untersuchen im Allgemeinen dieselben Merkmale (Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) wie Screening-Verfahren, unterscheiden sich jedoch in der Informationsdichte. Screening-Verfahren basieren in der Regel auf weniger umfangreichen Überprüfungen als diagnostische Tests. Screenings werden in der Regel als ökonomische Verfahren

zur einfachen Kategorisierung der Probanden genutzt, während diagnostische Tests spezifische Stärken und Schwächen der Probanden empirisch sicher ausloten. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal von Screening- und diagnostischem Test ist somit sowohl der Aufwand bzw. die Dauer der Informationsgewinnung als auch die „Tiefe“ der gewonnenen Information, die sowohl über Beobachtungen wie im Rahmen von Testsituationen gewonnen werden können.

Bei der Sichtung vorliegender Bestandsaufnahmen (und der im Kap. 3 aufgeführten Verfahren) ist unabhängig von der Unterscheidung Screening- bzw. Testverfahren eine Konzentration von Sprachstandsfeststellungsverfahren im Elementar- und Primarschulbereich zu beobachten. Hingegen sind entsprechende elaborierte Verfahren für ältere Kinder bzw. Jugendliche deutlich seltener – hier ist ein ausgeprägter Entwicklungsbedarf angezeigt.

Bei Fried et al. (2009) wird darauf verwiesen, dass der in Kauf genommene empirische Unschärfe bei Screening-Verfahren dadurch begegnet wird, dass nicht nur eine Förderung für Probanden empfohlen wird, die sicher als förderungsbedürftig identifiziert wurden, sondern sicherheitshalber auch für die, bei denen lediglich ein Verdacht auf Förderungsbedürftigkeit besteht. Bei den Screening-Verfahren hat sich somit – im übertragenen Sinne – ein Ampelsystem mit rot/gelb/grün etabliert, welches auf der Basis empirisch bestimmter Sensitivitäten und Spezifitäten einen „notwendigen“, „möglichen“ oder „derzeit nicht notwendigen“ Förderbedarf ausweist (Fried et al., 2009).

Aus der Vielzahl der eingesetzten Verfahren nehmen nach der vom Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegebenen Expertise „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten“ nur die drei Verfahren HAVAS 5, KISTE und SISMIK für sich in Anspruch, Fördermaßnahmen direkt aus den Testergebnissen ableiten zu können (Dietz & Lisker, 2008, S. 28).

Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung

Die Sprachstandserhebungsverfahren, die derzeit in den verschiedenen Bundesländern eingesetzt werden, orientieren sich bei der Erfassung der Sprachstände weithin auf monolingual (Deutsch) lernende Kinder. Nur mit wenigen Ausnahmen werden Instrumente eingesetzt, die explizit mehrsprachige Probanden in den Blick nehmen (HAVAS 5 und CITO). Der überwiegenden Zahl der eingesetzten Verfahren ist gemein, dass sie einmalig als Screening- bzw. diagnostische Tests durchgeführt werden. Nur in drei Bundesländern ist eine Sprachentwicklungsbegeleitung festgelegt.

Für eine zukünftige empirisch basierte Sprachförderung sind somit Instrumente zu entwickeln, die einerseits einen Förderbedarf diagnostizieren können (also auch verschiedene Sprachdefizite trennscharf identifizieren können) und andererseits einen Förderfortschritt anhand der überprüften Fähigkeiten und Fertigkeiten feststellen können – mit

anderen Worten eine Entwicklung nachzeichnen können. Eine besondere Herausforderung für die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von Veränderungen stellt die große Bandbreite von (Teil-)Kompetenzen der Probanden dar. Nach Ehlich et al. (2008, S. 30) sind bei gleichaltrigen Kindern im Elementarbereich Entwicklungsunterschiede von bis zu zwei Jahren durchaus möglich. Parallel zu der Entwicklung von Feststellungsverfahren (Diagnoseinstrumenten) sind Heuristiken/Handreichungen (Interventionen) abzuleiten, welche den Fördernden Hinweise darauf geben, auf welche Defizite wie reagiert werden kann. Diese Informationen für screening- und testunerfahrene Praktiker erscheinen für den sinnvollen und zielgerichteten Einsatz zentral zu sein.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche. Hier scheint für den Spracherwerb relevant zu sein, wie gut die Herkunftssprache beherrscht wird (auch wenn hierzu der Forschungsstand uneinheitlich ist: Limbird & Stanat, 2006) und in welchem Alter die Kinder bzw. Jugendlichen vor der Anforderung stehen, die deutsche Verkehrssprache zu lernen. Eine besondere Form der Mehrsprachigkeit stellt die Bilingualität dar, bei der zwei Sprachen in der Regel durch den familiären Hintergrund parallel oder aber auch sukzessive als Erstsprachen erlernt werden. Bilingualität – oder im Allgemeinen die Beherrschung mehrerer Sprachen als Erstsprachen – ist aber für die überwiegende Zahl von Schülerinnen und Schüler nicht die Regel. Vielmehr hat sich – insbesondere auch durch die in den letzten Jahren durchgeführten Schulvergleichsuntersuchungen – herausgestellt, dass auch für Kinder mit Migrationshintergrund der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache die Realität darstellt und noch einiger Förderung bedarf, da die Sprachkompetenz im Deutschen einen Schlüssel für den schulischen Erfolg darstellt. Daneben ist die Erstsprache so weit fortzuentwickeln, dass relevante kognitive Prozesse der Wissensgewinnung darin parallel erfolgen können.

Einen Grund für die uneinheitliche Befundlage bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs stellen die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Erst- und Zweitsprache dar. Aber selbst wenn – wie in diesem Forschungsprogramm vorgesehen – der Erwerb der deutschen Sprache als zentraler Unterrichtssprache (und also Lehr-Lern-Sprache) im Fokus steht, bleibt es von erheblicher Bedeutung, welche andere Sprache Kinder bzw. Jugendliche gelernt haben, bevor sie mit der Herausforderung des Deutschlernens konfrontiert wurden. In einem Schwerpunkt des Programms ist somit der Verschiedenartigkeit der Herkunftssprachen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Die Untersuchung des Spracherwerbs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt eine besondere Herausforderung dar.

Zwischenfazit

Als Zwischenfazit lässt sich für diesen Abschnitt feststellen, dass bei der Sichtung derzeit vorliegender Sprachfeststellungsverfahren drei zentrale Defizite deutlich werden: Viele aktuelle Verfahren scheinen sich in der Konzeption an dem Normalverlauf einer Sprachaneignung zu orientieren. Dies bedeutet, dass die Verfahren vornehmlich für monolingual und frühkindlich deutschlernende Kinder konzipiert sind. Vorliegende Verfahren sind des Weiteren bezüglich bekannter Testgütekriterien in der Literatur nicht durchgängig dokumentiert. Testverfahren und Untersuchungen zu den jeweils mehrsprachig (insb. Deutsch als L2) bzw. spät lernenden Kindern bzw. Jugendlichen (ab Primarstufe) werden nur punktuell in der Literatur thematisiert und auch in den Blick genommen (insbesondere bei FörMig). Eine umfassende Auseinandersetzung mit und gegenseitig befruchtende Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren, Fördermöglichkeiten und Entwicklungsfeststellung ist bisher bestenfalls in Ansätzen zu erkennen. Die Befunde aus den Sprachfeststellungsverfahren (ob als Screening oder Test), die Defizite (punktuell oder generell) feststellen, verweisen in der Regel nicht auf konkrete Fördermaßnahmen (Interventionen). Ein Grund hierfür mag darin liegen, dass für einige feststellbare Auffälligkeiten keine empirisch belegten Hinweise zu deren Überwindung vorliegen. Eine systematische Untersuchung und empirische Absicherung der Möglichkeiten und Grenzen bei der Passung der Diagnose von spezifischen Auffälligkeiten und den diesen begehrenden Interventionen ist virulent.

Eine allgemeine Sprachaneignung ist als solche empirisch nicht einfach zu erfassen. Vielmehr wird man sich bei der Entwicklung des Sprachaneignungsprozesses an den herausgearbeiteten Basisqualifikationen und ihrer Wechselwirkung zu einem Kompetenzgitter orientieren müssen. Aber auch bei der Erfassung dieser handlungstheoretisch fundierten und zu Analysezwecken distinkt charakterisierten Qualifikationen sind weitere Facetten zu unterscheiden. Wie im „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al., 2008) in den jeweiligen Abschnitten dargestellt, sind bei der Betrachtung der Basisqualifikationen jeweils produktive und rezeptive Merkmale zu scheiden. Die unterschiedlichen Qualitäten der Merkmale sind darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der Äußerungsform (mündlich vs. schriftlich) zu unterscheiden und erhöhen somit den Anspruch bei der differenzierten Erfassung der Basisqualifikationen. Bei der empirischen Überprüfung sind einzelne dieser Facetten in den Blick zu nehmen und diese unter Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Testgütekriterien zu erfassen.

Rahmenkonzept

Werden die im Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Sprachstandsfeststellungsverfahren genannten Merkmale aufgegriffen, ergibt sich als Rahmenkonzept eine mehrdimensionale Tabelle mit einer Vielzahl von Zellen. Diese Zellen lassen sich aus der Kombination der nachfolgend aufgeführten Merkmale beschreiben.

- Basisqualifikationen (BQ),
- produktive vs. rezeptive Formen der BQs,
- mündliche vs. schriftliche Äußerungsmodi,
- Ein- vs. Mehrsprachigkeit,
- Screening- vs. Testverfahren und
- Beobachtung vs. Testsituationen.

Bei der Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sollte man sich an den aus den Hauptkategorien gewonnenen Merkmalskombinationen orientieren und darüber hinaus auch altersadäquate Ausführungen berücksichtigen. Ziel des Gesamtvorhabens kann es nicht sein, eine der Untersuchungslogik folgende Struktur nach inhaltlichen (vgl. nachfolgend: Säulen) und zeitlichen (vgl. nachfolgend: Etappen) Strukturen zu definieren und zu erwarten, dass diese mit Untersuchungen adressiert werden, die alle zuvor genannten Merkmale umfassen. Ziel wird es vielmehr sein, die ganz weißen Flecken in dieser Matrix mit ersten elementaren Untersuchungen zu explorieren.

Testtheoretische Herausforderungen

Neben diesem im Bereich der anwendungsorientierten Methodik im Spannungsfeld von Diagnostik und Intervention liegenden Feld sei ergänzend auf ein weiteres aktuelles Forschungsdesiderat hingewiesen. Eine wiederholte Messung von Kompetenzen impliziert die Vermutung einer Veränderung, die festgestellt werden soll. Derzeit (insbesondere im von der DFG geförderten Schwerpunktprogramm Kompetenzdiagnostik SPP 1293) wird diskutiert, inwieweit sich entwickelnde Kompetenzen (hier verstanden als eine zuvor vorgestellte Facette und nicht generell als Sprachaneignung bzw. Basisqualifikation) angemessen durch ein Kompetenzentwicklungsmodell abbilden lassen und wie das sich über die Zeit verändernde Kriterium praktisch erfassbar wird. Hierbei ist insbesondere der validen Erfassung von Veränderungen einer eng beschreibbaren Facette besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die einfache Annahme eines eindimensionalen Konstrukts über einen weiten Entwicklungszeitraum scheint wenig plausibel und ist daher auch theoretisch nur schwer zu begründen (vgl. hierzu Kap. 2). Eine diskontinuierliche bzw. eine sich in der Struktur verändernde und z. B. sich u-förmig entwickelnde Kompetenz über die Zeit zu erfassen, stellt eine messtheoretische Herausforderung dar, die derzeit noch nicht befriedigend bearbeitet und damit auch nicht praktiziert werden konnte.

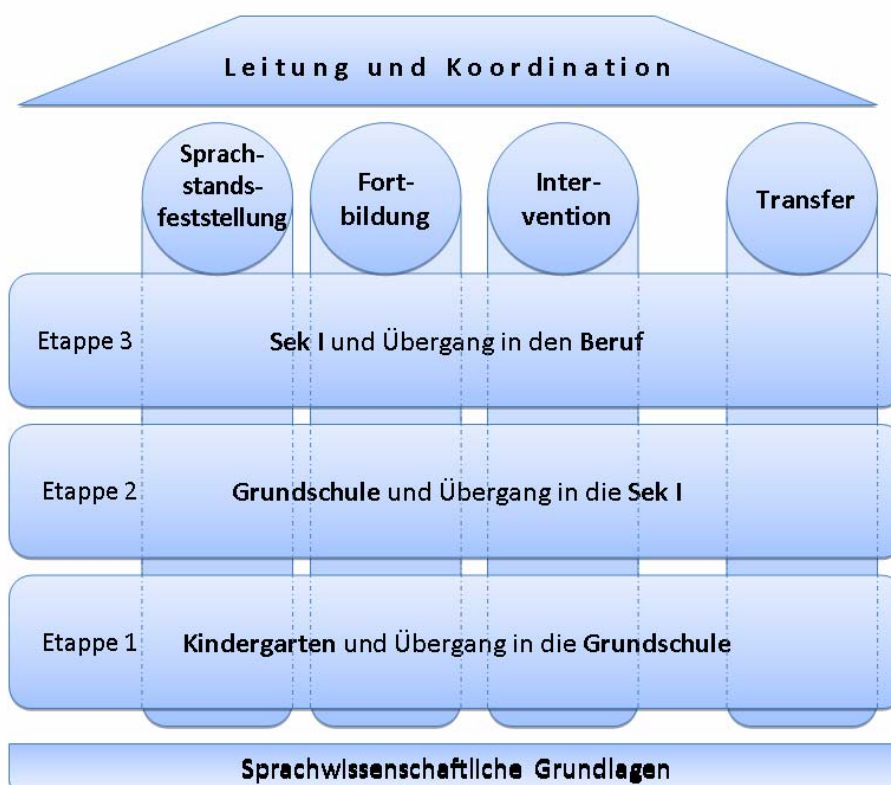
8 Grundstruktur eines Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

In den vorangegangenen Kapiteln wurden der erhebliche Forschungsbedarf und die erforderliche Forschungsunterstützung für eine wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Sprachförderung im Kindes- und frühen Jugendalter skizziert. Um zu einer möglichst effektiven Bearbeitung der anstehenden Forschungsfragen zu kommen, bietet sich ein zentral koordiniertes Forschungsprogramm an. Anders als bei einer Förderbekanntmachung, bei der nur mögliche thematische Schwerpunkte vorgegeben und die tatsächlich bearbeiteten Forschungsfragen von den Antragstellern abhängig sind, ermöglicht ein Forschungsprogramm mit klar beschriebenen Erkenntnisinteressen der fördernden Institution eine stärkere Engführung der zu bearbeitenden Forschungsfragen. Dies heißt nicht, dass es sich dabei um Auftragsforschung im engeren Sinne oder, besser gesagt, um eine wissenschaftliche Dienstleistung handelt, bei der den Forscherinnen und Forschern detailliert vorgeschrieben wird, was sie wie zu bearbeiten haben. Ein wissenschaftlichen Ansprüchen genügendes Forschungsprogramm muss stattdessen gleichermaßen die dezidierten Erkenntnisinteressen der fördernden Institution berücksichtigen wie die Forschungsinteressen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Als Grundstruktur für ein solchen Ansprüchen genügendes Forschungsprogramm hat sich die Organisationsstruktur des Nationalen Bildungspanels bewährt. Es wird zentral von einem Konsortium geleitet, weist einige zentrale Arbeitsbereiche aus und ist ansonsten mittels sogenannter Säulen und Etappen in sich strukturiert. Die zentralen Arbeitsbereiche und die Säulen und Etappen werden jeweils von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich koordiniert und bündeln eine Vielzahl von Teilprojekten, die sich wechselseitig ergänzen und teilweise aufeinander aufbauen. Die Arbeit des Konsortiums wird von einem international besetzten wissenschaftlichen Beirat begleitet. Die Erkenntnisinteressen des fördernden BMBF und anderer Bundesressorts sowie die der Länder werden über einen sogenannten administrativen Beirat eingebracht und so in die Arbeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einbezogen.

Nutzt man eine solche Struktur für ein Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, würde sich als zentraler Arbeitsbereich „Sprachwissenschaftliche Grundlagen“ anbieten. Säulen des Programms wären die Arbeitsbereiche Sprachstandsfeststellung, Aus- und Fortbildung und Maßnahmen bzw. Interventionen. Zu überlegen wäre noch, ob Transferfragen in einem eigenen Arbeitsbereich behandelt werden sollten bzw. müssten oder ob sie besser integrativer Bestandteil der einzelnen Etappen sind. Verschiedene Etappen, äh-

lich wie beim Bildungspanel, sollten den unterschiedlichen alters- und entwicklungsmaßiigen Voraussetzungen der Kinder sowie den verschiedenen institutionellen Bedingungsgefügen gerecht werden. Die erste Etappe konzentriert sich auf die Kindergartenjahre und den Übergang in die Primarstufe, analog die zweite auf die Grundschuljahre und den Übergang in die Sekundarstufe I und schließlich die dritte auf die Sekundarstufe I und den Übergang in die Berufsausbildung oder die gymnasiale Oberstufe. Die folgende Abbildung zeigt die ange-dachte Struktur:



Die interne Kommunikations- und Organisationsstruktur ergibt sich unmittelbar aus der Abbildung. Für die einzelnen Säulen und Etappen übernehmen Mitglieder des Konsortiums oder ggf. assoziierte Mitglieder jeweils eine Federführung.

Ähnlich wie beim Nationalen Bildungspanel sollte ein (Kern-)Konsortium die inhaltliche Ausgestaltung des Forschungsprogramms und die Antragstellung koordinieren. Die wissenschaftliche community (in erster Linie Erziehungswissenschaftler/-innen, Sprachwissenschaftler/-innen und Entwicklungspsycholog/-innen) sollte zunächst über eine Art Interessenbekundungsverfahren eingebunden werden, um eine notwendige Breite der theoretischen und methodischen Ansätze sicherzustellen.

Dabei können entsprechende Erfahrungen der DFG für die Konzeption und inhaltliche Ausgestaltung von Schwerpunktprogrammen gut adaptiert werden. In einem zweiten Schritt würden dann die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in den einzelnen Säulen und Etappen mitwirken wollen und deren Forschungsinteressen mit den Zielen des Forschungsprogramms kompatibel sind, entsprechende Textbeiträge für einen Gesamtantrag beisteuern. Der Gesamtantrag sollte aber von dem federführenden (Kern-)Konsortium gestellt und auch verantwortet werden. Ebenfalls wie beim Panel könnte dann auch in diesem Fall die DFG bei der Begutachtung mitwirken.

Um zu aussagekräftigen Aussagen bzw. Forschungsergebnissen kommen zu können, ist bereits in den Kapiteln 6 und 7 auf die Notwendigkeit von Längsschnitt- oder längsschnittartigen Studien hingewiesen worden. Diese erfordern eine Laufzeit eines solchen Forschungsprogramms, die sich daran orientieren sollte, dass mindestens zwei Kohorten die jeweiligen Etappen durchlaufen können. Konkret bedeutet dies, dass das Forschungsprogramm insgesamt oder zumindest die integrierten Längsschnittstudien mindestens sechs Jahre finanziert werden müssten.

Literaturverzeichnis

- Bainski, C. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Sprachförderung*. Essen: NDS.
- Baur, R. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115–128). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. (2006). Sachtexte lesen (lernen). In C. Efing & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (S. 107–132). Paderborn: Eusl.
- Briedigkeit, E. & Fried, L. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Bühlig, K. & Rehbein, J. (2000). Reproduzierendes Handeln: Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B (Nr. 6)*, Universität Hamburg.
- Clahsen, H. & Hansen, D. (1991). *COPROF. Computergestützte Profilanalyse: Handbuch zum Softwarepaket COPROF*. Köln: Focus.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten*. DJI München.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). „Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* (26), S. 3–24.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–75). Bildungsforschung: Bd. 11. Bonn, Berlin: BMBF.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung: Bd. 29 I + II. Bonn, Berlin: BMBF.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Esser, H. (2009). *Modell, Versuch und Irrtum*. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/IN/INtemplates/faznet/default.asp?tpl=common/zwischeneseite.asp&dox={E9F7A9B1-A0FE-CC8B-0D34-46034A10BBBB}&rub={C3FFBF28-8EDC-421F-93E2-2EFA74003C4D}> [09.08.2010].
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger: Eine kritische Betrachtung*. DJI München.
- Fried, L. (2008). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008*, S. 63–78.

- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin [u.a.]: Cornelsen.
- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009). Delfin 4 – Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung 2*, S. 13–26.
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München, Basel: Reinhardt.
- Gogolin, I., Dirim, I., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2010). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig-Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms: Abschlussbericht 2009*. Hamburg.
- Grießhaber, W. (1987). *Authentisches und zitierendes Handeln*. Band I + II. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [09.08.2010].
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2., aktualisierte u. überarb. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.) (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial* (4 Bände). Weimar: verlag das netz.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2005). *Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Demo-Version)*. Heidelberg: Seminar für Deutsch als Zweitsprache.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80–94). Freiburg: Fillibach.
- KMK (2001). Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html> [12.08.2010].
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung*. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Waterman (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 257–307). Wiesbaden: VS.

- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften*, DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff_list_langfassung.pdf [05.08.10].
- Marx, H. (1992). Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Diagnostica* (38), S. 249–268.
- May, P., Hunger, S., Büchner, I. & Bach, S. (2009). *Hamburger Sprachförderkonzept: Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Meng, K. & Rehbein, J. (Hrsg.) (2007). *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig: Mit der erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij „Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter“*. Münster: Waxmann.
- Montanari, E. (2007). *Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz*. Verfügbar unter: <http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/ZusammenfassungStudieSprachfoerderung.pdf> [13.8.2010].
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft: Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*. HoF-Arbeitsberichte 2'10, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.
- Penner, Z. (2002). *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Vorschulische Prävention*. Verfügbar unter: <http://www.kon-lab.com/programme-daz.php> [09.08.2010].
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg: kon-lab.
- Pohl, T. (2008). Die Entwicklung der Text-Sorten-Kompetenz im Fach Deutsch. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 88–116). Weinheim, Basel: Beltz.
- Redder, A. (1985). Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: eine einfache Bilderfolge. In J. Rehbein (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 222–240). Tübingen: Narr.
- Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), *„Effektiv studieren“ – Texte und Diskurse an der Universität, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST Beiheft (12)*, S. 5–28.
- Redder, A. (2004). Vorstellung – Begriff – Symbol: zu Konzeption und Konsequenzen bei Vygotskij und Bühler. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten* (S. 339–367). Heidelberg: Synchron.
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987). Zum Begriff der Kultur. In A. Redder & J. Rehbein (Hrsg.), *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST (38)*, S. 7–21.
- Rehbein, J. (1982a). Worterklärungen türkischer Kinder. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST (22)*, S. 122–157.
- Rehbein, J. (1982b). Begriffliche Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergabe von Fernsehausschnitten bei türkischen und deutschen

- Kindern. In K.-H. Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion* (S. 225–281). Düsseldorf: Schwann.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb* (S. 113–172). München: Hueber.
- Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig: Mit der erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij „Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter“* (S. 393–460). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar [u.a.]: verlag das netz.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Abschlussbericht: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Roos, J., Schöler, H. (Hrsg.) (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. Wiesbaden: VS.
- Roos, J., Schöler, H., Zöllner, I., Treutlein, A. (2009). PRISE – Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Einflüsse der Entwicklung im Grundschulalter auf die Entwicklung in den ersten zwei Jahren der Sekundarschulzeit. Längsschnittliche Beobachtungen an zwei Einschulungskohorten. In: Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.) Abschlussveranstaltung Programm „Bildungsforschung“. Tagungsband (S. 37–55). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.) (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bildungsforschung: Bd. 24. Bonn, Berlin: BMBF.
- Schilling, A. (2001). *Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch: Empirische Analysen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Schnieders, G. (2007). Eine indonesische Reklamation. In A. Redder (Hrsg.), *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag* (S. 655–664). Tübingen: Stauffenburg.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 9–33) Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie / Themenbereich C: Theorie und Forschung / Sprache / Sprachentwicklung* (S. 495–535). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklungen. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Sprachentwicklung* (S. 481–490). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Anhang

A1 Sprachliche Basisqualifikationen – Ein Qualifikationsfächer (Ehlich 2008)

Aus: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). *Sprachaneignung – Prozesse und Modelle*. In: K. Ehlich, U. Bredel, & H.-H. Reich (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung: Band 29 I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 18–21.

1.2.3 Sprachliche Basisqualifikationen – ein Qualifikationsfächer

Bei der Beschreibung von Sprache und auch bei der Beschreibung der Aneignung von Sprache stehen in vielen Fällen „Grammatik“ und „Wortschatz“ der jeweiligen Sprache im Vordergrund. Auch die Aneignung der lautlichen Charakteristika der jeweiligen Sprache wird, häufig auf den Aspekt der Aussprache verkürzt, als Aneignungsaufgabe kleiner Kinder wahrgenommen. Die Aneignung einer Sprache ist jedoch ein komplexes Geschehen, das weit mehr umfasst als die traditionell vor allem wahrgenommenen Bereiche der Phonologie, der Grammatik (Formenlehre/Morphologie und Satzlehre/Syntax) und der Lexik. Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch SPRACHLICHES HANDELN ein Ziel erreicht. Sie müssen herausfinden, was andere von einem erwarten, wenn sie in einer bestimmten Weise sprachlich handeln. Sie lernen im gelingenden Fall, wie man erzählt, wie man sich „einfach so“ unterhält, wie man in einer Unterhaltung zu Wort kommt u.v.a.m. Außerdem lernen Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule, dass man Sprache auch schreiben und lesen kann, auch wenn sie selbst über diese Fähigkeiten noch nicht verfügen. Später lernen sie, welche Textarten es gibt und wie sie Texte selbst produzieren können.

Um diesem komplexen Sprachbegriff in der Charakterisierung der Sprachaneignung gerecht zu werden, basiert der Referenzrahmen auf dem Konzept eines umfangreichen **Qualifikationsfächers**. Neben der Aneignung phonischer, morphologisch-syntaktischer und semantischer Kompetenzen findet auch die Aneignung pragmatischer und diskursiver Kompetenzen besondere Berücksichtigung. Darüber hinaus wird die Aneignung literaler Qualifikationen in den Referenzrahmen einbezogen.

Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und insbesondere auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die bisher in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben.

Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische Unterscheidung. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander. Dies ist für die Aneignung wie für die Förderung wichtig. Sprachaneignung gelingt nur dann wirklich, wenn die unterschiedlichen Qualifikationen in ihrem Zusammenwirken zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren. Die Basisqualifikationen sind folgendermaßen bestimmt:

Die **phonische Basisqualifikation** ist die unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen, also mündlichen Bereich. Ohne ihre Aneignung kann Lautsprache als ganze nicht angeeignet werden. Die phonische Basisqualifikation umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, SILBEN und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z. B. Wort- und Äußerungsprosodie). Die Aneignung phonischer Kompetenzen wird bereits in der pränatalen Phase vorbereitet und ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen.

Die **pragmatische Basisqualifikation I** bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen (vor allem den Eltern und Geschwistern) ausgebildet. Das Kind lernt, aus dem Einsatz von Sprache der anderen Interaktionspartner deren Handlungsziele zu erkennen; es eignet sich zugleich an, wie es selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einsetzen kann. Das Kind erwirbt elementare SPRACHLICHE HANDLUNGSMUSTER. Es lernt die sprachlichen Mittel dafür kennen und nutzen. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer „Theorie des Geistes“ und deren sprachliche Umsetzung: Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der HÖRERORIENTIERUNG.

Die **semantische Basisqualifikation** betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei METAPHERN und REDEWENDUNGEN) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen. Die Produktion erster Wörter beginnt im Alter von etwa einem Jahr; die Ausdifferenzierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z.B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein. Über die Aneignungsdynamik bei der Satzbedeutung wissen wir praktisch noch nichts.

Mit der **morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation** wird der traditionelle Bereich der Grammatik erfasst. Die Aneignung verläuft aufgrund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich. Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar im Bereich der Syntax (z.B. Stellung von Wörtern in einer Äußerung) sowie im Bereich der Morphologie (Bildung neuer Wörter (*Kind – kindlich*) und Bildung von Wortformen durch FLEXION (Beugung) (*komm/st*)). Teilweise in die Schulzeit fällt die Aneignung komplexerer syntaktischer Phänomene (z.B. Passiv).

Die **diskursive Basisqualifikation** betrifft zunächst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels), ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann. Diese Verfahren werden bereits im ersten Lebensjahr vorsprachlich eingeübt und bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert (Organisation des Sprecherwechsels in Institutionen). Die diskursive Basisqualifikation erfasst neben der Aneignung dieser eher formalen Strukturen die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht dabei ein Probehandeln mit Kindern ähnlichen Alters. Einen zentralen Teilbereich der diskursiven Basisqualifikation stellt die Aneignung von Erzählfähigkeiten dar, die mit etwa drei Jahren beginnt und bis ins Schulalter hinein weiterentwickelt wird – nicht zuletzt auch durch schulische Anforderungen an das schriftliche Erzählen.

Die **pragmatische Basisqualifikation II** erfasst diejenigen pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (i.d.R. zunächst die Kinderkrippe oder Kindertagesstätte, später die Schule) relevant werden. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht systematisch von der pragmatischen Basisqualifikation I, die auf die Kommunikation im weitgehend familialen Rahmen gerichtet ist. Die pragmatische Basisqualifikation II erfasst beispielsweise die Fähigkeit des Kindes, zwischen dem Zweck einer LEHRERFRAGE im Unterricht und dem Zweck einer Frage der Eltern zuhause oder anderer Kinder auf dem Spielplatz zu unterscheiden. Die Aneignung angemessener sprachlicher Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen stellt für das Kind einen wichtigen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung dar. Umgekehrt muss mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, wenn eine solche Aneignung nicht gelingt.

Die **literale Basisqualifikation I** betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Es geht dabei zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – der Beginn liegt hier meist im Vorschulalter – sowie die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt, aber auch um

erste Erfahrungen mit Texten (durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation).

Die **literale Basisqualifikation II** umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.

Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Qualifikationsfächers sind eng miteinander verknüpft; sie interagieren beim konkreten sprachlichen Handeln. Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich. Für die jeweils weitere Entwicklung verschiedener Phasen bei der Aneignung einzelner Basisqualifikationen ist eine vorgängige Aneignung anderer Basisqualifikationen erforderlich. Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnationen oder Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.

A2.1 Übersicht der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
Phonische	ELFRA 1, 2	BEK BISC CITO Delfin 4 DP HASE HAVAS 5 HSET HVS KISS MSS QuaSta SCREE- MIK 2 Seldak S-ENS SETK 3–5 SEV Sismik SSV VER-ES WESPE	AFRA BAKO DERET DRT H-LAD HSET HSP 1–9 OLFA PB-LRS PLAV SLRT SSB WRT	AFRA HSP 1–9 Niveaubeschreibung DaZ SLRT SSB	GI-telc: A1–C2 TestDaF
Pragmatische I		BEK Deutsch Plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HAVAS 5 HSET Kenntnisse in DaZ erfassen KISS KISTE MSS MSVK QuaSta Seldak SEV Sismik VER-ES	HSET PLAV	Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: A1–C2 TestDaF

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
Semantische	ELAN ELFRA 1, 2 Penner-Screening SETK 2	AWST-R BEK BISC CITO Delfin 4 Deutsch Plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HASE HAVAS 5 Kenntnisse in DaZ erfassen KISS KISTE MSS MSVK Penner-Screening QuaSta Seldak SETK 3–5 SEV Sismik VER-ES WESPE	AST 2,3,4 CT-D 4 ELFE HAMLET 3–4 Knuspel-L PLAV SFD SLRT Tulpenbeet WLLP	Bumerang C-Test DTD ELFE Niveaubeschreibung DaZ SLRT Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF
Morphologisch-syntaktische	ELFRA 1, 2 Penner-Screening SETK 2	BEK CITO CO-PROF Delfin 4 Deutsch plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HASE HAVAS 5 HSET KISS KISTE MSS MSVK Penner-Screening	AFRA AST 3,4 CT-D 4 HAMLET 3–4 HSET HSP 1–9 PLAV SFD Tulpenbeet	AFRA Bumerang HSP 1–9 Niveaubeschreibung DaZ Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
Morphologisch-syntaktische (Fortsetzung)		SCRE-EMIK 2 Seldak SETK 3–5 Sismik SSV VER-ES WESPE			
Diskursive		CITO Delfin 4 Fit in Deutsch HAVAS 5 Kenntnisse in DaZ erfassen MSS QuaSta Seldak Sismik VER-ES WESPE	PLAV SET 5–10 SFD	Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: A1–C2
Pragmatische II		BEK HAVAS 5 Seldak Sismik		Bumerang Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: B2–C2 TestDaF
Literale I		BISC Seldak Sismik	AFRA AST 2, 3, 4 CT-D 4 HAMLET 3–4 HSP 1–9	AFRA HSP 1–9	
Literale II			DERET DRT ELFE Knuspel-L OLFA SLRT SSB Tulpenbeet WLLP WRT	Bumerang ELFE Niveaubeschreibung DaZ SLRT SSB Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF

A2.2 Tabellarische Darstellung der untersuchten Sprachstandsfeststellungsverfahren

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit*	Verfahrensort**	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
AFRA	Herné, Naumann	6–16 J. (während des gesamten Orthographieerwerbs)		A			ja				r***			r			p***	
AST 2	Rieder	7–8 J. (2. Hälfte der 2. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r				r	
AST 3	Fippinger	8–9 J. (2. Hälfte der 3. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r	r			r	
AST 4	Fippinger	9–10 J. (2. Hälfte der 4. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r	r			r	
AWST-R	Kiese-Himmel	3–5;5 J.		Bi			ja	ja	ja	ja			p					
BAKO 1–4	Stock, Marx, Schneider	2. Hälfte der 1. Jgst. bis 4. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja	p/r							

* Ja nur bei Verfahren, die bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entweder den Sprachstand in der Erstsprache erfassen oder die Handlungsfähigkeit in der Erstsprache beobachten; Verfahren, die Erstsprachen nur vermerken, werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

** A = Analyseverfahren; Beo = Beobachtungsverfahren; Bi = Bildbenennungsverfahren; E = Einzeltest; El = Elternfragebogen; F = Fragebogen mit Screeningfunktion; G = Gruppentest; GS = Grobscreening; I = Informelles Verfahren; L = Leistungstest; P = Profilanalyse; qA = qualitatives Analyseverfahren; S = Screening-Verfahren; Sb = Sprachbeobachtungsbogen; Sch = Schwellentest; Sp = Sprachentwicklungstest; T = Testung

*** r = rezeptiv, p = produktiv

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
BEK	Mayr	3–6 J.		Beo	ja						p/r	p/r	r	p/r		r		
BISC	Jansen, Mannhaupt, Marx, Skowronek	Vorschulalter (Beginn/Mitte des letzten Vorschuljahres)		S			ja	ja	ja	ja	p/r		p				p/r	
CITO	National Institute for Educational Measurement	5–7 J.	ja	E			ja			ja	r		r	r	r			
COPROF	Clahsen, Hansen	k.A.; Kinder im Vorschulalter		P	ja									p				
CT-D 4	Raatz, Klein-Braley	9–10 J. (2. Hälfte der 4. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			p/r	p/r			p/r	
Das Tulpenbeet	Reich, Roth, Gantfort	4./5. Jgst.	ja	A			ja						p	p				p
Delfin 4	Fried, Briedigkeit, Isele, Schunder	Vierjährige		GS, E			ja	ja	ja	ja	p/r		p/r	p	p			
Der Bumerang	Reich, Roth, Döll	15–18 J. (ab 8. Jgst.)	ja	A			ja						p	p		p		p
DERET 1–2+ & 3–4+	Stock, Schneider	1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.		A, E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
Deutsch Plus 4	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	Vierjährige		S, Sch		ja	ja					p/r	p/r	p/r				
DP (Differenzierungsprobe)	Breuer & Weuffen	4–7 J.		S			ja	ja	ja	ja	p/r							
DRT 1,2,3 und 4	Müller	1.–4. Jgst.		A, E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r
ELAN	Bockmann, Kiese-Himmel	16–26 Monate		EI				ja	ja	ja			p					
ELFE 1–6	Lenhard, Schneider	Ende 1. Jgst. bis Ende 6. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja			r					p/r
ELFRA-1 und -2	Grimm	1 und 2 J.		F				ja	ja	ja	p		p/r	p				
Fit in Deutsch	Projektleiter unklar/ Niedersächsisches Kultusministerium	bei der Schulanmeldung 10 Monate vor Einschulungsbeginn; also 5–6 J.		S		ja	ja			ja		p/r	p/r	p/r	p/r			
Früh Deutsch Lernen	k.A.	4–5 J.		Sch			ja					p/r	p	p				

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
HAMLET 3-4	Lehmann	8-10 J. (3. und 4. Jgst.)		E			ja	ja	ja	ja			r	r			r	
HASE	Schöler, Brunner	5-6 J.		S			ja	ja	ja	ja	p/r		r	p/r				
HAVAS-5	Reich, Roth	5 J.	ja	I			ja				p/r	p/r	p/r	p/r	p/r	p/r		
H-LAD	Brunner, Seibert, Dierks, Körkel	1. bis 4. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja	p/r							
H-S-E-T	Grimm, Schöler	3-9 J.; differenziert nach Alter und Leistungsstand		E			ja	ja	ja	ja	p/r	p/r		p/r				
HSP 1-9	May	6-15 J.; differenziert für Jgst. 1-9		E, G			ja	ja	ja	ja	r			r			p	
HVS	Brunner, Troost, Pfeiffer, Heinrich, Pröschel	5-7 J.		E, Sch			ja	ja	ja	ja	p/r							
Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Bayern-Hessen-Screening)	Hölscher	6 J.; während der Einschulung	ja	S	ja	ja						p/r	p/r		p/r			

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
KISS	Euler, Holler-Zittlau, von Minen, Sick, Dux, Neumann	4–4;5 J.		S			ja	ja		ja	p/r	p/r	p	p				
KISTE	Häuser, Kasielke, Scheidereiter	3;3 bis 6;11 Jahre		Sp			ja	ja	ja	ja		r	p/r	p/r				
Knuspel-L	Marx	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.		G			ja	ja	ja	ja			p					r
MSS	Berger	4–6 J.		S			ja				p/r	r	p/r	p/r	p/r			
MSVK	Elben, Lohaus	ab 5 J. bis 1. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja		r	r	r				
Niveaubeschreibung DaZ	Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)	Sek. I		Beo	ja						p	p/r	p/r	p	p/r	p/r		p/r
OLFA 1–2; 3–9	D. Thomé, G. Thomé	1.–2. Jgst.		A						ja	r							p
PB-LRS	Barth, Gomm	2 Wochen nach Einschulung		G			ja				p							
Penner-Screening	Penner	keine genauere Festlegung (alle Kinder von 2;6 bis 6 J.)		S			ja						p/r	p/r				
PLAV	Bruche-Schulz, Heß, Steinmüller	6–10 J.		qA	ja	ja					p	p/r	p/r	p/r	p/r			

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
QuaSta	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin	4 J.		Beo	ja						p/r	r	p/r		p/r			
SCREE-MIK 2	Wagner	4–5;11 J. (Erstsprache Russisch/Türkisch)	ja	S			ja	ja	ja	ja	p/r			p/r				
SELDAK	Uhlich, Mayr	ab 4 J. bis Schuleintritt (Deutsch als Erstsprache)		Beo	ja		ja				p/r	p/r	p	p/r	p/r	p/r	p/r	
S-ENS	Döpfner, Dietmair, Mersmann, Simon, Trost-Brinkhues	zur Einschulung 5–6 J.		T			ja	ja	ja	ja	p/r							
SETK 2	Grimm	2;0–2;11 J.		Sp			ja	ja	ja	ja			p/r	p/r				
SETK 3–5	H. Grimm	3;0–5;11 J.		Sp			ja	ja	ja	ja	p/r		p/r	p/r				
SEV	Heinemann, Höpfner	3;5–4 J. (bei der U8)		S			ja				p/r	r	r					
SFD	Hobusch, Lutz, Wiest	differenziert 1., 2. und 3./4. Jgst. (Alter 6–7, 7–8 und 8–10 J.)		E			ja		ja	ja			p/r	p/r	p/r			

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
sismik	Mayr, Ulich	3–6 J.	ja	Beo	ja	ja				ja	p/r	p/r	r	p/r	p/r	p/r	r	
SLRT-II	Moll, Landerl	1.–6. Jgst. (Lesetest), 2. bis Anfang 5. Jgst. (Rechtschreibtest)		E, G			ja	ja	ja	ja	p/r		r					p/r
SSB	Kormann, Horn	1. bis 10. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r
SSV	Grimm	3–5; 11 J. (differenziert nach 3- und 4- bis 5-jährigen Kindern)		S			ja	ja	ja	ja	p/r			p/r				
VER-ES	Kammermeyer, Roux, Stuck	ein Jahr vor Einschulung	ja	S			ja				p/r	p/r	p	p/r	p/r			
WESPE	Eichhorn, Liebe	k.A.		Sb	ja						p		p	p	p			
WLLP	Küspert, Schneider	1. bis 4. Jgst.		G			ja	ja	ja	ja			p					r
WRT 1+, 2+, 3+, 4+	Birkel	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r

A2.3 Einzeldarstellungen der untersuchten Sprachstands- feststellungsverfahren

AFRA (Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse)	
Autor	Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002)
Quelle	AFRA – Version 4. Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen: Alfa Zentaurus.
Theoretische Grundlagen	Detaillierte Studien zur Orthographie des Deutschen (z.B. Naumann 1989) Kritische Adaptation des Schriftspracherwerbsmodells von Günther (1986); sonderpädagogische Literatur zu Rechtschreibschwächen
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv; literale BQ I produktiv
Mehrsprachigkeit	Verweis auf mögliche Interferenzfehler
Verfahrensart	Analyseverfahren
Altersbereich	6 bis 16 Jahre; während des gesamten Orthographieerwerbs
Einsatzbereich	Qualitative Analyse von Rechtschreibfehlern; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Förderung
Aufbau des Verfahrens	Rechtschreibfehleranalyse: – Morphologische Segmentierung – Morphem-Differenzierung – Unselbstständige Morpheme – Konsonantische Ableitung (Mehrheit) – Konsonantische Ableitung (Minderheit) – Vokalische Ableitung (Mehrheit) – Vokalische Ableitung (Minderheit)
Bearbeitungsdauer	Keine Festlegung
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

AST 2 (Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen)	
Autor	Rieder, O. (1991)
Quelle	AST 2. Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Jgst. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische und literale BQ I jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Letzte 3 Monate der 2. Jgst.
Einsatzbereich	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 3 und AST 4 möglich
Aufbau des Verfahrens	Fünf Untertests: 1. Wortschatz (20 Aufgaben) 2. Rechtschreiben (20 Aufgaben) 3. Zahlenrechnen (25 Aufgaben) 4. Leseverständnis (20 Aufgaben) 5. Textaufgaben (15 Aufgaben)
Bearbeitungsdauer	80 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Reliabilität der Teiltests zwischen $r = .81$ und $r = .93$, beim Gesamttest bei $r = .96$
Validität	Die Gültigkeit des Verfahrens wurde durch curriculare Analysen gesichert. Die Übereinstimmungsvalidität der sprachlichen Teile zur Deutschnote variiert zwischen $r = .61$ und $r = .70$, die der mathematischen Teile zur Mathematiknote zwischen $r = .66$ und $r = .67$.
Normierung	Prozentrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder. Für die Untertests Prozentrang- und T-Werte ($N = 1.751$).

AST 3 (Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen)	
Autor	Fippinger, F. (1991)
Quelle	AST 3. Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Jgst. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ I jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Zweites Halbjahr der 3. Jgst.
Einsatzbereich	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 2 und AST 4 möglich
Aufbau des Verfahrens	Fünf Untertests (zwei Parallelformen): 1. Sprachverständnis (24 Aufgaben) 2. Sachkunde (20 Aufgaben) 3. Zahlenrechnen (11 Aufgaben) 4. Textaufgaben (18) 5. Rechtschreiben (20 Aufgaben)
Bearbeitungsdauer	90 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Halbierungszuverlässigkeit $r = .94$ (N = 1.784)
Validität	Die logische Validität ist durch Übereinstimmung der Aufgaben mit den Lehrplananforderungen aller Bundesländer in den Fächern Deutsch, Rechnen und Sachkunde gegeben. Interkorrelationen sprechen für mittelhohe Zusammenhänge der Leistungen in den einzelnen Untertests.
Normierung	Prozentränge und T-Werte (N = 1.784)

AST 4 (Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen)	
Autor	Fippinger, F. (1992)
Quelle	AST 4. Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ I jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Zweites Halbjahr der 4. Jgst.
Einsatzbereich	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 2 und AST 3 möglich
Aufbau des Verfahrens	Vier Untertests (zwei Parallelförmungen): 1. Sprachverständnis (36 Aufgaben) 2. Sachkunde (21 Aufgaben) 3. Mathematik (21 Aufgaben) 4. Rechtschreiben (38 Aufgaben)
Bearbeitungsdauer	90 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Reliabilität (Cronbachs Alpha) der Untertests zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .91$, des Gesamttests je Form bei $\alpha = .95$
Validität	Die Validität ist durch die Analyse der neueren Curricula gewährleistet.
Normierung	Prozentrang- und T-Wert-Bänder sowie Notenvorschläge (N = 3.268)

AWST-R (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision)	
Autor	Kiese-Himmel, C. (2005)
Quelle	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision –. Göttingen: Beltz Test Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Traditionelle Sprachauffassung und Wortartenunterteilung mit kognitiv-linguistischen Erweiterungen
	Sprachentwicklungspsychologische Fundierung, Manual bietet einen Abriss zum theoretischen Hintergrund der Dimension Wortschatz
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Bildbenennungstest

Altersbereich	3;0 bis 5;5 Jahre
Einsatzbereich	Einzeltest; Beurteilung des expressiven Wortschatzumfangs; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen im Bereich Wortschatz
Aufbau des Verfahrens	Fotografische Darstellungen von insgesamt 51 Substantiven und 24 Verben zur Beurteilung des expressiven Wortschatzumfangs; zusätzlich qualitative Auswertung der Wissensbestände z.B. Wortbedeutungswissen
Bearbeitungsdauer	15 Minuten
Objektivität	Durchführungsobjektivität bei kooperativen Kindern gesichert; Interpretationsobjektivität ist nur für quantitative Auswertung durch den Bezug auf Normwerte gesichert
Reliabilität	Testhalbierung (Spearman-Brown): $r = .86$; Konsistenzschätzung (Kuder-Richardson): $\alpha = .88$; Retest (nach 10–14 Tagen): $r_{tt} = .87$
Validität	Studien zur Kriteriumsvalidität, Angaben zu externen und internen Validitätskennwerten (konvergente Validität: $.41$ mit der Einschätzung von Erzieherinnen; $.78$ mit Satzergänzen; $.58$ Wörterergänzen), Berechnung eines multiplen Validitätskoeffizienten, verschiedene Beiträge zur Konstruktvalidität und zwei Studien an Extremgruppen. Der AWST-R besitzt zudem Augenscheinvalidität und bildet die Testleistung signifikant auf dem Hintergrund des Lebensalters ab.
Normierung	Prozentränge und T-Werte in Halbjahresstufen (N = 551 Kinder)

BAKO 1–4 (Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen)	
Autor	Stock, C.; Marx, P. & Schneider, W. (2003)
Quelle	BAKO 1–4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung phonologischer Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Hogrefe.

Theoretische Grundlagen	Orientiert sich an der Theorie zum Schriftspracherwerb von Frith und überprüft die phonologische Bewusstheit als eine der Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei deutschen Schülern der 1. bis 4. Jgst. In Übereinstimmung mit aktuellen Ansätzen zu Schriftspracherwerb werden ein gravierendes Defizit im phonologischen Bereich und Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von gesprochener Sprache als eine mögliche Ursache für Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb angenommen. Sollte ein derartiges Defizit vorliegen, wird es als durch gezielte Förderung zu überwinden betrachtet.
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Zweite Hälfte der 1. bis 4. Jgst.
Einsatzbereich	Einzeltest zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit
Aufbau des Verfahrens	74 Aufgaben, in sieben Subtests: 1. Pseudowort-Segmentierung 2. Vokalersetzung 3. Restwortbestimmung 4. Phonemvertauschung 5. Lautkategorisierung 6. Vokallängenbestimmung 7. Wortumkehr
Bearbeitungsdauer	30 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .90$ bis $.92$; Testhalbierung: $r = .90$ bis $.94$
Validität	Kriterienbezogene Validität: zu standardisierten Tests der Erfassung der Lesebzw. Rechtschreibleistung: $r = .42$ bis $.68$; Übereinstimmung mit dem Lehrerurteil über die beiden Leistungsbereiche: $r = .42$ bis $.58$ (je nach Klassenstufe)
Normierung	Prozentrangnormen und T-Werte für jede Klassenstufe (N = 876); keine Angaben zur Verteilung auf die Klassenstufen (Normierung 2002)

BEK (Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern)	
Autor	IFP (1998)
Quelle	Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) BEK. Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern. Projektleitung: T. Mayr. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, pragmatische BQ I und morphologisch-syntaktisch BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ II und semantische BQ jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Nationalität
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren
Altersbereich	4 bis 6 Jahre
Einsatzbereich	Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr (während des Aufenthalts im Kindergarten), Früherkennung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten; Individualdiagnostik
Aufbau des Verfahrens	Acht „Problembereiche“ (die Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten macht nur einen „Problembereich“ aus): <ol style="list-style-type: none"> 1. Sprache und Sprechen 2. Kognitive Entwicklung 3. Wahrnehmung – Orientierung 4. Motorik 5. Verhalten 6. Einzelsymptome 7. Gesundheit – körperlicher Zustand 8. Familiäre und psychosoziale Belastungen
Bearbeitungsdauer	Keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtung über mehrere Stunden möglich
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten)	
Autor	Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002)
Quelle	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Entwicklungspsychologische Modelle zur phonologischen Bewusstheit, Gedächtnisforschung bezogen auf sprachliches Arbeitsgedächtnis, Steuerung der visuellen Aufmerksamkeit gemäß Mannhaupt, Marx und Schneider
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv, semantische BQ produktiv, literale BQ I produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Vorschulkinder zu Beginn oder Mitte des letzten Vorschuljahres
Einsatzbereich	Screening; individuelle Prüfung der phonologischen Bewusstheit sowie von Merkmalen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses; ausschließlich Feststellung eines Risikos für LRS
Aufbau des Verfahrens	Acht Untertests: 1. Reime erkennen 2. Laute assoziieren 3. Laut-zu-Wort Zuordnung 4. Silben segmentieren 5. Pseudowörter nachsprechen 6. Wort-Vergleich-Suchaufgabe 7. Schnelles Benennen von Farben (schwarz-weiß Objekte) 8. Schnelles Benennen von Farben (farbige Objekte)
Bearbeitungsdauer	30 Minuten
Objektivität	Durchführungsobjektivität
Reliabilität	Reliabilitäten sind zufriedenstellend bis gut
Validität	Prognostische Validität: valides Instrument zur Bestimmung von Risikokindern
Normierung	Altersnormen (Prozentränge und T-Werte) für die Testzeitpunkte 10 Monate und 4 Monate vor Einschulung

CITO (Test Zweisprachigkeit)	
Autor	National Institute for Educational Measurement (Arnheim, 2004), Cito Deutschland
Quelle	Citogroep (2004): CITO. Test Zweisprachigkeit. In: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (Hrsg.). Arnheim: National Institute for Educational Measurement.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Erstsprachen: Türkisch, Russisch; Zweitsprache: Deutsch, getestete Sprachen: Deutsch und Türkisch; Einbezug der Zweisprachigkeit, Feststellung, ob Förderbedarf in beiden Sprachen besteht
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	5 bis 7 Jahre
Einsatzbereich	Einzeltest; Ableitung individueller Fördermaßnahmen in beiden Sprachen; computerbasiert; nur rezeptive Fähigkeiten
Aufbau des Verfahrens	Vier Untertests: 1. Passiver Wortschatz 2. Kognitive Begriffe 3. Phonologische Bewusstheit 4. Textverständnis
Bearbeitungsdauer	40 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	Normierung liegt vor

COPROF (Computerunterstützte Profilanalyse)	
Autor	Clahsen, H. & Hansen, D. (1991)
Quelle	COPROF (Computerunterstützte Profilanalyse). Handbuch zum Softwarepaket COPROF. Köln: Fokus.
Theoretische Grundlagen	Generativistischer Ansatz Phasen sprachbezogener Aneignungsprozesse nach Clahsen (1986)

Erfasste Basisqualifikationen	Morphologisch-syntaktische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Profilanalyse; deskriptives Beobachtungsverfahren
Altersbereich	Vorschulalter
Einsatzbereich	Sprachanalyse zur Individualdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen
Aufbau des Verfahrens	<p>Zwischen 100 und 150 „spontansprachliche Äußerungen“ des Kindes werden, möglichst in Spielsituationen, aufgezeichnet, transkribiert und dann bzgl. grammatischer Aspekte und durchschnittlicher Äußerungslänge nach den Vorgaben im Profilbogen (computergestützt) analysiert:</p> <p>Teil A: Nicht-analyisierte Äußerungen Teil B: Analyisierte Äußerungen Teil C: Entwicklungsprofil (1. Wort- und Konstituentstrukturen, 2. Satzstrukturen)</p> <p>Phase I (paraverbale Elemente, Normen, Verbpräfixe) Phase II (nominale Elemente, Adverbale, verbale Elemente) Phase III (Äußerungen mit Subjekt und Verb, Äußerungen ohne Verb, Äußerungen ohne Subjekt, Äußerungen ohne Subjekt und ohne verbale Elemente) Phase IV (Trennung zusammengesetzter verbaler Elemente, Trennung von Objekt und Verb) Phase V (Subjekt-Verb-Nebensätze, Nebensätze ohne Subjekt, Nebensätze ohne Verb, Nebensätze ohne Subjekt und ohne Verb)</p>
Bearbeitungsdauer	30 bis 60 Minuten; die Auswertung ist aufwendig; zur Unterstützung steht das Software-Paket COPROF zur Verfügung
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

CT-D 4 (Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen)	
Autor	Raatz, U. & Klein-Braley, C. (1992)
Quelle	CT-D 4. Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz.
Theoretische Grundlagen	Systemlinguistische, schriftlichkeitsorientierte Auffassung von Sprache
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische, literale BQ I jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung; standardisierter Leistungstest
Altersbereich	Zweite Hälfte der 4. Jgst.
Einsatzbereich	Gruppentest zur Erfassung der globalen schriftlichen Beherrschung der deutschen Sprache
Aufbau des Verfahrens	Lückentest (C-Test)
Bearbeitungsdauer	30 Minuten zzgl. 15 Minuten Vorbereitung
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Konsistenzanalyse nach Cronbachs Alpha bei den deutschen Schülern für Form A $\alpha = .88$ (N = 731) und für Form B $\alpha = .86$ (N = 594); Retest-Reliabilität nach 6 Monaten für dieselbe Testform im Mittel $rtt = .69$ (N = 46), für verschiedene Testformen $rtt = .73$ (N = 47)
Validität	Die Konstruktvalidität des Testprinzips beruht auf der Redundanz von Sprache und ist in einer Vielzahl von Untersuchungen bestätigt worden. Korrelationen mit der letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch wurden für jede Klasse gesondert berechnet und betragen zwischen .20 und .92 (die mittlere Korrelation für 79 Klassen $r = .72$).
Normierung	Normen anhand von einer Stichprobe von 1.429 deutschen und 227 ausländischen Schülern verschiedener Nationalitäten; Prozenträge, Prozenrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder sowie Schulnotenäquivalente; zusätzliche Quartilnormen für einzelne Nationalitäten

Das Tulpenbeet	
Autor	Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2009)
Quelle	Schreibaufgabe „Das Tulpenbeet“. Programmträger FörMig. Universität Hamburg: Hamburg.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ II jeweils produktiv
Mehrsprachigkeit	Berücksichtigung des Sprachstandes in weiteren Sprachen (Türkisch, Russisch)
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	4./5. Jgst.
Einsatzbereich	Bestimmung des Standes der Schriftsprachentwicklung in Deutsch, Türkisch und Russisch; Individualdiagnostik; kaum Unterschied zu gewöhnlichen Unterrichtsaufgaben
Aufbau des Verfahrens	Den Kindern wird eine Bildergeschichte mit fünf Bildern vorgelegt, von denen das dritte durch ein Fragezeichen ersetzt ist. Die Kinder werden schriftlich in der jeweiligen Sprache aufgefordert, die Geschichte unter Berücksichtigung aller Bilder aufzuschreiben und sich zu dem fehlenden Bild auszudenken, was passiert ist.
Bearbeitungsdauer	Individuell
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

Delfin 4 (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW)	
Autor	Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2007)
Quelle	Delfin 4. Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz in NRW.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf wissenschaftliche Literatur, aus der ein Sprachkompetenzmodell abgeleitet wird.

Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und semantische BQ jeweils rezeptiv und produktiv, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	4 Jahre
Einsatzbereich	Grobscreening (Gruppentest) zwei Jahre vor der Einschulung, ist das unauffällig, wird das Kind aus dem Programm genommen, bei einem auffälligen Ergebnis umfangreicher Einzeltest (Individualdiagnostik); Erfassung der Sprachaspekte, die besonders relevant für Bildungschancen sind.
Aufbau des Verfahrens	I. Stufe: Grobscreening (Spielsituation „Besuch im Zoo“) 1. Kunstwörter nachsprechen 2. Sätze nachsprechen 3. Handlungsanweisungen ausführen 4. Etwas zu einem Bild erzählen II. Stufe: Umfangreichere Einzeltestung „Besuch im Pfiffikus-Haus“
	1. Wortverständnis 2. Begriffsklassifikation 3. Kunstwörter nachsprechen 4. Sätze nachsprechen 5. Pluralbildung 6. Wortproduktion 7. Bilderzählung
Bearbeitungsdauer	I. Stufe: 25 Minuten (bei bis zu vier Kindern); II. Stufe: 25 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: Grobscreening: $\alpha = .75$ bis $.89$ für die Untertests; $.86$ für den Gesamttest; umfangreiche Testung: $\alpha = .75$ bis $.94$ für die Untertests; $.95$ für den Gesamttest
Validität	Kriteriumsvalidität: Grobscreening: $.50$ bis $.70$; umfangreichere Einzeltestung: $.77$ bis $.80$
Normierung	N = 14.859; Stanine-Normen und Prozentrangnormen

Der Bumerang	
Autor	Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009)
Quelle	Schreibaufgabe „Fast catch Bumerang“. Programmträger FörMig. Universität Hamburg: Hamburg.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatische II und literale II BQ jeweils produktiv.
Mehrsprachigkeit	Berücksichtigung des Sprachstandes in weiteren Sprachen (Türkisch, Russisch)
Verfahrensart	Analyseverfahren
Altersbereich	Ab 8. Jgst., (15–18 Jahre)
Einsatzbereich	Individualdiagnostik zur Erhebung eines individuellen, schriftsprachlichen Kompetenzprofils als Grundlage für gezielte Sprachförderung. Der Effekt der Wiederholung der Aufgabe in einer zweiten Sprache wird nicht berücksichtigt. Sinnvoll wäre sicherlich eine Erhebung der institutionellen Erfahrungen in der Familiensprache.
Aufbau des Verfahrens	Individuelle Textproduktion mit der Instruktion, auf eine gegebene Annonce eine Bewerbung zu schreiben und anhand einer Fotofolge eine Bauanleitung für ein Jugendmagazin zu schreiben, jeweils auf Deutsch und Russisch bzw. Türkisch
Bearbeitungsdauer	Individuell
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

DERET 1–2+ & 3–4+ (Deutscher Rechtschreibtest für das 1. und 2. sowie 3. und 4. Schuljahr)	
Autor	Stock, C. & Schneider, W. (2008)
Quelle	Deutscher Rechtschreibtest für das 3. und 4. Schuljahr (DERET 3–4+) und Deutscher Rechtschreibtest für das 1. und 2. Schuljahr (DERET 1–2+). Göttingen: Hogrefe.

Theoretische Grundlagen	Modell der zweifachen Zugangswege beim Rechtschreiben nach Diktat nach Treiman (1991) Stufenmodell der Schriftsprachentwicklung nach Frith (1986)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Analyseverfahren
Altersbereich	1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.
Einsatzbereich	Einzel- und Gruppentest
Aufbau des Verfahrens	Prüfung der orthographischen Fähigkeiten; lehrplangemäße Fehleranalyse der Rechtschreibfehler; Beurteilung der Fähigkeiten der Zeichensetzung und wörtlichen Rede
Bearbeitungsdauer	30 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .89$ bis $.93$ je nach Jgst. und Testform; Testhalbierung: $r = .89$ bis $.92$; Retest: $r_{tt} = .82$ bis $.95$; Paralleltest: $r = .87$ bis $.91$
Validität	Kriteriumsvalidität: $r = .63$ bis $.83$ je nach Jgst. und Testform; im Vergleich zum Lehrerurteil bzgl. der Rechtschreibleistung: $r = .58$ bis $.79$
Normierung	Ende 1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.; Beginn 2. und 3. sowie 4. und 5. Jgst. (N > 2.500 pro Klassenstufe)

Deutsch Plus 4	
Autor	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004); adaptierte Version von „Fit in Deutsch“
Quelle	
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Pragmatische BQ I, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Interview; Testung

Altersbereich	4 Jahre
Einsatzbereich	Screening; Schwellentest; für Individualdiagnostik geeignet
Aufbau des Verfahrens	Zwei Teile: I. Gespräche mit den Eltern und dem Kind zur Erfassung des sprachlichen Umfelds (Entscheidung zur Förderung oder weiter bei II.) II. Beobachtungssituationen: 1. Passiver Wortschatz (Testende oder bei Problemen noch 2 und 3) 2. Aufgabenverständnis 3. Aktiver Wortschatz
Bearbeitungsdauer	Individuell
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

DP (Differenzierungsprobe)	
Autor	Breuer, H. & Weuffen, M. (2002)
Quelle	Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schulingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühdiagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
Theoretische Grundlagen	Sprache als Zeichensystem, das äußerlich formbezogen betrachtet wird Sensomotorische Fähigkeiten („Bereiche der Sprachwahrnehmung“) als grundlegend für sprachbezogene Aneignungsprozesse
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Sprachwahrnehmungstest
Altersbereich	Kinder im Alter von 4 (DP 0) bis 7 (DP II) und von 5 (KVS I) bis 7 Jahren (KVS II)
Einsatzbereich	Screening; Risikobestimmung von LRS; Kinder mit Lernschwierigkeiten
Aufbau des Verfahrens	Prüfung von fünf sprachbezogenen Wahrnehmungsbereichen; fünf Differenzierungsfähigkeiten: 1. optisch-graphomotorisch: Zeichen abmalen

	2. phonematisch-akustisch: aus zwei Bildern das genannte auswählen (Topf – Kopf) 3. kinästhetisch-artikulatorisch: drei schwierig zu artikulierende Wörter nachsprechen 4. melodisch-intonatorisch: Kinderlied vorsingen 5. rhythmisch-strukturierend: Takt nachklatschen
Bearbeitungsdauer	Zwischen 10 und 30 Minuten
Objektivität	Objektivität bezweifelt
Reliabilität	Ausreichende Reliabilität
Validität	Grundsätzliche Validität
Normierung	Risiko für Sprach- und Schriftspracherwerb, wenn das Kind bei vier der fünf Bereiche Mängel aufweist

DRT 1, 2, 3, 4 und 5 (Diagnostischer Rechtschreibtest für die 1., 2., 3., 4. und 5. Klasse)	
Autor	Müller, R. (2003) bzw. Grund, M., Haug, G. & Naumann, C. L. (2003)
Quelle	Hrsg.: Hasselhorn, M., Marx, H. & Schneider, W. Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klasse (DRT 1). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klasse (DRT 2). 4. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klasse (DRT 3). 4. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klasse (DRT 4). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klasse (DRT 5). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test.
Theoretische Grundlagen	Unterscheidung zwischen Speicherfehlern und phonetischen Fehlern
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.

Verfahrensart	Analyseverfahren
Altersbereich	1. bis 5. Jgst.
Einsatzbereich	Fehleranalyse; Einzel- und Gruppentest zur Bestimmung des Leistungsstandes und Erstellung eines differentiellen Fehlerprofils; Früherfassung und -behandlung von Lese-Rechtschreibstörungen
Aufbau des Verfahrens	30 Testwörter sind in zwei Geschichten integriert
Bearbeitungsdauer	25 bis 45 Minuten (je nach Jgst.)
Objektivität	Bei Befolgung der Anweisungen ist Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gegeben. Das Testmanual umfasst Hinweise zur Interpretation und Förderung.
Reliabilität	Rechtschreibleistung: Testhalbierung: $r = .69$ bis $.92$; Parallelttest: $r = .65$ bis $.92$ (je nach Klassenstufe); Fehleranalyse: Testhalbierung: $r = .92$; Parallelttest: $r = .84$
Validität	Korrelation mit dem Lehrerurteil: $r = .75$ bis $.81$
Normierung	Ende 1. Anfang 2. Jgst. (N = 1.488); Ende 2. Anfang 3. Jgst. (N = 2.313); Ende 3. Anfang 4. Jgst. (N = 2.234); Anfang bis Mitte 4. Jgst. (N = 2.148); Mitte 5. Jgst. (N = 3.131)

ELAN Eltern Antworten (Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter)	
Autor	Bockmann, A.-K. & Kiese-Himmel, C. (2006)
Quelle	Eltern Antworten. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter. Göttingen: Beltz.
Theoretische Grundlagen	Vielfältige Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Elternfragebogen
Altersbereich	16 bis 26 Monate
Einsatzbereich	Routineinstrument der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U7, in phoniatischen Abteilungen, Frühfördereinrichtungen

	gen, logopädischen bzw. kinderpsychologischen Praxen oder als entwicklungspsychologisches Forschungsinstrument
Aufbau des Verfahrens	Fragebogen, anamnestischer Teil und Checkliste mit 250 Wörtern aus unterschiedlichen Wortarten und -feldern; Möglichkeit der Ergänzung von Wörtern des individuellen Sprachgebrauchs des Kindes (Erfassung des expressiven Wortschatzes in der frühen Kindheit)
Bearbeitungsdauer	25 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .99$; Testhalbierung: $r = .99$; Retest: $r_{tt} = .98$ (Zeitabstand 10–14 Tage); durchgängig hohe Messzuverlässigkeit
Validität	Vergleiche mit einem Außenkriterium (MFED 2–3); Untersuchungen ergaben vielfältige Hinweise auf das Vorliegen einer soliden Konstrukts- wie auch kriterienbezogenen Validität; Studie zur prognostischen Validität belegt die prädiktive Kraft
Normierung	Normdaten (Prozentränge und T-Werte) von 270 Kindern im Alter von 16 bis 26 Monaten, getrennt in zwei Altersgruppen; in der älteren Gruppe Trennung nach Geschlecht

ELFE 1–6 (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler)	
Autor	Lenhard, W. & Schneider, W. (2006)
Quelle	ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hrsg. von Hasselhorn, M.; Marx, H. & Schneider, W. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Modellannahme, dass das Leseverständnis eine Fähigkeit ist, die auf einer Reihe verschiedener Teilfertigkeiten basiert (Lenhard & Schneider, 2004) wie basalen Lesefertigkeiten auf Wortniveau, der Fähigkeit zur syntaktischen und semantischen Analyse von Sätzen und dem Umgang mit Texten
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische BQ rezeptiv und literale BQ II rezeptiv und produktiv

Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Ende 1. Jgst. bis Ende 6. Jgst.
Einsatzbereich	Einzel- und Gruppentest; Erfassung des Verständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene
Aufbau des Verfahrens	Computer- oder Papier-Bleistiftversion zur Überprüfung basaler Lesestrategien: 1. Wortverständnis (Dekodieren, Synthese) 2. Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung, nur in der Computerversion verfügbar) 3. Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten) 4. Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken); Überprüfung des Verständnisses von Sätzen und Texten
Bearbeitungsdauer	12 bis 20 Minuten
Objektivität	Die Durchführung, Auswertung und Interpretation ist aufgrund genauer Vorgaben objektiv.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .92$ bis $.97$ für die Untertests; Retest: $r_{tt} = .93$ (Computerversion) bzw. $r = .91$ (Papierversion) nach 14 Tagen
Validität	Mittlere kriterienbezogene Validität: $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .65$ (Computerversion) im Vergleich zum WLLP; $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .74$ (Computerversion); Übereinstimmung mit dem Lehrerurteil über den Leistungsbereich Lesen: $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .74$ (Computerversion)
Normierung	z- und T-Äquivalenznormen, Prozentränge und Prozentrangbänder; Klassennormen für 1. bis 6. Klasse zur Schuljahresmitte und zum Schuljahresende (N = 4.893)

ELFRA-1 und 2 (Elternfragebogen)	
Autor	Grimm, H. & Doil, H. (2000)
Quelle	Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. ELFRA-1: Elternfragebogen für einjährige Kinder: Sprache, Gesten, Feinmotorik. ELFRA-2: Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen gemäß Grimm, H. (1999)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv; semantische BQ produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Elternfragebogen
Altersbereich	1-jährige Kinder und 2-jährige Kinder (bei U6 und U7)
Einsatzbereich	Erfassung von Risikokindern für Sprachentwicklungsstörungen
Aufbau des Verfahrens	Vier Teile (260 zu erfragende Wörter, 36 Entscheidungsfragen zu Satzbau und Wortform mit jeweils mehreren Antwortmöglichkeiten) <i>Einjährige Kinder:</i> 1. Erfassung der Produktion von Lauten und Sprache (z.B. Sensitivität gegenüber phonologischen Merkmalen, Nachahmung von Geräuschen, kanonisches Lallen, Sprachmelodie) 2. Reaktion auf Sprache und der rezeptive Wortschatz 3. Gesten 4. Feinmotorik (als Indikator für den neurologischen Status) <i>Zweijährige Kinder:</i> 5. Produktiver Wortschatz (Wortschatzliste) 6. Morphologisch und syntaktische Fähigkeiten
Bearbeitungsdauer	k.A.
Objektivität	k.A.

Reliabilität	Interne Konsistenz der einzelnen Entwicklungsskalen zwischen .84 und .98
Validität	Nach eigenen Aussagen sind die Angaben der Mütter (bzw. Eltern) hoch valide; prognostische Validität wird in Studien angezweifelt
Normierung	Kritische Werte (Kinder aus pädiatrischen Praxen N = 140) und geschlechtsspezifische Prozentränge (epidemiologische Stichprobe N = 1.371)

Fit in Deutsch	
Autor	Niedersächsisches Kultusministerium (2003)
Quelle	Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Pragmatische BQ I, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Elterninterview; Interview mit dem Kind; Testung
Altersbereich	16 Monate vor Einschulung
Einsatzbereich	Screening; Schwellentest, zur Individualdiagnostik geeignet; vollständig computerbasiert; Sprachen: Türkisch, Russisch, Kurdisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Italienisch und Spanisch zur parallelen Erhebung der Muttersprache und des Deutschen, aber nur Förderung des Deutschen
Aufbau des Verfahrens	Fünf Screeningstufen: 1. Gespräch mit den Eltern (Abbruchkriterium 1 und sofortige Zuweisung zu einer Maßnahme, wenn Kind kein Deutsch spricht) 2. Gespräch mit dem Kind (Abbruchkriterium 2 Verfahren beendet, wenn sich Kind altersangemessen verständigen kann; aktiver Wortschatz) 3. Passiver Wortschatz (Bildkarten) 4. Aufgabenverständnis 5. Sprachstrukturierung

Bearbeitungsdauer	25 bis 40 Minuten, je nach Anzahl der durchgeführten Stufen
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	Standardisierung an N = 283 Kindern

Früh Deutsch lernen	
Autor	k.A.
Quelle	k.A.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Pragmatische BQ I rezeptiv und produktiv; semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	4 bis 5 Jahre
Einsatzbereich	Schwellentest für Deutschkenntnisse zur Feststellung, ob ein Vorkurs Deutsch besucht werden muss; Individualdiagnostik
Aufbau des Verfahrens	Sechs Untertests: 1. Gegenstände des täglichen Lebens benennen (Brot, Haus, Bleistift etc.). 2. Mengen und Grundfarben kennen und benennen. 3. Einfache Arbeitsaufträge sprachlich verstehen und umsetzen. 4. Ein einfaches Gespräch führen (z. B. was das Kind am liebsten spielt, was es gerne isst, welche Freunde es hat). 5. Zu einem vorgegebenen Bild oder einer einfachen Bildfolge erzählen. 6. In einem Spiel/beim Spielen angemessen in deutscher Sprache reagieren.
Bearbeitungsdauer	k.A.
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

HAMLET 3/4 (Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klasse)	
Autor	Lehmann, R. H., Peek, R. & Poerschke, J. (2006)
Quelle	Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klasse Hrsg. von M. Hasselhorn, H. Marx, W. Schneider. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Verschiedene „Stufenmodelle des Leseverständnisses“
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische BQ und literale BQ jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Erfassung der Erstsprache
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Ende der 3. und Ende der 4. Jgst.
Einsatzbereich	Gruppentest; Individualdiagnostik mit Zuordnung einer Lesestufe von 0 (einfache Informationen finden) bis 4 (Verknüpfen/Schlussfolgern)
Aufbau des Verfahrens	Zwei Untertests (in zwei Parallelformen): 1. Worterkennungstest (40 Wortzuordnungen zu je 4 Bildern) 2. Leseverständnistest (10 Texte mit Fragen im Multiple-Choice-Verfahren)
Bearbeitungsdauer	90 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .87$ für den Leseverständnis-Test; $\alpha = .96$ für den Worterkennungstest
Validität	Korrelationen mit dem Lehrerurteil: $r = .58$ bis $.65$; der Rechtschreibleistung: $r = .55$ bis $.62$ (2. Jgst.); $r = .31$ bis $.33$ (4. Jgst.), der Nachsprechleistung im Mottier Test: $r = .54$ bis $.61$ (4. Jgst.); Gruppenvergleich: deutliche Differenzierbarkeit Legasthener und Nicht-Legasthener; in der 2. Jgst. Aufklärung von 30% der Varianz der Rechtschreibleistung durch die Fähigkeit zur Lautdifferenzierung
Normierung	Altersnormen: Ende der 3. und Ende der 4. Jgst. (N = 3.474); kriteriumsorientierte Schwellenwerte (1995)

HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik)	
Autor	Schöler, H. & Brunner, M. (2008)
Quelle	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. 2. erweiterte Aufl. Wertingen: Westra.
Theoretische Grundlagen	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Sprachentwicklungsstörungen gelten als v.a. durch auditives Arbeitsgedächtnis bestimmt
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Lediglich Erfassung der Nationalität
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	5 bis 6 Jahre
Einsatzbereich	Screening (Einzeltest); eignet sich für den flächendeckenden Einsatz bei den gesundheitsamtlichen Einschulungen sowie der U9; keine qualitativen Aussagen zum individuellen Förderbedarf
Aufbau des Verfahrens	Vier Untertests: 1. Nachsprechen von Sätzen 2. Nachsprechen von Kunstwörtern 3. Wiederholen von Zahlenfolgen 4. Erkennen von Wortfamilien (Haus – Hans – Häuser; Wäsche – Wände – waschen)
Bearbeitungsdauer	10 bis 15 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .71$ bis $.83$ je nach Aufgabengruppe
Validität	Prognostische Validität (Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zum Ende der 3. Grundschulklasse bei $N > 1.000$) RATZ-Indizes von 39 bis 72; inhaltliche Validität ist gegeben
Normierung	Kritische Punktwerte für jede Aufgabengruppe und Risikowerte für 4- bis 6-Jährige; Altersnormen (Prozentränge und T-Werte) für 4- bis 6-Jährige in Halbjahresschritten ($N = 3.581$).

HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen)	
Autor	Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2003)
Quelle	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf kommunikations- und handlungsorientierte Sprachauffassung Bezug auf Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatische I und II und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Sprachstände der jeweiligen Sprachen werden ins Verhältnis gesetzt; Deutsch und Herkunftssprache (Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch)
Verfahrensart	Testung; Profilanalyse
Altersbereich	5 bis 7 Jahre; ein Jahr vor Einschulung
Einsatzbereich	Qualifikationsprofil zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	„Gespräch“ der Testperson mit dem Kind mithilfe von visuellen Sprachimpulsen (Bildfolgen); Tonbandaufnahme mit anschließender Auswertung der kindlichen Sprachproduktion nach vorgegebenen Kriterien (Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Kommunikationssituation, verbaler Wortschatz, Formen und Stellung des Verbs, Verbindung von Sätzen); zeitlicher Abstand zwischen beiden Sprachen
Bearbeitungsdauer	10 bis 15 Minuten pro Sprache
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

H-LAD (Heidelberger Lautdifferenzierungstest)	
Autor	Brunner, M., Seibert, A., Dierks, A. & Körkel, B. (1998)
Quelle	Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD). Wertingen: Westra Elektroakustik.
Theoretische Grundlagen	Bezugnahme auf internationale wissenschaftliche Literatur
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Jgst. 1 bis 4
Einsatzbereich	Einzeltest zur Sprach- und Legasthenie-Diagnostik
Aufbau des Verfahrens	Zwei Untertests: 1. Lautdifferenzierung: Laute unterscheiden (1. Konsonanten mit gleicher Artikulationsstelle z.B.: d/t, g/k und unterschiedlicher Artikulationsstelle z.B. t/k, m/n) 2. Lautanalyse: Nennung der ersten beiden Konsonanten von Wörtern mit Konsonantenhäufungen
Bearbeitungsdauer	PC-Version: 15 Minuten; Papier- und Bleistift-Version: 25 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Cronbachs Alpha von $\alpha = .88$ (2. Klasse) und $\alpha = .86$ (4. Klasse)
Validität	Korrelationen mit der Rechtschreibleistung von $r = .55$ bis $.62$ (2. Jgst.); $r = .31$ bis $.33$ (4. Jgst.); Korrelationen mit der Nachsprechleistung im Mottier Test von $r = .54$ bis $.61$ (4. Jgst.); Gruppenvergleich: deutliche Differenzierbarkeit Legastheniker und Nicht-Legastheniker; in der 2. Jgst. Aufklärung von 30% der Varianz der Rechtschreibleistung durch die Fähigkeit zur Lautdifferenzierung
Normierung	Prozentränge und T-Werte für die Jgst. 1, 2, 3 und 4

HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest)	
Autor	Grimm, H. & Schöler, H. (1991)
Quelle	Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Handanweisung für die Auswertung und Interpretation. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Basierend auf Grimm, 1976, 1977
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, pragmatische I und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	3 bis 9 Jahre sowie ältere Kinder mit Entwicklungs- und Lernstörungen
Einsatzbereich	Einzeltest; spezieller Entwicklungstest zur differenzierenden Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten/Individualdiagnostik
Aufbau des Verfahrens	<p>Dreizehn Untertests:</p> <p>Fünf Untertests zum Regelerwerb auf Morphem- und Satzebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verstehen grammatischer Strukturformen 2. Imitation grammatischer Strukturformen 3. Plural-Singular-Bildung 4. Bildung von Ableitungsmorphemen 5. Adjektivableitungen <p>Vier Untertests zu semantischen Zusammenhängen auf Wort- und Satzebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (nur für Kinder über 5 Jahre) 7. Satzbildung 8. Wortfindung 9. Begriffsklassifikation <p>Drei Untertests auf Wort- oder Äußerungsebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Benennungsflexibilität (nur für Kinder über 5 Jahre) 11. In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information 12. Enkodierung und Rekodierung gesetzter Intentionen (nur für Kinder über 5 Jahre)

	Ein Untertest zur Erfassung der genauen Wiedergabe eines semantisch sinnvollen Textes nach einer längeren Zeitspanne: 13. Textgedächtnis
Bearbeitungsdauer	Je nach Altersgruppe 40 bis max. 80 Minuten
Objektivität	Enge Anweisungsvorgaben (Instruktionen, Hilfen etc.); Auswertungsobjektivität gewährleistet
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .74$ bis $.95$ für die Untertests; $\alpha = .98$ für die gesamte Testbatterie
Validität	Maximale Korrelation der Untertests untereinander in mittlerer Höhe; es liegen faktorenanalytische und kriterienbezogene Untersuchungen vor
Normierung	Prozentränge und T-Werte für acht Altersgruppen: jünger als 4 Jahre, 4;0–4;5 Jahre, 4;6–4;11 Jahre, 5;0–5;5 Jahre, 5;6–5;11 Jahre, 6;0–6;11 Jahre, 7;0–7;11 Jahre und 8- und 9-jährige Kinder (N = 791)

HSP 1–9 (Hamburger Schreibprobe)	
Autor	May, P. (2002)
Quelle	Hamburger Schreib-Probe (HSP 1–9). Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch – Manual. 6. Aufl. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
Theoretische Grundlagen	Rechtschreibdiagnostik, -analyse und -didaktik Orthographieerwerb als sukzessiver Erwerb verschiedener „Rechtschreibstrategien“ – Modell der Stufenfolge des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985) und Günther (1989), Erweiterung um die morphematische Strategie nach May (2002)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv; literale BQ I produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.

Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Mitte 1. bis Ende 9. Jgst.
Einsatzbereich	Einzel- und Gruppentest zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; geeignet für alle Schulformen; Erfassung des orthographischen Strukturwissens und der grundlegenden Rechtschreibstrategien
Aufbau des Verfahrens	Schreiben von Testwörtern bzw. -sätzen, die durch Illustrationen veranschaulicht werden; zusätzlich in HSP 5–9 Aufgabe zur Beurteilung vorgegebener Schreibung im Text
Bearbeitungsdauer	Max. 30 Minuten
Objektivität	Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gegeben, wenn Anweisungen eingehalten werden
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .92$ bis $.99$; Stabilität der Gesamtergebnisse (Retest je nach Abstand der Erhebungszeitpunkte): $r_{tt} = .52$ bis $.93$
Validität	Übereinstimmungsvalidität zwischen HSP (am Ende der 4. Jgst.) und WRT 4/5: $r = .87$; Korrelationen Rechtschreibleistung in der HSP und in Deutschaufsätzen: $r = .78$ bis $.81$
Normierung	Prozentränge und T-Werte sowie Prozentrangbänder und T-Wert-Bänder für die Jgst. 1–9 (bundesweite Normierung von 1987 bis 93; $N = 12.268$)

HVS (Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung)	
Autor	Brunner, M., Pfeiffer, B., Schlüter, K., Steller, F., Möhring, L., Heinrich, I. & Pröschel, U. (2001)
Quelle	Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung (HVS). CD-Rom und Testhandbuch zur Testanweisung und Auswertung. Wertingen: Westra Elektroakustik.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf wissenschaftliche Literatur
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv

Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	5 bis 7 Jahre
Einsatzbereich	Einzeltest, Risikobestimmung von LRS; Schwellentest zur Individualdiagnostik
Aufbau des Verfahrens	Sieben Untertests zur Prüfung von sprachlich-analytischen und auditiv-kinästhetischen Wahrnehmungsfähigkeiten: 1. Auditive Merkspanne 2. Expressive Anlautanalyse 3. Wörter segmentieren (Wort sprechen und Silbenrhythmus klatschen) 4. Phonematische Differenzierung 5. Artikulomotorik (Nachsprechen von Zungenbrechern) 6. Wortfamilien erkennen 7. Reimwörter erkennen
Bearbeitungsdauer	PC-Version: 17 Minuten; Papier-Bleistift-Version: 25 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz zwischen $\alpha = .63$ und $.91$
Validität	Gruppenvergleich von sprech-, sprach- oder hörgestörten und entwicklungsauffälligen Kindern und regelgerecht eingeschulten Kindern ergeben Hinweise auf Kriteriumsvalidität; Zusammenhänge zwischen HVS-Leistungen und Leserechtschreibleistung in der 2. Jgst.
Normierung	Prozentränge und T-Werte für 5 bis 7 Jahre

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Bayern-Hessen-Screening)	
Autor	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005)
Quelle	ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern) (2005): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf Forschung über Spracherwerb von Zweisprachigen (Luchtenberg)

Erfasste Basisqualifikationen	Pragmatische BQ I, semantische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Handlungsfähigkeit in der Erstsprache wird auf der Teststufe 4 beobachtet
Verfahrensart	Interview, Beobachtungsverfahren
Altersbereich	6 Monate vor Einschulung
Einsatzbereich	Screening für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	Vier Stufen: 1. Fragen zur Biographie 2. max. 10-minütiges Gespräch über Lieblingsspeise bzw. kindgerechte Themen 3. Bilder, Spiele, Aktivitäten zur Interaktion zwischen Lehrer und Kind 4. Angeleitete Spielsituation durch ältere Kinder
Bearbeitungsdauer	Stufen 1 bis 3 insgesamt 5 bis 15 Minuten; Stufe 4 ca. 60 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

KISS (Kinder-Sprachscreening)	
Autor	Euler, H. A., Holler-Zittlau, I., von Minnen, S., Sick, U., Dux, W. & Neumann, K. (2009)
Quelle	k.A.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf Erstsprachforschung und auf Theorie der Sprachentwicklungsstörungen; besonders evolutive Position (Pinker, 1994)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und pragmatische I BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	4;0 bis 4;5 Jahre
Einsatzbereich	Screening zur Individualdiagnostik

Aufbau des Verfahrens	Fragebögen für Erzieherinnen und Eltern und acht Untertests: 1. Pragmatik (Spontanäußerung zu einem Bild) 2. Sprachverständnis 3. Wortschatz (Nomen, Adjektive) 4. Sprachproduktion 5. Aussprache 6. Adjektive 7. Pluralbildung 8. Partizipbildung 9. Subjekt-Verb-Kongruenz bei der 2. Person Singular 10. Präpositionen im Akkusativkontext 11. Präpositionen im Dativkontext 12. Nebensatzbildung
Bearbeitungsdauer	k.A.
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	Externe Validität: $r = .85$; Konstruktvalidität des Gesamttests belegbar; hohe Augenscheinvalidität
Normierung	N = 255 Kindergartenkinder im Alter von 4;0 bis 4;5 Jahren

KISTE (Kindersprachtest für das Vorschulalter)	
Autor	Häuser, D., Kasielke, E. & Schneidereiter, U. (1994)
Quelle	Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	3;3 bis 6;11 Jahre
Einsatzbereich	Einzeltest, besonders bei entwicklungs- und sprachauffälligen Kindern; Diagnose sprachlicher Defizite im semantischen, grammatischen und kommunikativen Bereich; Individualdiagnostik, bei Nicht-

	Erreichen eines Grenzwertes erfolgt gezielte Sprachförderung; Längsschnitt möglich
Aufbau des Verfahrens	In zwei Formen: I. Ausführliche Diagnostik-Form (Sprachstatus anhand von 5 Untertests) 1. Teddy-Test (bei 3-Jährigen) Kommunikative Kompetenz 2. Erkennen semantischer und grammatischer Inkonsistenzen 3. Aktiver Wortschatz 4. SEMSY (ab 4 Jahren) semantisch-syntaktische Kompetenz 5. Satzbildungsfähigkeit (ab 4 Jahren) II. Screening-Form (Sprachentwicklungsprobleme) 1. Aktiver Wortschatz 2. Erkennen semantischer und grammatischer Inkonsistenzen
Bearbeitungsdauer	30 bis 50 Minuten, bei sprachentwicklungsgestörten oder geistig retardierten Kindern bis zu 70 Minuten
Objektivität	Durchführungs- und Auswertungsobjektivität durch genaue Instruktionen und Richtlinien für die Interpretation gegeben
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .72$ bis $.90$ für die Untertests
Validität	Validitätsprüfungen liegen vor, weisen Test als gültig aus; faktorielle und externe Validitäten wurden in umfangreichen Untersuchungen nachgewiesen
Normierung	C-Werte für die Einzelskalen und die Gesamtskala, getrennt nach vier Altersgruppen (543 Vorschulkinder aus den neuen und 151 Kinder aus den alten Bundesländern)

Knuspel-L (Knuspels Leseaufgabe)	
Autor	Marx, H. (1998)
Quelle	Knuspels Leseaufgabe KNUSPEL-L. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Orientiert sich an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs (Marx, 1998)

Erfasste Basisqualifikationen	Semantische BQ produktiv und literale BQ II rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Ende 1. bis Ende 4. Jgst
Einsatzbereich	Gruppentest
Aufbau des Verfahrens	Zwei Parallelformen mit jeweils vier Untertests: 1. Hörverstehen: Verstehen mündlich gestellter Fragen und Aufforderungen 2. Rekodieren: Erkennen von lautgleichen Wörtern 3. Dekodieren: Erkennen von Wortbedeutungen 4. Leseverstehen: Verstehen schriftlich gestellter Fragen und Aufforderungen
Bearbeitungsdauer	5 Minuten
Objektivität	Laut Autor sind Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität bei Einhaltung der Vorgaben in hohem Maße gegeben
Reliabilität	Retest: $r_{tt} = .75$ bis $.83$; Paralleltest: $r = .79$ bis $.85$
Validität	Lehrereinschätzung (Skala „Lesefähigkeit“): $r = .62$ bis $.67$
Normierung	Altersnormen: Ende 1. bis Ende 4. Schuljahr (N = 4.746)

MSS (Marburger Sprachscreening für 4- bis 6-jährige Kinder)	
Autor	Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2003)
Quelle	Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Horneburg/Niederelbe: Persen.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf Erstsprachforschung und auf Theorie der Sprachentwicklungsstörungen
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Testung

Altersbereich	4 bis 6 Jahre
Einsatzbereich	Screening zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; differenzierte Erfassung sprachlicher Fähigkeiten
Aufbau des Verfahrens	Sechs Untertests: 1. Spontansprache 2. Sprachverständnis 3. Sprachproduktion 4. Wortschatz, Artikulation, Begriffsbildung 5. Grammatik 6. Phonologische Diskriminationsfähigkeit Zusätzlich Fragenkataloge für Gespräche mit den Eltern/Erzieherinnen
Bearbeitungsdauer	15 bis 20 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

MSVK (Marburger Sprachverständnistest für Kinder)	
Autor	Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000)
Quelle	Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK). Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Bezüge auf wissenschaftliche Literatur, insbesondere auf Grimm und Szagun sowie Arbeiten, die eigens eine Erfassung des Sprachverständnisses begründen und fordern
Erfasste Basisqualifikationen	Pragmatische BQ I, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	5 Jahre bis Erstklässler
Einsatzbereich	Einzeltest; Einschätzung der Sprachverständigungskompetenz, insbesondere für die klinisch-psychologische Praxis sowie die Diagnose und Prognose von Lese- und Leseverstehensschwierigkeiten

Aufbau des Verfahrens	Sechs Untertests (Testheft mit Abb.): Untertests zum Verstehen syntaktischer Strukturen 1. Satzverständnistest 2. Instrukionsverständnis Untertests zum Verstehen der Semantik 3. Passiver Wortschatz 4. Wortbedeutung Untertests zum Verstehen der Pragmatik 5. Personenbezogene Sprachzuordnung 6. Situationsbezogene Sprachzuordnung
Bearbeitungsdauer	Je nach Altersgruppe 30 bis 45 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .51$ bis $.89$ Untertests; $.89$ Gesamttest; Retest nach 2 Wochen: $r_{tt} = .45$ bis $.81$ Untertests; $.81$ Gesamttest; nach 3 Monaten: $r_{tt} = .35$ bis $.88$ Untertests; $.68$ Gesamttests
Validität	Angaben zur faktoriellen Validität liegen vor; Validitätskennwerte (Zusammenhänge mit Urteilsdaten, Testwerten), Differenzierung von Alters- und Leistungsgruppen; durchgängig signifikante Zusammenhänge mit allgemeinen und nonverbalen Intelligenzwerten
Normierung	Geschlechtsspezifische Normen (Prozentränge und T-Werte) für Kindergartenkinder ab 5 Jahren und Kinder der ersten Klasse (N = 1.045)

Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I – Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache	
Autor	Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)
Quelle	Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I. Transferfassung. Freistaat Sachsen, Sächsisches Bildungsinstitut.
Theoretische Grundlagen	Zugrundegelegt werden die von Ehlich (2005) benannten Basisqualifikationen und die Vorgaben der KMK-Bildungsstandards, zentral ist zudem das Konzept der „Bildungssprache“
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv; pragmatische I, semantische, diskursive, pragmatische II

	und literale II BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Insbesondere für DaZ-Kinder entwickelt; Sprachstand in weiteren Sprachen wird nicht beachtet
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren
Altersbereich	Sekundarstufe I
Einsatzbereich	Beobachtungsinstrument zur effektiven Gestaltung und Steuerung des systematischen Sprachbildungsprozesses im Schulalltag; durch wiederholte Beobachtungen werden Erwerbsfortschritte erkennbar; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	Kann-Beschreibungen auf fünf Niveaustufen für die folgenden Bereiche: 1. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit (Private Gespräche, Unterrichtsgespräche, Formelle Gespräche, Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen) 2. Wortschatz (Verstehenswortschatz, Mitteilungswortschatz, Fachwortschatz) 3. Aussprache (Deutlichkeit, Sprechflüssigkeit) 4. Lesen (Verstehen, Techniken und Strategien der Texterschließung, Vorlesen, Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen)
Bearbeitungsdauer	Empfohlen wird ein Beobachtungszeitraum zwischen vier und sechs Wochen.
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

OLFA 1–2; 3–9 (Oldenburger Fehleranalyse)	
Autor	Thomé, D. & Thomé, G. (2008) bzw. (2004)
Quelle	OLFA 1–2. Oldenburger Fehleranalyse für Klassen 1/2. Handbuch und Instrument (mit Kopiervorlagen). Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

	OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz ab Klasse 3. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Analyseverfahren
Altersbereich	1. bis 9. Jgst.
Einsatzbereich	Fehleranalyse von frei formulierten Texten von Schülern der Klassen 1–2 zur Vorbereitung einer individualisierten Rechtschreibtherapie; Auf der Grundlage von OLFA 1–2 wird eine individualisierte Rechtschreibtherapie möglich
Aufbau des Verfahrens	Analyse der Fehlerschwerpunkte in der Rechtschreibung aus frei formulierten Schülertexten mit einem Mindestumfang von 200–300 Wörtern.
Bearbeitungsdauer	30 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	Die qualitative Fehleranalyse dient der Beschreibung eines individuellen Fehlerprofils OLFA 3–9: Die entwicklungsorientierte Gewichtung der Fehlergruppen wurde mit der Rasch-Skalierung auf der Grundlage von rd. 10.000 Schülertexten aus 9. Klassen bestätigt.

PB-LRS (Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten)	
Autor	Barth, K. & Gomm, B. (2008)
Quelle	Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS) – Manual (Broschüre). München: Reinhardt.

Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	2 Wochen nach der Einschulung (aber auch später)
Einsatzbereich	Gruppentest, Diagnose von Risikokindern für eine LRS; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	Sechs Untertests: 1. Reimwörter erkennen 2. Silbensegmentierung 3. Anlautanalyse 4. Lautsynthese 5. Wortlängen erkennen 6. Identifikation des Endlautes
Bearbeitungsdauer	45 Minuten im Kindergarten; 60 Minuten in der Schule
Objektivität	Durchführungsobjektivität
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

Penner-Screening (Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung)	
Autor	Penner, Z. (1999)
Quelle	Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisung für die Benutzer/-innen. Schriftenreihe des heilpädagogischen Seminars Zürich, hrsg. von T. Hagmann, Band 14A. Luzern: Edition SZH/SPC.
Theoretische Grundlagen	Generativistischer Ansatz Gemäß Penner/Kölliker (1998); wichtig ist Dysgrammatismusforschung
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung

Altersbereich	Keine Festlegung auf das chronologische Alter des Kindes; als Screening im Kindergarten ab ca. 2;6 Jahren empfohlen
Einsatzbereich	Screening zur Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen; Individualdiagnostik; auf schweizerdeutsche Kinder bezogen
Aufbau des Verfahrens	Testaufgaben (in den Reihenuntersuchungen kann die Kurzform, bestehend aus den drei Untertests W, C, OV, eingesetzt werden): 1. Satzstruktur – W-Fragen (Frageverstehen) [W] – Nebensatzkonjunktionen [C] – Objektvoranstellung [OV] 2. Nominalphrase – Possessiv [POSS] – Possessiv Produktion [POSS] – Possessiv Verstehen [POSS] – Eigennamen [Name] – Lückenaufgaben zur elizitierten Produktion des obligatorischen bestimmten Artikels [Unika]
Bearbeitungsdauer	k.A.
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

PLAV (Projektives linguistisches Analyseverfahren)	
Autor	Bruche-Schulz, G., Heß, H. W. & Steinmüller, U. (1985)
Quelle	Sprachstandserhebung im Grundschulalter. Ein projektives linguistisches Analyseverfahren (PLAV). Berlin: Der Senator für Schulwesen, Berufsbildung und Sport.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf Zweitspracherwerbsforschung (u.a. Klein 1984, Wode 1978) und Sprachlehrforschung (u.a. Barkowski 1982)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv; pragmatische I; semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.

Verfahrensart	Beobachtungsverfahren; Interview
Altersbereich	6 bis 10 Jahre
Einsatzbereich	Profilanalyse; bei „ausländischen Kindern“ Erhebung und Analyse des deutschen Sprachstandes; Individualdiagnostik zur Erstellung eines Sprachprofils, in dem das Verhältnis normgemäßer und nicht normgemäßer Erscheinungen in ihrem Bezug zu den situativ-lexikalischen Sprachmitteln abgebildet wird; im Fokus steht die „Spontansprache“ des Kindes; nicht als flächendeckend gedacht
Aufbau des Verfahrens	<p>„Beobachtungswoche“ fokussiert auf kommunikative Fähigkeiten (v.a. bei Schulanfängern), danach „offenes Interview“, das aus elf Bildsituationen mit unterschiedlichen Bezügen besteht (wird auf Tonträger aufgenommen):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bezug auf Familie/Privatsphäre: <ol style="list-style-type: none"> 1) Küche, 2) Fernsehen, 3) Krankenzimmer, 4) Bad und Flur – „unrealistische Sphäre“: <ol style="list-style-type: none"> 5) Ausflug (Löwe und Katze, Bilder-geschichte in zehn Teilen), 6) Verkehrte Welt (zwei Teile) – Ziel: persönliche Betroffenheit: <ol style="list-style-type: none"> 7) Fahrradunfall – „Äußere“ Lebenswelt: <ol style="list-style-type: none"> 8) Läden im Winter, 9) Draußen auf der Straße, 10) Sonntagspicknick, 11) Jahrmarkt
Bearbeitungsdauer	„Beobachtungswoche“ und mindestens 90 Minuten Test; aufwendige Auswertung
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

QuaSta (Qualifizierte Stuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege)	
Autor	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin (Hrsg.)
Quelle	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren
Altersbereich	4 Jahre
Einsatzbereich	Beobachtungsbogen auf der Basis des Sprachlernetagebuchs zur Feststellung von Sprachförderbedarf mit konkreten Anhaltspunkten für die folgende intensive, einjährige Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basale Fähigkeiten (Grobmotorik, Feinmotorik, Mundmotorik, Auditive Wahrnehmung) 2. Phonologische Bewusstheit (Auditive Merkfähigkeit, Reimbildung) 3. Sprachhandeln (Artikulation, Wortschatzerweiterung, Verständigungs- und Orientierungshandeln, Gespräche, Erzählen, Aufträge) 4. Erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache (Leseinteresse aufbauen, Zuhören, Inhalte erschließen)
Bearbeitungsdauer	k.A.
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

SCREEMIK 2 (Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch))	
Autor	Wagner, L. (2008)
Quelle	Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch,

	Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom. München: Eugen Wagner.
Theoretische Grundlagen	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Kinder mit den Erstsprachen Russisch oder Türkisch, differenzialdiagnostische Abgrenzung zwischen erwerbsbedingten Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch und einer Sprachentwicklungsstörung
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	4;0 bis 5;11 Jahre
Einsatzbereich	Screening; computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund (Russisch, Türkisch);
Aufbau des Verfahrens	Drei Untertests: 1. Aussprache (Überprüfung einzelner Laute) 2. Grammatik (nur für Russisch: Verständnis von Präpositionen und Sätzen, Überprüfung der Kasus und der Subjekt-Verb-Kongruenz) 3. Wortschatz (Farbkenntnisse; Passiver Wortschatz – Substantive und Verben)
Bearbeitungsdauer	15 bis 20 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) für die Subtests „Aussprache“, „Grammatik“ und „Wortschatz“ im SCREEMIK Russisch-Deutsch: $r = .86$ bis $.91$; für die Subtests „Aussprache“ und „Wortschatz“ im SCREEMIK Türkisch-Deutsch: $r = .82$ bis $.87$
Validität	Kriteriumsvalidität: Einschätzungen von Erzieherinnen für die Gruppe der russisch-deutschen Kinder von $.73$ bis $.90$; für die Gruppe der türkisch-deutschen Kinder von $.68$ bis $.87$; Ermittlung der geschlechtsspezifischen Unterschiede; Bestimmung der Konstruktvalidität anhand der Altersabhängigkeit des Screenings sowie der Interkorrelationen der Subtests; hohe Qualität des Testinstruments (belegt durch

	exploratorische Faktorenanalyse sowie latente Klassenanalyse)
Normierung	Separate Normen für die Altersgruppen der 4- und 5-jährigen N = 406 russisch-deutschen und N = 388 türkisch-deutschen in Deutschland lebenden bilingualen Kindern

SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern)	
Autor	Ulich, M. & Mayr, T. (2006) vom Staatsinstitut für Frühpädagogik
Quelle	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Landesregierung Schleswig-Holstein.
Theoretische Grundlagen	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, pragmatische I, morphologisch-syntaktische, diskursive, pragmatische II und literale I BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	Wird vom parallelen Verfahren SISMIK abgedeckt
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren; Testung
Altersbereich	Von 4 Jahren bis Schuleintritt
Einsatzbereich	Deutsch als Erstsprache; Erfassung vielfältiger Teilaspekte der individuellen Sprachentwicklung als Grundlage für eine gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	<p>1. Teil: Beobachtung sprachrelevanter Situationen im Kita-Alltag, und zwar: Gesprächsrunden, Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen/Erzählen, eigeninitiativer Umgang mit Büchern, Kinder als Erzähler, Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen, Lausch- und Sprachspiele/Reime, Schreiben/Schrift</p> <p>2. Teil: Erfassung sprachlicher Kompetenzen im engeren Sinne, und zwar: Verstehen von Handlungsaufträgen, Wortschatz, Grammatik – Morphologie und Syntax, Dialekt –</p>

	Hochdeutsch, Sprechweise, Sätze nachsprechen
Bearbeitungsdauer	Keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtungen werden empfohlen
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

S-ENS (Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen)	
Autor	Döpfner, M., Dietmair, I., Mersmann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, G. (2005)
Quelle	S-ENS Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Verweis auf andere Verfahren (BISC, PET, HSET)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache; die Untertests 4b und 4c werden mit Kindern, die „nicht Deutsch“ oder nur „radebrechend Deutsch“ sprechen, nicht durchgeführt
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Zur Einschulung; 5 bis 6 Jahre
Einsatzbereich	Überprüfung des Entwicklungsstands in schulrelevanten Teilleistungsbereichen
Aufbau des Verfahrens	Fünf Untertests: 1. Körperkoordination, 2. Visuomotorik, 3. Visuelle Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, 4. Sprachkompetenz und auditive Informationsverarbeitung: a) Pseudowörter nachsprechen, b) Wörter ergänzen, c) Sätze nachsprechen 5. Artikulation
Bearbeitungsdauer	60 Minuten
Objektivität	k.A.

Reliabilität	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der einzelnen Untertests: .50 bis .76. Angesichts der angestrebten Kürze der Skalen können die internen Konsistenzen als befriedigend angesehen werden.
Validität	Konvergente Validität: zufriedenstellend bis sehr gut (Korrelationen mit PET, HSET, MOT 4–6, GMT, BISC, CFT 1 zwischen .50 und .86)
Normierung	Orientierungswerte und Prozentrang-Normen (N > 27.000)

SETK 2 (Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder)	
Autor	Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000)
Quelle	Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder: Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten; Manual. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Gemäß Grimm (1999) nimmt man an, dass Aneignung bei allen Kindern gleich abläuft
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	2;0 bis 2;11 Jahre; ältere Kinder mit bekannten Entwicklungsschädigungen
Einsatzbereich	Einzeltest zur Überprüfung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeit; Untersuchung des sprachlichen Entwicklungsstandes, Abklärung von Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich; Längsschnitt möglich (zusammen mit SETK 3–5)
Aufbau des Verfahrens	Vier Untertests: 1. Verstehen I (Wörter Bildern zuordnen) 2. Verstehen II (Sätze Bildern zuordnen) 3. Produktion I (Gegenstände benennen) 4. Produktion II (Bildszene erklären)/Erfassung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeit

Bearbeitungsdauer	Max. 25 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .56$ bis $.95$ für die Untertests
Validität	Test bildet hoch sensitiv sprachliche Entwicklungsfortschritte innerhalb des 3. Lebensjahres ab; Differenzierungsfähigkeit und prognostische Validität des Verfahrens wurden in zahlreichen Untersuchungen belegt.
Normierung	Normen (T-Werte, Prozentränge) für die zwei Halbjahresschritte 2;0–2;5 und 2;6–2;11 Jahre (N = 296)

SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder)	
Autor	Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2001)
Quelle	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Gemäß Grimm (1999); Aneignung gilt als v.a. vom auditiven Gedächtnis gesteuert
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	3;0 bis 5;11 Jahre; ältere Kinder mit bekannten Entwicklungsschädigungen
Einsatzbereich	Einzeltest zur Feststellung des erreichten Sprachentwicklungsniveaus; rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen; Längsschnitt möglich (zusammen mit SETK 2)
Aufbau des Verfahrens	Sechs Untertests: 1. Verstehen von Sätzen 2. Enkodieren semantischer Relationen (nur 3-Jährige) 3. Morphologische Regelbildung 4. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter

	5. Gedächtnisspanne für Wortfolgen (nur 4- bis 5-Jährige) 6. Satzgedächtnis (nur 4- bis 5-Jährige)
Bearbeitungsdauer	20 bis 30 Minuten
Objektivität	Laut Autoren gegeben
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .62$ bis $.89$ für die Untertests
Validität	Diskriminante Validität nur an kleinen Stichproben; Studien zur konvergenten Validität fehlen; Untersuchungen belegen Differenzierungsfähigkeit und die prognostische Validität.
Normierung	Normen (Prozentränge und T-Werte) für fünf Altersgruppen 3;0–3;5 Jahre, 3;6–3;11 Jahre, 4;0–4;5 Jahre, 4;6–4;11 Jahre und 5;0–5;11 Jahre vor (N = 495); in manchen Altersgruppen ist die Normstichprobe sehr klein (von N = 69 bis 172)

SEV (Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen)	
Autor	Heinemann, M. & Höpfner, C. (1999)
Quelle	Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3,5 bis 4 Jahren bei der U8. Göttingen: Beltz.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I und semantische BQ jeweils rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Kinder zwischen 3;5 und 4 Jahren (bei der U8)
Einsatzbereich	Screening; überprüft den sprachlichen Entwicklungsstand; Individualdiagnostik; bei Auffälligkeiten in mehr als einem Bereich weiterführende Diagnostik
Aufbau des Verfahrens	Fünf Untertests: 1. Sprachverständnis für Oberbegriffe 2. Nachsprechen von Sätzen

	3. Wortschatz 4. Artikulation 5. Sprachverständnis für Aufforderungen
Bearbeitungsdauer	15 bis 20 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

SFD – Sprachstandserhebung und Förderungsdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder Bremer Verfahren	
Autor	Lutz, N., Hobusch, A. & Wiest, U. (2002)
Quelle	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Allgemeines Manual – 1. Schuljahr – 2. Schuljahr – 3./4. Schuljahr. Reihe Bergedorfer Förderdiagnostik. Horneburg: Persen.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	Im ersten Schuljahr wird auch die Herkunftssprache erfasst (Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch)
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	1. bis 4. Jgst. (je eine Testversion)
Einsatzbereich	Einzeltest; Erfassung des passiven Wortschatzes in 15 verschiedenen Sprachen; Kinder mit Deutsch als Zweitsprache; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung anhand der Zuteilung zu einer der drei Sprachgruppen; Längsschnitt möglich
Aufbau des Verfahrens	SFD 1: Sechs Untertests: 1. Wortschatztest (72 Wörter) mit Audio-CD (Abbruch bei Nicht-Bestehen) 2. Farbenkenntnisse

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hörverständnis von Sätzen und Geschichten 4. Pluralbildung 5. Verständnis von Präpositionen anhand des Teddy-Tests (hier auch korrekte Produktion der Präpositionen und Nomen im korrekten Kasus) 6. Bildergeschichten nacherzählen (aktive Äußerungen) <p>SFD 2: Vier Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wortschatz (30 Wörter) 2. Präpositionen 3. Artikel 4. Bildergeschichte <p>SFD 3/4: Fünf Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wortschatz (3. Jgst.: 16 Wörter, 4. Jgst.: 27 Wörter) 2. Präpositionen 3. Artikel 4. Hörverständnis 5. Bildergeschichten
Bearbeitungsdauer	30 bis 40 Minuten (1. Jgst.); 35 bis 45 Minuten (2. und 4. Jgst.)
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Korrelation zwischen den Ergebnissen im deutschen Wortschatztest der SFD 1 und der Summe der Ergebnisse in den anderen SFD 1-Untertests $r = .81$ (N = 211)
Validität	k.A.
Normierung	Standardisierung an N = 1.048 Kindern

SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten)	
Autor	Ulich, M. & Mayr, T. (2004)
Quelle	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Sismik). Freiburg: Herder.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, pragmatische I und II, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische und literale BQ jeweils rezeptiv

Mehrsprachigkeit	Einschätzung des Sprachstandes der Muttersprache
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren; Elterninterview
Altersbereich	3;6 bis 7 Jahre
Einsatzbereich	Für Kinder mit Migrationshintergrund; wiederholte Beobachtungen; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
Aufbau des Verfahrens	Vier Beobachtungsaufgaben: 1. Häufigkeit von Sprachverhaltensweisen (Beobachtung der verbalen und nonverbalen Handlungen des Kindes in alltäglichen Situationen) 2. Sprachliche Kompetenz (Wortschatz, Aussprache, Syntax, grammatische Fähigkeiten und Überprüfung des Handlungsmusters „Aufforderung – Durchführung“) 3. Familiensprachliche Kompetenz (ergänzt durch Aussagen der Eltern) 4. Sprachpraxis der Familie (Interview mit den Eltern)
Bearbeitungsdauer	Über die gesamte Kindergartenzeit hinweg
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	Prozentrangnormen für 6 „Skalen“ (erhoben an Kindern mit Migrationshintergrund)

SLRT-II (Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest)	
Autor	Moll, K. & Landerl, K. (2010)
Quelle	Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT). 2. Aufl. Bern: Huber.
Theoretische Grundlagen	Bezug auf kognitions- und neuropsychologische Leseerwerbsforschung
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ und literale BQ II jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung

Altersbereich	Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstest: 1. bis 6. Jgst. und Erwachsene; Rechtschreibtest: 2. bis Anfang 5. Jgst.
Einsatzbereich	Einzeltest oder Gruppentest (nur Rechtschreibtest); Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens v.a. im unteren Leistungsbereich als Grundlage für gezielte Sprachförderung (in bestimmten Fällen Einsatz weiterer diagnostischer Verfahren empfohlen)
Aufbau des Verfahrens	1. Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstest <ul style="list-style-type: none"> • Lesen von Pseudowörtern (Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens) • Subtest zur automatischen, direkten Worterkennung • Textlesen 2. Rechtschreibtest (zwei Parallelförmungen)
Bearbeitungsdauer	Lesetest: 5 bis 10 Minuten; Rechtschreibtest: 20 bis 30 Minuten
Objektivität	Nach eigenen Angaben gegeben durch genau festgelegte Instruktion und Durchführung sowie rasch und objektiv durchzuführende Auswertung
Reliabilität	Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstests (Anzahl korrekt gelesener Wörter bzw. Pseudowörter): Paralleltest: $r = .90$ bis $.98$; Rechtschreibtest: Retest: $r_{tt} = .80$ bis $.97$ und Paralleltest: $r = .71$ bis $.86$
Validität	Konstruktvalidität: Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstests mit anderen Lesetests: $r = .69$ bis $.92$; der SLRT-II differenziert signifikant zwischen lese- bzw. recht-schreibschwachen und -starken Kindern (nach Lehrerurteil)
Normierung	Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstest: Normtabellen für die 1. bis 6. Jgst. ($N = 1.747$) sowie für junge Erwachsene ($N = 241$); Rechtschreibtest: Normtabellen für die 2. bis 4. Jgst. ($N = 3.346$)

SSB (Screening für Schul- und Bildungsberatung)	
Autor	Kormann, A. & Horn, R. (2006)
Quelle	Screeningverfahren für Schul- und Bildungsberatung: Rechtschreiben. Jahrgangsstufen 1 bis 10 und Intelligenz Jahrgangsstufen 4 bis 10; Handanweisung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phnische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	1. bis 10. Jgst.
Einsatzbereich	Einzel- und Gruppentest
Aufbau des Verfahrens	Erfassung der Rechtschreibleistung über konventionelles Diktat, Lückentext und Diktat mit kritischen Wörtern ohne Sinnzusammenhang
Bearbeitungsdauer	20 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha): $\alpha = .81$; Retest: $r_{tt} = .96$
Validität	Übereinstimmungsvalidität: mit der Deutschnote: $r = .73$; mit dem Rechtschreiben: $r = .83$; mit dem Intelligenzwert: $r = .02$
Normierung	Testteil Rechtschreibung: Prozentrangnormen (N = 19.756 Schüler; 1. bis 10. Jgst.); Testteil Intelligenz: Grobeinstufung in „überdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „unterdurchschnittlich“ in Bezug auf Altersnormen (N = 4.319 Schüler; 4. bis 10. Jgst.)

SSV (Sprachscreening für das Vorschulalter)	
Autor	Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003)
Quelle	Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Gemäß Grimm (1999); ansonsten wie SETK 3–5

Erfasste Basisqualifikationen	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	3;0 bis 5;11 Jahre
Einsatzbereich	Screening als Einzeltest (Kurzform des SETK 3–5) zur Feststellung des Risikopotentials
Aufbau des Verfahrens	Zwei Versionen: Für 3-jährige Kinder: <ol style="list-style-type: none"> 1. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter 2. Morphologische Regelbildung Für 4- bis 5-jährige Kinder: <ol style="list-style-type: none"> 1. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter 2. Satzgedächtnis
Bearbeitungsdauer	Max. 10 Minuten
Objektivität	Laut Autoren gegeben
Reliabilität	Interne Konsistenz: $\alpha = .62$ bis $.89$ für die Untertests
Validität	Korrelation der beiden Kurzformen mit dem Gesamttest SETK 3–5: $r = .83$ bis $.89$; Sensitivität und Spezifität: 80% bis 97%; mit den Kurzformen ist eine sehr frühe Einschätzung der Sprachleistungsfähigkeit möglich
Normierung	T-Werte und Prozentränge für fünf Altersgruppen (3 bis 6 Jahre); kritische Werte für die einzelnen Untertests

VER-ES (Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch im Rahmen der Schulanmeldung in Rheinland-Pfalz)	
Autor	Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (Erprobungsphase 2006)
Quelle	Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch im Rahmen der Schulanmeldung in Rheinland-Pfalz.
Theoretische Grundlagen	Basiert auf einer kommunikationsorientierten Sprachauffassung; Berücksichtigung

	der sprachtheoretischen Einschätzungen in Fried (2004)
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, pragmatische I, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ produktiv
Mehrsprachigkeit	Angabe der Erstsprache; Beobachtung, wie das Kind den Eltern von der Sprachstandserhebung erzählt
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	1 Jahr vor der Einschulung
Einsatzbereich	Screening als Basis für eine fundierte Empfehlung, ob Sprachfördermaßnahmen notwendig sind.
Aufbau des Verfahrens	Fünf Untertests: 1. Wortschatz (Aufzählen von Verben und Substantiven) 2. Sprachverständnis (Anweisungen ausführen und geben) 3. Sprachverarbeitungsfähigkeit (Nachsprechen von Phantasiewörtern und -sätzen) 4. Phonologische Bewusstheit (Reime erkennen) 5. Kommunikationsverhalten (Gespräch über ein „Quatschbild“; Einschätzung des dialogischen, nonverbalen, paralinguistischen und motivationalen Kommunikationsverhaltens)
Bearbeitungsdauer	30 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

WESPE („Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein“)	
Autor	Eichhorn, M. & Liebe, M. (2006)
Quelle	WESPE – Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder. Berlin: NIF.
Theoretische Grundlagen	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur

Erfasste Basisqualifikationen	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Beobachtungsverfahren
Altersbereich	3 bis 6 Jahre
Einsatzbereich	Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder im Kindergartenalltag
Aufbau des Verfahrens	Beobachtungsbogen, der „auf der Basis der bisherigen Erfahrungen mit dem Kind“ ausgefüllt wird: 1. In Sätzen sprechen 2. Reihenfolge der Wörter im Satz 3. Geschichten und Erlebnisse zeitlich und logisch geordnet erzählen 4. Wortschatz 5. Grammatik Bei den 3- bis 4-jährigen Kindern zusätzlich die Aussprache
Bearbeitungsdauer	3 Minuten zum Ausfüllen des Bogens
Objektivität	k.A.
Reliabilität	k.A.
Validität	k.A.
Normierung	k.A.

WLLP (Würzburger Leise Leseprobe)	
Autor	Küspert, P. & Schneider, W. (1998)
Quelle	Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	Ausgangspunkt der Entwicklung des Testverfahrens war ein Forschungsprojekt zu den Effekten vorschulischer Förderung auf den schulischen Schriftspracherwerb (Küspert & Schneider 1998, S. 13). In der deutschen Orthographie unterscheiden sich schwache Leser von guten Lesern v.a. durch die Lesegeschwindigkeit
Erfasste Basisqualifikationen	Semantische BQ produktiv und literale BQ II rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.

Verfahrensart	Testung
Altersbereich	1. bis 4. Jgst.
Einsatzbereich	Gruppentest zur Erfassung der Dekodierungsgeschwindigkeit
Aufbau des Verfahrens	Speed-Test zur Worterkennung (140 Aufgaben, 2 Parallelformen, inhaltlich identisch), Dekodierungsgeschwindigkeit; geschriebenen Wörtern werden jeweils vier Bildalternativen gegenübergestellt, Anstreichen des korrespondierenden Bildes
Bearbeitungsdauer	5 Minuten
Objektivität	Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gegeben
Reliabilität	Paralleltest: $r = .97$; Retest: $rtt = .94$
Validität	Übereinstimmung mit Deutschnote $r = .45$; zahlreiche andere Außenkriterien
Normierung	Klassennormen: 1. bis 4. Jgst. getrennt nach Geschlecht (N = 2.820), jeweils für die letzten 2 Monate des Schuljahrs (Normierung 1995 bis 97)

WRT 1+, 2+, 3+ und 4+ (Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für die 1., 2., 3. und 4. Klasse)	
Autor	Birkel, P. (2007)
Quelle	Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für erste und zweite Klassen (WRT 1+). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen (WRT 2+). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen (WRT 3+). 2. Aufl. in der neuen Rechtschreibung. Göttingen: Hogrefe.
Theoretische Grundlagen	
Erfasste Basisqualifikationen	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
Mehrsprachigkeit	k.A.
Verfahrensart	Testung
Altersbereich	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.
Einsatzbereich	Einzel- und Gruppentest

Aufbau des Verfahrens	Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit mit Hilfe von Wörtern aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz (der jeweiligen Jgst.)
Bearbeitungsdauer	Max. 45 Minuten
Objektivität	k.A.
Reliabilität	Retest: $r_{tt} = .91$ bis $> .94$; Testhalbierung: $r = .92$ bis $> .96$; interne Konsistenz: $\alpha = .93$ bis $> .95$; Paralleltest: $r = .87$ bis $.95$ (je nach Jgst.)
Validität	Übereinstimmungsvalidität mit Deutschnote: $r = .46$ bis $.80$; mit DRT: $r = .80$ bis $> .87$ (je nach Jgst.)
Normierung	Prozentrang-Werte und Prozentrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder sowie Notenvorschläge zur quantitativen Beurteilung der Schülerleistungen; Möglichkeit zur Berechnung spezieller Normen für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache

A3 Maßnahmen der einzelnen Länder in den Bereichen Diagnostik, Förderung sowie Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals

Diagnostik und Förderung in Baden-Württemberg		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	HASE (Sprachscreening – Heidelberg Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung) wird mit allen Kindern durchgeführt; bei Befund wird dann im Rahmen der vorgezogenen Einschulungsuntersuchung im vorletzten Kindergartenjahr durch Amtsärzte in Gesundheitsämtern und Kitas verpflichtend der SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder) durchgeführt.	Überregionale Schulung der Amtsärzte für SETK 3–5
Förderung	Bei einem im Rahmen der Einschulungsuntersuchung diagnostizierten intensiven Sprachförderbedarf können Kindergartenträger im letzten Jahr vor der Einschulung eine landesweite Sprachförderung für diese Kinder in Anspruch nehmen. Sie wurde von 2003 bis 2010 von der Baden-Württemberg Stiftung mit dem Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ angeboten. Zum Kindergartenjahr 2010/2011 geht diese intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK) in die Gesamtverantwortung des Landes und in die Zuständigkeit des Kultusministeriums über (Fördergruppen von 2–10 Kindern, Förderumfang 120 Zeitstunden, zusätzliche Mittel bei aktiver Elternbeteiligung). Die ISK-Richtlinie vom 12.05.2010 ist mit weiteren relevanten Informationen auf	Die intensive Sprachförderung im Kindergarten erfolgt durch eine qualifizierte Sprachförderkraft. Die Verantwortung für den Einsatz einer Sprachförderkraft, die die gestellten Aufgaben bewältigen kann, liegt beim Antragsteller. Damit künftig ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, sind Fortbildungsmaßnahmen seitens des Landes geplant.

	www.sprachfoerderung-bw.de eingestellt.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	<p>Für die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung ist kein standardisiertes Verfahren vorgeschrieben. Die Schule entscheidet selbst, welches Verfahren eingesetzt wird, z.B. PET, HSET, AST 2,3,4, P-ITPA, SET 5–10, MSS, HAVAS-5, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, SFD, Diagnostische Leitfragen, Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht für Kinder mit DaZ.</p> <p>Darüber hinaus können selbst entwickelte Verfahren eingesetzt werden, sofern sie zentrale Bereiche der kindlichen Sprachaneignung kriterienbezogen erfassen, wie z.B.: Aspekte der Sprachbiographie, Formen und Stellung des Verbs, Genus- und Kasusformen, Gebrauch von Präpositionen, Gebrauch und Flexion von Adjektiven, Nebensatzbildung mit Konjunktionen, Sprachverständnis, Aspekte des Wortschatz- und Bedeutungserwerbs, Orthographie, Leseverständnis und Textproduktion: z. B. Hamburger Schreibprobe (HSP), Hamburger Leseprobe, Stolperwörtertest, Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test (WRT), Kriterienraster für schriftliche Texte (Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003)</p>	<p>Das Modul „Diagnostik und Förderung“ ist in allen Lehramtsstudiengängen in BW verpflichtend.</p> <p>Es gibt zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer.</p>
Förderung	Integrative Förderung in Regelklassen. Liegt ein besonderer Sprachförderbedarf vor, der nicht ausreichend durch allgemeine und individuelle För-	Im Rahmen des Lehramtsstudiums im Modul „Diagnostik und Förderung“ sind 2 SWS für Sprachdiagnostik und -förderung verankert. Es gibt viel-

<p>dermaßnahmen in den Regelklassen unterstützt werden kann, ermöglicht die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ vom 1. August 2008 die Einrichtung von besonderen Fördermaßnahmen wie beispielsweise Vorbereitungsklassen und Vorbereitungskursen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf. Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in eine der Maßnahmen setzt bei den Schulen eine verbindliche altersstufengemäße Sprachstandsfeststellung voraus. Dies gewährleistet eine gezielte, individuelle Förderung sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Sprachförderbedarf.</p> <p>An zahlreichen Schulen existieren über die unterrichtlichen Fördermaßnahmen hinaus ergänzende außerunterrichtliche Angebote, die vielfach gemeinsam mit außerschulischen Partnern organisiert und umgesetzt werden.</p> <p>Als besondere Zielgruppe fördert Baden-Württemberg Kinder mit Migrationshintergrund seit Ende der siebziger Jahre durch Maßnahmen der vor- und außerschulischen Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe. Diese Maßnahmen zur Sprachförderung stehen für Kindergartenkinder und Schulkinder der Jgst. 1–6 mit und ohne Migrationshintergrund, aber mit besonderem</p>	<p>fältige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Als Studienschwerpunkte sind in den Lehramtsstudiengängen DaZ, Ausländerpädagogik und Interkulturalität wählbar.</p>
--	---

	<p>Sprachförderbedarf offen.</p> <p>Die Handreichung „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule“ unterstützt Lehrkräfte bei der Sprachförderung; sie bietet einen nach Lernfeldern aufgegliederten Basiswortschatz sowie syntaktische und grammatische Strukturen zum Training und z.T. Verwendungszusammenhänge.</p>	
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	vgl. Primar	<p>In den Lehramtsstudiengängen sind entsprechende Inhalte in die fachdidaktischen Studienmodule integriert.</p> <p>Zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrkräfte.</p>
Förderung	vgl. Primar	<p>In den Lehramtsstudiengängen sind entsprechende Inhalte in die fachdidaktischen Studienmodule integriert.</p> <p>Zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrkräfte.</p>
Beruf		
Diagnostik/ Screening	<p>Im Rahmen der „Kompetenzanalyse Profil AC“ in Berufsvorbereitungsklassen und Berufseinstiegsklassen wird der Sprachstand im Deutschen (Orthographie, Grammatik, Wortschatz, Sprachgefühl) und Englischen (Orthographie, Grammatik, Wortschatz) fakultativ erhoben und individualisiert ausgewertet.</p> <p>Die in der Hauptschule und künftig auch der Werkrealschule bereits ab der Jgst. 7 flächendeckend durchgeführte Kompetenzanalyse ermöglicht den Lehrkräften, bei den Zielvereinbarungen zur Förderung überfachlicher, ausbildungsbezogener Kompetenzen ergänzend bei erkanntem Be-</p>	<p>Grundlagenkenntnisse für die Kompetenzanalyse und ihre Auswertung werden in 6-tägiger Fortbildung vermittelt.</p> <p>Mindestens 3 Lehrkräfte pro berufsbildender Schule müssen fortgebildet sein/werden.</p> <p>Es gibt 1-tägige Fortbildungsangebote für individuelle Förderung, die von 95% der Schulen wahrgenommen werden. Die Kosten werden aus ESF-Projektmitteln getragen.</p>

	darf auch die Sprachförderung mit in den Blick zu nehmen.	
Förderung	<p>Schulen können Sprachfördergruppen einrichten (Erweiterungsunterricht).</p> <p>ESF-Projekt Ganztagsförderung mit rd. 38 Stunden pro Woche für Schülerinnen und Schüler ohne/mit geringen Deutschkenntnissen (zusätzlich 5 Stunden Deutschunterricht) und für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung in Berufsfachschulklassen und in Berufsvorbereitungsklassen (BVJ), differenziert nach Förderbedarf mit integrierter Sprachförderung in allen Fächern.</p> <p>Beteiligt sind 65 Klassen an 35 Schulen (im Schuljahr 2009 sind rund 800 Schüler in der Förderung) mit integrierter Sprachförderung.</p> <p>Im dualen System findet keine gesonderte Sprachförderung statt.</p>	Fortbildungsreihe von eintägigen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer; Kosten werden aus ESF-Projektmitteln getragen.

Diagnostik und Förderung in Bayern		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	SISMIK wird mit allen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt.	
Förderung	„Vorkurse Deutsch“ für alle, die nach SISMIK mit „dringendem speziellem“ und „speziellem“ Förderbedarf eingestuft werden. Materialien: „Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht“. Vorkurse im vorletzten Kita-Jahr in der Kita (2 Stunden/	Zu Sprachberaterinnen und Sprachberatern fortgebildete Fachkräfte beraten und qualifizieren Kita-Personal in Sachen Sprachförderung (Literacy, IKK, dialogisches Vorgehen, Beobachtung und Dokumentation, Elternarbeit, Netzwerkarbeit Sprachbildung);

	<p>Woche), im letzten Kita-Jahr 3 Stunden durch Grundschullehrkraft, 2 Stunden in der Kita (insg. 240 Stunden).</p> <p>Entwicklung eines Sprachberaterprogramms für alle Kinder mit Förderbedarf.</p>	<p>dreiwöchige berufliche Fortbildung (75 Stunden) zur Qualifizierung der Sprachberaterinnen und Sprachberater.</p> <p>Fortbildungsprogramm der Akademie für Lehrerfortbildung zur Ausbildung von Sprachförderkräften in Tandems (pro Regierungsbezirk zwei) aus Erzieherin bzw. Erzieher und Lehrerin bzw. Lehrer (2,5 Schulungstage), die dann drei Jahre lang zwei Fortbildungen pro Monat in Kitas und Grundschulen durchführen.</p>
Primar		
Diagnostik/ Screening	<p>„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ (Klett Verlag): Screening für alle Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung und bei Zuzug durch Grundschullehrer.</p> <p>Bei der Einschulung wird im Rahmen des Modellversuchs „flexible Grundschule“ der Sprachstand mit erfasst (Sonderpädagogische Diagnostik). Bei Auffälligkeiten und Leistungsschwäche Diagnostik durch mobile sonderpädagogische Dienste, die am Markt vorhandene Instrumente nach eigenem Ermessen einsetzen.</p>	<p>Die Ausbildung erfolgt im Rahmen der Berufsqualifizierung der Fachkräfte, als Elemente des Lehramtsstudiums, insbesondere für DaF/DaZ.</p> <p>„Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ ist für das Lehramt an Grundschulen im Studienplan verankert.</p> <p>Fortbildungsprogramm der Akademie für Lehrerfortbildung, s.o.</p> <p>Fortbildungen der staatlichen Schulämter.</p>
Förderung	<p>Für Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen werden an einzelnen Schulen für maximal 2 Jahre Deutschförderklassen eingerichtet (Ausgliederung aus Regelklasse für Kernfächer, Integration in Regelklasse in weiteren Fächern), anschließend erfolgt eine Eingliederung in Stammklasse, falls erforderlich mit weiterer Unterstützung. Ver-</p>	<p>Im Rahmen des Lehramtsstudiums, insbesondere im Fach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“.</p>

	<p>pflichtende Teilnahme bei geringen Deutschkenntnissen, Fortführung der Förderung in Vorklassen.</p> <p>Deutschförderkurse werden für Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen eingerichtet, die ansonsten am Regelunterricht teilnehmen, 1–4 Stunden/Woche mit dem Schwerpunkt Kommunikation auf Deutsch.</p> <p>Bei Bedarf legen Schulen dem Schulamt ein Förderkonzept vor, das Schulamt entscheidet über Konzept und Stundenzuteilung. Bei Förderung von fünf und mehr Stunden werden die Schülerinnen und Schüler vom regulären Deutschunterricht befreit. Der Unterricht ist an der DaF/DaZ-Didaktik orientiert.</p>	
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	Bei Auffälligkeiten und Leistungsschwäche im Fach Deutsch bei Muttersprachlern erfolgt die Diagnostik durch mobile sonderpädagogische Dienste, die am Markt vorhandene Instrumente nach eigenem Ermessen einsetzen.	Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden, die im Rahmen ihrer Ausbildung qualifiziert wurden.
Förderung	<p>Deutschförderklassen (siehe Primar)</p> <p>Deutschförderkurse (siehe Primar)</p> <p>Übergangsklassen für „Spät-einsteiger“ werden eingerichtet.</p> <p>Lehrkräfte und Eltern werden bei sprachlichen Auffälligkeiten beraten, eventuell erfolgt eine Überweisung an Fachpersonal.</p> <p>Finanzierung durch das Ministerium.</p>	Im Rahmen des Lehramtsstudiums und der Berufsqualifikation der Fachkräfte.

Beruf		
Förderung	Einrichtung von Sprachförderkursen und Sprachlerngruppen für Jugendliche mit DaZ/ DaF-Hintergrund möglich. Muss von Berufsschulen beantragt werden, wird bei Bedarf vom Ministerium finanziert.	

Diagnostik und Förderung in Berlin		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>Sprachlerntagebuch für alle Kinder in Kitas, QuaSta (Qualifizierte Statuserhebung) für alle 4-Jährigen durch Kita-Personal (26.000 – 28.000 Kinder jährlich) (Förderbedarf 2009: 16,5 %).</p> <p>Bei allen Kindern, die im Jahr vor der regulären Einschulung in keiner Einrichtung angemeldet sind, wird durch die Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas der Sprachstand mit dem standardisierten Sprachstandserhebungsinstrument Deutsch Plus 4 erhoben (ca. 5% aller Kinder); Förderbedarf 2008: 26,8 %, 2009: 31,9 %); Kosten 30.000 € Sachmittel jährlich, die durch die Bildungsverwaltung getragen werden.</p>	<p>Erzieherinnen und Erzieher werden für den Umgang mit dem Sprachlerntagebuch und QuaSta durch das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) fortgebildet (mindestens eine Erzieherin bzw. ein Erzieher pro Einrichtung) und während der Durchführung beraten und begleitet.</p> <p>Für Hauskinder können Kitas einem Rahmenvertrag beitreten, Erzieherinnen und Erzieher werden dann durch Lehrkräfte (regionale Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung) geschult und während der Durchführung beraten.</p>
Förderung	Bei Förderbedarf für Kita-Kinder wie für Hauskinder ist die Teilnahme an Sprachförderung verpflichtend. Hauskinder werden ein Jahr lang in einer Kita im Umfang von drei Stunden/Tag gefördert. Die Erzieherinnen bzw. Erzieher führen integrative Förderung im Rahmen des Berliner Bil-	Fortbildung des Fachpersonals durch SFBB, Trägerfortbildungen, Begleitung und Beratung durch Träger und Trägerfachberatungen

	dungsprogramms durch. Kosten, getragen durch die Bildungsverwaltung: 1,25 Mio. € jährlich für die personellen Ressourcen zur Begleitung der sprachlichen Förderung in Kitas durch Lehrkräfte (2009: insgesamt 4.396 Kinder gefördert).	
Primar		
Diagnostik/ Screening	Berliner Instrumente: Laube, Lerndokumentation Sprache	Fortbildung zu Lerndokumentation Sprache durch das FörMig-Team
Förderung	<p>Integrative Sprachförderung in allen Fächern begleitet durch fortgebildete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Jede Schule entwickelt ihr eigenes Sprachförderkonzept. Bei intensivem Bedarf oder für Neueinsteiger erfolgt sowohl eine additive (in einer besonderen Lerngruppe), als auch eine integrative Sprachförderung (in einer Regelklasse).</p> <p>1200 Lehrerstellen für Sprachförderung/DaZ.</p> <p>Materialien: Handreichung DaZ, Rahmenplan DaZ, Materialien zum Sprachen lernen inkl. Lerndokumentation, Fachbriefe Sprachförderung/DaZ.</p>	<p>Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge in allen Fächern 3LP DaZ obligatorisch.</p> <p>Fortgebildete Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren Sprachförderung mit DaZ-/DaF-Kenntnissen, FörMig Transfer, regionale Projekte zur „durchgängigen Sprachförderung“, schulinterne Fortbildungen direkt an den Schulen.</p>
Sekundar		
Förderung	Siehe Primarstufe, neue Integrierte Sekundarschule (ISS) mit individualisiertem Lernen.	Umverteilung der Ressourcen für Sprachförderung zugunsten ISS.
Beruf		
Förderung	<p>Im Fachunterricht erfolgt integrierte und ergänzende Sprachförderung durch Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen mit DaZ-/DaF-Ausbildung.</p> <p>Modellprojekt Spas (Sprachförderung in der beruflichen</p>	

	Bildung) durch GFBM (Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V.) für Jugendliche mit Migrationshintergrund.	
--	---	--

Diagnostik und Förderung in Brandenburg		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>Kita-integrierte Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung:</p> <p>WESPE wird ein Jahr vor der Einschulung für alle Kinder in Kitas durch fortgebildete Erzieherinnen als Screening durchgeführt. Bei Befund wird eine Diagnostik mit KISTE durchgeführt.</p> <p>Hauskinder werden in den Kitas ausschließlich mit KISTE erfasst.</p> <p>Bei Feststellung eines Förderbedarfs mit KISTE ist die Teilnahme an Sprachförderkursen verpflichtend.</p> <p>Die Verpflichtung zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung ist im Brandenburgischen Schulgesetz verankert.</p> <p>Förderbedarf 2009/10: Kita-Kinder 19,7%, Hauskinder 12,4 %.</p>	<p>Fortbildung der Erzieherinnen durch das Berliner Institut für Frühpädagogik, Schulung für Erhebungsinstrumente erfolgt im Rahmen der Förderfortbildung, s.u.</p> <p>Für KISTE werden Erzieherinnen aus Kitas fortgebildet.</p> <p>Die Kosten für die Fortbildungen, Materialien, das Praxisunterstützungssystem und die Evaluation trägt das Land (ca. 420.000 €/Jahr), personelle Umsetzung in den Kitas 2,5 Mio./Jahr.</p>
Förderung	<p>„Handlung und Sprache“ wird in der Kita durch fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher durchgeführt. Kinder ohne Kita-Besuch mit Förderbedarf werden verpflichtet, in einer Kita am Förderprogramm teilzunehmen.</p> <p>2009/2010 wurden ca. 4.000 Kinder gefördert. Die Kosten werden durch das Land getragen, s.o.</p>	<p>Es findet eine 88-stündige Fortbildung von mindestens einer Erzieherin pro Kita statt. Die Schulung befasst sich mit Sprachentwicklung, der Sprachstandsfeststellung mit KISTE, Sprachförderung, dem Sprachförderprogramm „Handlung und Sprache“ und Elternarbeit. Kosten durch Land getragen, s.o.</p>

Primar		
Förderung	<p>Individuelle Förderung erfolgt im Rahmen des Regelunterrichts. Zusätzliche temporäre Fördergruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten können eingerichtet werden.</p> <p>Förderkurse, Vorbereitungsgruppen und muttersprachlicher Unterricht werden gemäß Eingliederungsverordnung durchgeführt.</p>	
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	Im Rahmen der Feststellung der Lernausgangslage.	
Förderung	<p>Individuelle Förderung erfolgt in jeder Unterrichtsstunde als Grundsatz von Bildung und Erziehung. Förderung der deutschen Sprachkenntnisse ist ein durchgängiges Unterrichtsprinzip. Bedarfsorientierter Förderunterricht; Förderkurse, Vorbereitungsgruppen und muttersprachlicher Unterricht werden gemäß der Eingliederungsverordnung angeboten.</p>	
Beruf		
Förderung	<p>Schulen können im Rahmen ihres Ermessens Förderung für Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einrichten. Dazu werden Förderkurse eingerichtet (gemäß Eingliederungsverordnung). Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Schule erteilt und vom Land bezahlt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit DaZ ist jedoch kaum quantifizierbar.</p>	

Diagnostik und Förderung in Bremen ⁵		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	CITO wird ein Jahr vor der Einschulung mit allen Kindern an den Grundschulen unter Anleitung von Sprachberaterinnen bzw. Sprachberatern und Unterstützungskräften (Lehrkräfte der Schulen) durchgeführt. Seit 2004 ist Sprachdiagnostik und seit 2009 Sprachförderung ein Jahr vor Einschulung im Bremer Schulgesetz verankert.	3-stündige Fortbildung durch das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) für Sprachberaterinnen und Sprachberater. 2-stündige Fortbildung durch das LIS für Unterstützerinnen und Unterstützer.
Förderung	Bei Förderbedarf in der Kita mit Pauschalbetrag zur Einrichtung von Fördergruppen (max. 7 Kinder). Es gibt eine Pauschale pro Kind, 2 x 1 Stunde wöchentlich und zusätzliche Stunden für die kindbezogene Vor- und Nachbereitung und Dokumentation. Kinder ohne Kita-Besuch besuchen in Grundschulen 2 x 1 Stunde wöchentlich Sprachförderkurse bei Sprachberaterinnen bzw. bei Sprachberatern. Keine Differenzierung nach Deutsch als Erstsprache und DaZ bei der Förderung, Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit durch Kompetenzbereich „Zweitspracherwerb und Bezüge zur Erstsprache herstellen“ der „Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“. Evaluation: Dokumentation der Förderung auf Dokumentationsbögen, die 2x bei der Projektkoordination frühkindliche Bildung eingereicht werden müssen, additive Sprach-	Förderkräfte erhalten eine verpflichtende einwöchige Fortbildung oder einen 3-tägigen Auffrischkurs, es gibt „Praxismaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“ (Schwerpunkte: Spracherwerb und -entwicklung, Planung und Organisation, Lernziele und Kompetenzbereiche, Methodik und Didaktik, Bedarfsgerechte Förderung, Erprobung und Entwicklung in der Kindergruppe, Auswertung und Evaluation) (www.jugend.bremen.de , Suchbegriff: Arbeitsmaterialien Sprachförderung im Elementarbereich). Einjährige, berufsbegleitende, modularisierte Fortbildung „Spracherziehung in Kitas“ mit den Bereichen: Wortschatzerweiterung, kommunikative Kompetenz, grammatische Formen, Erst- und Zweitsprachkompetenzen, phonologische Bewusstheit, präliterale Erfahrungen.

⁵ Die Rückmeldung des Landes steht in Teilen noch aus.

	förderung in Kitas durch Dokumentationsbögen und Beurteilungsbögen. Z.Zt werden in Bremen, im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses mit Trägern, Qualitätsversprechen zu Sprache als Querschnittsaufgabe in Kitas entwickelt.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	Bei Einschulung: Wiederholung CITO, Spiel „Mirola“ mit Beobachtungsbögen durch Sprachberaterinnen bzw. durch Sprachberater. Ende 1.+ 2. Klasse: Lese-Screening, LRS-Diagnostik nach eigenem Verfahren.	Sprachberaterinnen und Sprachberater werden in vier 2-stündigen Modulen mit Regio-AGs und ergänzenden Veranstaltungen innerhalb eines Jahres durch das LIS geschult; pro Schule mind. eine Sprachberaterin bzw. ein Sprachberater. Sprachberaterinnen und Sprachberater sind verpflichtet, fortlaufend an Fortbildungen des LIS teilzunehmen. Sie sind Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für Förderung in den Schulen.
Förderung	Neues Sprachförderkonzept ist in Entwicklung – begleitend zur ersten Cito-Kohorte, orientiert an Lernszenarien und Fortbildungen am LI Hamburgs. Bei Förderbedarf vier Stunden/Woche Förderung in Kleingruppe mit max. acht Kindern durch Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater oder unterwiesene Lehrkräfte; zusätzlich LRS-, Lese- und Migrantenförderung.	Fortgebildete Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater (siehe Diagnostik) koordinieren die Fördergruppen und unterweisen fördernde Lehrerinnen und Lehrer. Im Rahmen des Bachelor-Studiums ist für alle LAK mit Ziel Grundschullehrer die Auseinandersetzung mit DaZ verpflichtend. DaZ kann auch als Schwerpunkt bzw. Zusatzqualifikation studiert werden.
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	Keine systematische Erhebung, Pilotprojekt „Eingangsprüfung 5“ stellt auch Sprachförderbedarf fest.	Keine spezifischen Beobachtungen von Lehrerinnen oder Lehrern.
Förderung	Deutschförderunterricht bei schlechten Schulleistungen im Schulfach Deutsch, ohne verpflichtende Diagnostik und Differenzierung, Sprachförde-	Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater ab Klassenstufe 5 werden ab dem Schuljahr 2010 ausgebildet. Jede Schule ist verpflichtet, eine Lehrerin

	<p>rung wird bisher durch Schulen selbst geregelt.</p> <p>Sprachförderklassen für Immigranten, bis ausreichend Deutschkenntnisse für den Regelunterricht etabliert sind.</p>	<p>bzw. einen Lehrer für die Weiterbildung beim LIS zu melden, im Schuljahr 2010 werden 40 Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet, Fortbildung in vier Grundmodulen mit Begleitung und fortlaufender Weiterbildung. Schwerpunkt ist begleitende Sprachförderung in allen Fächern. Vorbild: Hamburger Sprachkoordinatorinnen und -koordinatoren.</p>
Beruf		
Förderung	Additiver Deutschunterricht für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen	

Diagnostik und Förderung in Hamburg⁶		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>Sprachförderbedarf aller Kinder wird im Rahmen des 4 ½-Jährigengesprächs durch „Bildimpuls für Vierjährige“ (Screening) in Vorschulen bzw. Grundschulen durch fortgebildetes Personal (Sprachlernkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren) festgestellt. Falls Förderbedarf besteht: ein Jahr vor Einschulung HAVAS 5 zur Diagnostik und am Ende der Förderung Wiederholung von HAVAS 5; verpflichtende Teilnahme an Vorschulklassen mit integrierter Sprachförderung und ergänzend additiver Förderung.</p>	<p>Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Vorschullehrkräfte.</p>
Förderung	<p>Verpflichtende Teilnahme an Vorschulklassen mit integrierter Sprachförderung und ergänzend additiver Förderung in Deutschkursen für Kinder</p>	

⁶ Die Rückmeldung des Landes steht noch aus.

	mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	HAVAS 5 vor der Einschulung bei vorangegangener Sprachförderung.	Ausbildung von Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren (SLK) für alle Schulen Hamburgs durch das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung (LI), zweijährige Weiterbildung zur Diagnostik, Förderung; Sprachförderkonzepte für additive und integrative Förderung in der eigenen Schule, schulinterne Fortbildungen, Beratung der Kolleginnen und Kollegen.
Förderung	Integrierte Sprachförderung in allen Fächern, additiver Sprachunterricht Deutsch (verbindliche Teilnahme). Für DaZ-/DaF-Lerner: Alphabetisierungsklassen, Vorbereitungsklassen für die Jahrgangsstufen 3–8. Family Literacy Project (FörMig).	Im Rahmen des Lehramtsstudiums kann der Schwerpunkt DaF/DaZ/Interkulturelle Literaturwissenschaft im Fach Deutsch gewählt werden. Lehrerzusatzausbildung für Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern verschiedener Muttersprachen. Durch LI: Fortbildungen im Rahmen „DaZ, Herkunftssprachen, Sprachförderung“, Schwerpunkt „Fachunterricht und sprachliche Anforderungen“. FörMig: „FörMig-Online Durchgängige Sprachbildung“ für Studierende und Lehrkräfte (Online-Seminar), FörMig-Weiterbildung „Beraterin bzw. Berater für sprachliche Bildung“ (in sieben Modulen, 15 CP, angestrebt wird ein Weiterbildungsmaster im Umfang von 60 CP). FörMig: Family Literacy.
Sekundar		
Förderung	Integrierte Sprachförderung in allen Fächern, additiver Sprachunterricht Deutsch (verbindliche Teilnahme).	s.o., abgesehen von Family Literacy.

	Für DaZ-/DaF-Lerner: Vorbereitungs-klassen für die Jahrgangsstufen 3–8, Gymnasiale Vorbereitungsklassen, zwei-jährige Vorbereitungsklassen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, ein-jährige Vorbereitungsklassen zur Vorbereitung auf den Real-schulabschluss.	
Beruf		
	DSH, Test DaF	

Diagnostik und Förderung in Hessen⁷		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	KiSS durch Erzieherinnen bzw. Erzieher für alle Kita-Kinder, Hauskinder freiwillig, bei Förderbedarf Empfehlung zur Förderung in der Kita.	Sprachförderung ist im Lern-gebiet „Deutsch“ des Lehr-plans für die Fachschule So-zialpädagogik als Aufgab-enfeld mit einem Bereich Deutsch als Zweitsprache verankert (160 Stunden für das Lerngebiet insgesamt). Zusätzlich ist der Wahlpflicht-bereich „Arbeiten im interkul-turellen Bereich“ mit 120 Stunden Umfang wählbar. Erzieherinnen und Erzieher werden 6-stündig theoretisch geschult und zweistündig praktisch durch Sprachexper-tinnen bzw. -experten des Ge-sundheitsamts für KiSS fort-gebildet; Zertifizierung durch das Gesundheitsamt.
Förderung	In der Kita, spezielle Förder-angebote durch fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	Häufig werden die Verfahren des Programms „Deutsch für	

⁷ Die Rückmeldung des Landes steht noch aus.

	den Schulstart“ und die Profilanalyse (Grießhaber 2005) durchgeführt, andere Verfahren sind von den Schulen frei wählbar.	
Förderung	<p>Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“.</p> <p>„Intensiv Deutsch lernen“ – Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.</p> <p>Vorlaufkurse für Kinder im Jahr vor der Einschulung, auch für Kinder ohne Migrationshintergrund (2009/10: 7.482 Kinder).</p> <p>Sprachkurse bei Zurückstellung.</p> <p>An inzwischen 59 Grundschulen „Deutsch&PC“.</p> <p>Intensivklassen für Neuankömmlinge.</p> <p>Intensivklassen und -kurse.</p> <p>Förderkurse.</p> <p>Alphabetisierungskurse.</p> <p>Projekt „Koala“ zur Alphabetisierung in den Herkunftssprachen Türkisch und Portugiesisch in Koordination mit der Alphabetisierung in Deutsch.</p>	<p>Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge sind Veranstaltungen zu Migration, Heterogenität und sprachlicher Vielfalt wählbar.</p> <p>Es gibt für alle Lehrämter das Modul „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“.</p> <p>Insgesamt ist der Grad der Ausbildung der Lehrkräfte für den Bereich der Sprachförderung eher gering. Es gibt Fortbildungen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache.</p> <p>Das Projekt „Deutsch für den Schulstart“ bildet Lehrerinnen und Lehrer sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit den Schwerpunkten Spracherwerb, Förderdiagnostik und Sprachdidaktik fort.</p>
Sekundar	s. Primar	

Diagnostik und Förderung in Mecklenburg-Vorpommern		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	Kein geregelteres Verfahren, verschiedene Verfahren werden in Kitas eingesetzt.	
Förderung	Förderung aller Kinder von 0 bis Schuleintritt in den Kitas. Ein Auftrag zur Konzeptentwicklung ist dem Institut für	

	sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (Uni Rostock) erteilt; Zusammenführung von Modellprojekten „Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kitas/ sprachliche Förderung von Kindern unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund in M-V“, DJI „Kinder – Sprachen – stärken“ und „HAVAS 5“. Flächendeckende, durchgängige Förderung ist angestrebt.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	Kein geregelteres Verfahren, verschiedene Verfahren werden für die Einschulungsuntersuchungen eingesetzt.	
Förderung	2009: 937 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Förderschwerpunkt Sprache in den Schulen gefördert, integrierte Sprachförderung.	Durch Sprachheilpädagogen, Logopäden und Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung, die im Rahmen ihrer Berufsausbildung qualifiziert wurden. Ende Mai 2010 wird die Fachberatungsstelle M-V „DaZ in der Schule“ eröffnet. Sie ist zuständig für Unterrichtsentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung und Netzwerkbildung im Bereich Sprachförderung, Sprachbildung, Schulentwicklung.
Sekundar	s. Primar	
Förderung	Im Rahmen von FörMig wurde die Handreichung „Organisation und Methoden der Sprachförderung DaZ in der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern: Von der Einzelförderstunde zur integrierten individuellen Sprachförderung“ erarbeitet. Die dort vorgeschlagenen Konzepte sollen nun mit Hilfe der neuen Fachberatungsstelle in den Schulen implementiert werden.	

Diagnostik und Förderung in Niedersachsen		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>3- bis 4-Jährige: kein Sprachstandserhebungsverfahren; im Rahmen der Novellierung der Richtlinie (s. Förderung) wird geprüft, ob Verfahren für die Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung im Kindergarten stärker verankert werden können.</p> <p>Bei der Schulanmeldung wird ein Jahr vor der Einschulung das Screening-Verfahren: „Fit in Deutsch“ für alle Kinder verpflichtend durchgeführt.</p> <p>Für gut 10% eines Jahrgangs erfolgt im Anschluss eine zusätzliche Förderung durch Grundschullehrkräfte.</p>	
Förderung	<p>3- bis 4-Jährige: seit 2003 „Richtlinie über die Gewähr von Zuwendungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich“; wird derzeit novelliert. Die Träger entscheiden im Rahmen ihrer Zuständigkeit über die Maßnahmen.</p> <p>Bisher erfolgt die Förderung überwiegend über die Einstellung zusätzlichen Personals.</p> <p>Das Land stellt zusätzliche Mittel im Umfang von 6 Mio. Euro pro Jahr zur Verfügung.</p> <p>Die Zuwendungshöhe an die einzelnen Träger richtet sich nach der Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund.</p>	Keine; Träger entscheiden frei, wer fördert.
	<p>Die „Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung“ adressieren alle Kinder (Hauskinder und Kindergartenkinder) und sind bei festgestellten Sprachdefiziten seit 2006 schulgesetzlich vorgeschrieben. Sie betreffen gut 10% eines Jahrgangs.</p>	<p>Durch das Ministerium wurden 30 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet, die dann weiter fortbildeten. Zudem werden Handreichungen und auf Nachfrage Fortbildungen angeboten.</p>

	<p>Durchgeführt von den Grundschullehrkräften während des gesamten letzten Jahres vor der Einschulung, z.T. in Kitas, z.T. in Grundschulen.</p> <p>Pro Kind und Woche finanziert das Land eine Lehrerstunde; wie die Förderung dann genau organisiert wird, legen die Kitas und Schulen fest (z.B. bei einer Gruppe von 5 Kindern täglich 1 Stunde); Gesamtvolumen ca. 13 Mio. Euro.</p> <p>Fachliche Grundlagen für die Sprachförderung und sprachliche Bildung für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren werden derzeit vom Kultusministerium überarbeitet.</p>	
Primar/ Sekundar		
Förderung	<p>Bisher: Sprachförderung ist Teil jeden Unterrichts; zudem gibt es additive Sprachförderung nach einem Grundsatzertlass; zugrunde liegen seit 2003 die Rahmenrichtlinien DaZ, die sich am bayerischen Lehrplan DaZ, dem Konzept der Lernszenarien anlehnen.</p> <p>Für die additive Sprachförderung, d.h. zusätzliche Sprachförderstunden, melden Schulen Bedarf an. Die Anzahl der Geförderten wird nicht erfasst.</p> <p>Durchgeführt wird die Förderung von z.T. hierfür spezifisch fortgebildeten Lehrkräften. Das Budget insgesamt beträgt ca. 52 Mio. (alle Sprachfördermaßnahmen).</p> <p>Nach Erarbeitung der Empfehlungen für ein sprachliches Gesamtkonzept für die 0- bis 6-Jährigen wird eine weitere Kommission eingesetzt zwecks Entwicklung eines Kerncurri-</p>	<p>In Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut wurden mit Blended Learning 45 Grundschullehrkräfte fortgebildet, von denen ein Teil in Kooperation mit der Fachberatung Interkulturelle Bildung als Moderatoren, wieder 5-modulige Fortbildungsreihen angeboten haben (Abschluss: ein Zertifikat vom Goethe Institut und vom Land); zudem werden regionale Fortbildungen angeboten und es wird derzeit ein Fortbildungsmodul von Haberzettl konzipiert.</p> <p>Zudem Umsetzung des Projekts „DaZ-net“ ab August 2010 in Kooperation mit dem FörMig-Kompetenzzentrum, das die Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte übernimmt. An 15 Standorten im Land sollen Kompetenzzentren entstehen (virtuelle oder Lernwerkstätten o.ä.), die jeweils 6 bis 8 Schulen vernetzen.</p>

	culums DaZ/Deutsch als Bildungssprache in der GS und anschließend im Sek.I-Bereich. Ziel ist die Erarbeitung eines Konzepts durchgängiger Sprachförderung/ Sprachbildung in Niedersachsen.	Beteiligt werden GS + Sek. I + GY + Fachberater Interkulturelle Kompetenz mit dem Ziel, Sprachbildung in den Schulen zu implementieren.
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	s.o.	
Förderung	s.o.	

Diagnostik und Förderung in Nordrhein-Westfalen		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	Delfin 4: für alle 4-jährigen Kinder verpflichtend, d.h. zwischen 160 000 und 170 000 Kinder pro Jahr. Die Sprachstandserhebung ist im Schulgesetz verankert und wird deshalb von Lehrkräften in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt.	Fortbildungen der Lehrkräfte
Förderung	Auf der Diagnose aufbauende Förderung. Fried hat dazu Handreichungen erarbeitet – z. Z. fehlt noch die Handreichung für DaZ-Kinder. Etwa 23–24% der Kinder werden gefördert, d.h. etwa 40.000 insgesamt. Pro Kind erhält der Träger 345 Euro.	
Primar		
Diagnostik/ Screening	Ab Herbst 2010 soll es für die Schulerhebung Delfin 5 geben, die auch den Kitas zur Verfügung gestellt werden soll, so dass diese den Erfolg der Förderung überprüfen können. Den Schulen wird weiterhin freigestellt, welche	Vielfältige Fortbildungen, die die Kompetenzteams anbieten.

	zusätzlichen Instrumente sie einsetzen, u.a. werden eingesetzt: Fit in Deutsch, Cito-Sprachtest (als Screening) und HAVAS 5.	
Förderung	Seit 2009/2010 gibt es für die Grundschulen sogenannte Sprachlernberaterinnen und -berater (dasselbe Konzept wie SprachFörder-Coaches in Sek. I).	s.u.
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	Im Aufgabenbereich der Schulen; von ministerieller Seite werden für den Beginn der Sek. I für die 1. Stufe C-Tests (Baur/Grotjahn) empfohlen, für eine etwaige 2. Stufe „Das Tulpenbeet“ oder als informeller Test der Duisburger Sprachstandstest (entwickelt von einer Duisburger Schule), als Prozessbegleitung das Analyseraster der prozessbegleitenden Schreibentwicklung von Roth et al.	s.u.
Förderung	Seit 2009/10 gibt es in 54 Kompetenzzentren der Schulämter SprachFörder-Coaches, die Hauptschulen zugeteilt werden und sie bzgl. der Deutschförderung beraten und unterstützen. Die Coaches erhalten pro Schule 3 Stunden Entlastung von ihrem eigenen Unterricht. Für die additive Sprachförderung, an deren Weiterentwicklung gearbeitet wird, gibt es insgesamt 3200 Stellen für Integrationshilfe an schwierigen Standorten (gemäß Erlass). Zudem werden in einem Unterkapitel in allen neuen Lehrplänen (für alle Fächer) Kompetenzerwartungen für den	Weitere 54 werden am Institut für Schulentwicklungsfor- schung an der TU Dortmund (Bos) im Rahmen des Projek- tes „Qualifizierung von SprachFörder-Coaches“ im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung qualifiziert. Seit Herbst 2009 werden zu- dem Fortbildungskoordina- toren für Gesamtschulen, Real- schulen und Gymnasien quali- fiziert. Je nach Schulart in Kompaktveranstaltungen von insgesamt 130–260 Stunden, für die die Lehrer freigestellt werden; die Fortbildung bein- haltet sowohl Sprachdiagnos- tik/Sprachförderung als auch deren Evaluation.

	Bereich (Fach-)Sprache formuliert; an wie vielen Schulen tatsächlich schon das Konzept der durchgängigen Sprachbildung verfolgt wird, ist unklar.	
Beruf		
Diagnostik/ Screening	Am Übergang von der Schule zum Beruf wird von ministerieller Seite kein Verfahren empfohlen, da Schulen mit dem Verfahren „Der Bumerang“ z.T. nicht zurecht kamen.	
Förderung		In Detmold läuft derzeit ein Modellprogramm für Fortbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren für den Übergang Schule-Beruf.

Diagnostik und Förderung in Rheinland-Pfalz⁸		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	Kita-Kinder: Beobachtung durch die Erzieherinnen und Erzieher. Nicht-Kita-Kinder: Screeningverfahren der Universität Koblenz-Landau bei der Schulingangsuntersuchung ein Jahr vor Schuleintritt. Das Screening wird in Zusammenarbeit von einer Grundschullehrkraft und einer Erzieherin bzw. einem Erzieher oder einer Grundschullehrkraft, die das Verfahren gut kennen, durchgeführt.	
Förderung	„Sprachförderprogramm“, und zwar ein Programm zur Basisförderung (Gruppen mit mindestens 5 Kindern) und eines zur Intensivförderung (jeweils 4–6 Kinder). Die Zahl der Geförderten lag 2009/10 bei	In einem 2006 gestarteten Projekt wurden bisher 1.000 Erzieherinnen und Erzieher, Logopädinnen und Logopäden, Pädagoginnen und Pädagogen o.ä. an acht Modultagen (8x 8UE) zu Sprachför-

⁸ Die Rückmeldung des Landes steht in Teilen noch aus.

	<p>18.106 Kindern (dies entspricht ca. einem Drittel aller Kinder). Der Anteil der geförderten Kinder ohne Migrationshintergrund liegt bei ca. 50% (2009/10: 52,4%).</p> <p>Durchgeführt wird die Förderung von Erzieherinnen und Erziehern mit Sprachförderzertifikat und von Sprachförderkräften.</p> <p>Zur Verfügung stehen pro Jahr 6 Mio. Euro, die an die Jugendämter gehen (und zwar berechnet zu 60% nach der Anzahl der 5-Jährigen im Landkreis, zu 40% nach dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule). Die Träger erhalten dann für Gruppen der Basisförderung 2.000 Euro für 100 h, für die Intensivförderung 4.000 Euro für 200 h und jeweils Materialgeld in Höhe von 50 Euro.</p>	<p>derkräften fortgebildet. Das erworbene Zertifikat berechtigt auch zur Sprachförderung an Grundschulen. Die Fortbildung läuft weiter im Fortbildungsprogramm.</p>
Primar		
Diagnostik/ Screening	Keine verbindliche Erhebung (im Ermessen der Schulen)	
Förderung	<p>Für DaM: Sprachförderung ist allgemeiner Bestandteil des Unterrichts aller Fächer.</p> <p>Für DaZ: Die Grundlagen bilden der Rahmenplan DaZ (Klassen 1–10) und die Verwaltungsvorschrift „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“.</p> <p>Die VV sieht für DaZ-Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf je nach Bedarf verschiedene Maßnahmen vor: 20-stündiger Sprachvorkurs (ohne Deutschkenntnisse), 15-stündiger Eingliederungslehrgang (für Seitesteiger), vier oder zwei Wochenstunden</p>	<p>Sprachförderung ist Bestandteil der Ausbildung (1., 2. und 3. Stufe), zudem werden Fortbildungen angeboten.</p>

	<p>DaZ-Unterricht oder Doppelbesetzung während des Regelunterrichts.</p> <p>Der Unterricht der Herkunftssprache ist ebenfalls in der VV vorgesehen.</p> <p>Durchgeführt wird die Förderung von Lehrkräften mit Zusatzausbildung oder Fortbildung.</p> <p>Schulen erhalten je nach Bedarf zusätzliche Wochenstunden für Lehrkräfte zugewiesen.</p>	
Sekundar	s. Primar	
Beruf	s. Primar	
Förderung	Für berufsschulpflichtige Jugendliche können ebenfalls nach der VV 2-stündige Fördermaßnahmen in Gruppen zwischen 6 und 10 Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.	

Diagnostik und Förderung im Saarland		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	Portfolio durch Erzieherinnen und Erzieher. „Früh Deutsch lernen“ bei der Schulanmeldung (abgeschlossen bis Mitte Nov. des Vorjahres). Alle Kinder nehmen daran teil, ca. 13 % werden als förderbedürftig eingestuft (ca. 1.000 Kinder), durchgeführt wird das Verfahren von den Grundschullehrkräften.	Seit 2004 Fortbildungsmaßnahmen.
Förderung	<p>Programm „Früh Deutsch lernen“. Etwa 1.000 Kinder werden gefördert.</p> <p>Die Kurse sind verpflichtend, die meisten der Kinder gehen auch in die Kita (nur insgesamt 4 % nicht; letztes Kita-</p>	Sprachförderlehrkräfte (Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen, die an entsprechender Schulungsmaßnahme teilgenommen haben).

	Jahr beitragsfrei). Die Kinder werden zunächst etwa 7 Monate lang (Januar bis Sommer) in Vorkursen (bis zu 10 Wochenstunden) in den Grundschulen oder Kitas von Sprachförderlehrkräften gefördert. 2009 standen dafür ca. 1,5 Mio. Euro vom Land zur Verfügung.	
Primar		
Förderung	Vom Schulanfang bis Weihnachten werden die Kinder weiter von ihren Sprachförderlehrkräften begleitet. Diese entscheiden dann über die konkreten Fördermaßnahmen (Teamteaching im Regelunterricht; extra Förderung; auch einzeln).	
Sekundar		
Diagnostik/ Screening	Liegt im Entscheidungsbereich der Schulen, denen die BMBF-Expertise vorliegt.	
Förderung	Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen steht bei Bedarf landesweit jeweils eine Sprachförderlehrkraft zur Verfügung. Diese organisiert nach ihrem Ermessen die Fördermaßnahmen für ihre Schule (s.o.). Ca. 1.500 Schülerinnen und Schüler werden pro Jahr gefördert. Budget im Jahr 2009: ebenfalls ca. 1,5 Mio. Euro.	
Beruf		
	BAMF-Kurse	

Diagnostik und Förderung in Sachsen⁹		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Förderung	Seit 2007 läuft das Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ (Projekträger: Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte; wissenschaftliche Begleitung: Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung – Diagnostik und Intervention e.V.; Prof. Grimm); www.sprachefoerdern-sachsen.de	Landesmodellprojekt „Sprache fördern“.
Primar		
Diagnostik/ Screening	Keine landesweit durchgeführte Sprachstandserhebung, sondern Sprachstandsbeobachtungen durch ausgebildete Fachlehrkräfte im Fach Deutsch als Zweitsprache (Betreuungslehrkräfte), die je nach Bedarf zudem Sprachstandserhebungsverfahren (z.B. die in FörMig entwickelten Instrumente) einsetzen. Im Rahmen von FörMig auf Initiative Sachsens Entwicklung und Erprobung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe; die Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I werden derzeit empirisch geprüft. An ausgewählten sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien werden die Niveaubeschreibungen DaZ eingesetzt, auf deren Grundlage Betreuungslehrkräfte und Fachlehrkräfte Schritte zur individuellen Förderung abstimmen.	Seit 1991/92 gesonderte Lehrerausbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer (schließt DaZ mit ein).

⁹ Die Rückmeldung des Landes steht in Teilen noch aus.

Förderung	<p>Sachsen hat im Rahmen von FörMig an länderübergreifenden Arbeitsgruppen mitgewirkt und z.B. an der Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen für den Unterricht zur Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung mitgearbeitet. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden sächsischen Schulen im Rahmen des laufenden FörMig-Transferprogramms zur Verfügung gestellt.</p> <p>Die Betreuungslehrkräfte unterrichten das reguläre Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache gemäß der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten als reguläres Unterrichtsfach schullaufbahnbegleitend.</p> <p>Zudem herkunftssprachlicher Unterricht in 14 Sprachen (2–4 Wochenstunden).</p>	<p>Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung in DaZ.</p> <p>Zertifikatskurs für Betreuungslehrkräfte an Grundschulen und für Erzieherinnen und Erzieher zur sprachlichen Bildung im Umfang von 360 Stunden.</p> <p>Zertifikatskurs zur Ausbildung von Sprachberaterinnen bzw. -beratern im Umfang von 360 Stunden.</p>
Sekundar	s. Primar	
Beruf	s. Primar	

Diagnostik und Förderung in Sachsen-Anhalt		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>Delfin 4. Die erste Erhebung läuft seit Februar 2010. Alle Kinder nehmen 2 Jahre vor der Einschulung daran teil, d.h. im Alter zwischen dreieinhalb und viereinhalb. Die jetzt gescreenten Kinder werden also 2012 eingeschult.</p> <p>Erste Zahlen zur Anzahl der förderbedürftigen Kinder werden für Oktober erwartet; ein Jahrgang umfasst etwa 17.000 Kinder.</p> <p>Durchgeführt wird das Verfahren von geschulten Erziehe-</p>	<p>Fried hat mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern insgesamt 90 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geschult (2-tägige Schulung), die dann ab August 2009 im Schneeballverfahren Erzieherinnen und Erzieher weiter geschult haben.</p>

	<p>rinnen und Erziehern. Die Kosten trägt das Land. 2010 stehen allein für Personalkosten etwa 2,4 Mio. zur Verfügung – die Kitas erhalten zusätzliche Personalstunden –, dazu kommen noch Materialkosten; rechtliche Grundlagen: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, Kinderförderungsgesetz – KiFöG, Verordnung zur Umsetzung der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung.</p>	
Förderung	<p>Vorgesehen ist, dass die förderbedürftigen Kinder dann in Anlehnung an der von Fried erarbeiteten Sprachförderorientierung im vorletzten Kita-Jahr ein Jahr lang gefördert werden, und zwar im Tagesablauf nach Sprachförderplänen für die einzelnen Kinder. Danach besuchen die Kinder noch ein weiteres Jahr die Kita. Wenn bei den Kindern dann weiterer Förderbedarf besteht, erfolgt eine Förderung auf der Grundlage des Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“.</p>	<p>Zusammen mit dem Landesjugendamt wird das Ministerium für Gesundheit und Soziales Fortbildungen anbieten.</p>
Primar		
Förderung	<p>Gemäß eines Runderlasses des MK zur Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bis zu 2 Jahren eine allgemein bildende Schule besuchen, Anspruch auf Sprachförderung in Vorbereitungsgruppen (mit einer Mindestschülerzahl von 8 Schülerinnen und Schülern). Im Schuljahr 2009/10 besuchen 218 von insgesamt 1.419 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Deutschintensivkurse.</p>	<p>Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) bietet u.a. verschiedene Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung an, die allen Lehrkräften offenstehen. Zudem können Schulen bei Bedarf im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen die Sprachförderung thematisieren.</p> <p>In der für alle Lehrkräfte des Primarbereichs offenen regionalen Lehrerfortbildung werden in unterschiedlicher Form</p>

	<p>Besteht nach den 2 Jahren weiterer Bedarf, so können die Schulleiterinnen und Schulleiter 2 zusätzliche Lehrerwochenstunden für kleine Schülergruppen bis zu 5 Schülerinnen und Schülern beim Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt beantragen. Somit erhalten diese Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Regelunterricht eine weitere Förderung in der deutschen Sprache.</p> <p>Durchgeführt wird die Sprachförderung von Lehrkräften, die in Sachsen-Anhalt für die Integration der Migrantenkinder und -jugendlichen zuständig sind und die über Erfahrungen in der Förderung verfügen.</p> <p>Diese Fachbeauftragten erhalten für das Unterrichten in Vorbereitungsklassen 20 und in Vorbereitungsgruppen 10 Anrechnungstunden.</p>	<p>Fortbildungsmaßnahmen angeboten, die die Sprachentwicklung und -förderung beinhalten.</p> <p>Themenbeispiele sind u.a.: Sprachtherapeutische Interventionen im Unterricht Sprachliche Förderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf</p> <p>Im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen werden im Modul „Prävention von Entwicklungs- und Lernproblemen“ u.a. Sprachprobleme und Sprachförderung thematisiert.</p>
Sekundar	s. Primar	s. Primar
Beruf		

Diagnostik und Förderung in Schleswig-Holstein¹⁰		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Diagnostik/ Screening	<p>SISMIK und SELDAK</p> <p>Etwa 10 % der Kinder werden von den Erzieherinnen und Erziehern als förderbedürftig eingestuft.</p> <p>Bei der vorgezogenen Schulanmeldung: „Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz bei Schulanfängern“ von Schulte-Bunert et al.</p>	Spezielle Fortbildungen

¹⁰ Die Rückmeldung des Landes steht noch aus.

Förderung	<p>Seit 2003 „Integratives Sprachförderkonzept“, das allgemeine und spezielle Sprachförderung in der Kita mit der Sprachheilprävention und der Sprachintensivförderung bündelt.</p> <p>Seit 2007 spezielle Sprachförderung für Kinder ab 3 Jahren in Gruppen von 3–8 Kindern. Diese umfasst mindestens 80 Zeitstunden im Jahr, mindestens ein- bis zweimal wöchentlich.</p> <p>Seit 2006 SPRINT (Sprachintensivförderung über 20 Wochen vor der Einschulung bis zu 2 Stunden täglich). 2008/09 nahmen daran 2939 Kinder verpflichtend teil, etwa 35% haben keinen Migrationshintergrund. Durchgeführt wird SPRINT von den Erzieherinnen und Erziehern oder externen Fachkräften. Pro Kleingruppe zahlt das Land bis zu 2000 Euro (vorrangig für Personalausgaben), insgesamt ca. 6 Mio. Euro pro Jahr für vorschulische Sprachförderung.</p> <p>Unterstützt werden die Kitas von den Förderzentren des Landes, die für die Sprachheilprävention zuständig sind.</p>	<p>Seit 1996 Fortbildung in Sprachförderung (10x4 Stunden) durch Sprachheillehrkräfte der Förderzentren; Handreichungen zum Bildungsbe- reich „Sprache(n), Zei- chen/Schrift, Kommunikation“;</p> <p>Erweiterung der Fachschul- ausbildung um ein spezielles Modul von 120 Stunden zur Sprachförderung.</p>
Primar		
Diagnostik/ Screening		Im Rahmen von FörMig zu- sammen mit Sachsen Erarbei- tung der Niveaubeschreibungen DaZ.
Förderung	DaZ-Kurse an den Schulen, zudem inzwischen landesweit 54 DaZ-Zentren – ein Zentrum bietet jeweils für mehrere Schulen Sprachförderange- bote für DaZ an.	Im Rahmen von FörMig Erar- beitung eines Konzepts zur durchgängigen Sprachbildung.
Sekundar	s. Primar	

Diagnostik und Förderung in Thüringen		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
Elementar		
Förderung	<p>Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ ist Bestandteil des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahren (TBP-10, www.thueringer-bildungsplan.de).</p> <p>Fachberaterinnen bzw. -berater (seitens des Jugendamts oder freier Träger) unterstützen die Kitas bei der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.</p>	
Primar		
Diagnostik/ Screening	<p>Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ ist Bestandteil des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahren (TBP-10).</p> <p>Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache werden nach GER Förderkursen zugeordnet.</p>	
Förderung	<p>VV „Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ regelt die Erteilung von DaZ-Unterricht.</p> <p>Derzeit werden 1.390 Schülerinnen und Schüler gefördert.</p> <p>Der DaZ-Unterricht findet in Grund- oder Aufbaukursen nach dem Thüringer Lehrplan DaZ statt. Ansprechpartner für die Schulen sind Regionalberaterteams, u.a. für die Erstellung und Fortschreibung der schulischen und individuellen Förderpläne und der Sprachstandseinschätzung.</p> <p>Bei ausreichender Gruppengröße kann herkunftssprachlicher Unterricht eingerichtet</p>	<p>Die Förderer werden durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) in Zusammenarbeit mit externen Partnern auf ihre Arbeit vorbereitet.</p>

	werden (auch schul- und schulartübergreifend).	
Sekundar	s.o.	
Beruf		
Förderung	Für berufsbildende Schulen werden ausreichende Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Bei Bedarf wird eine individuelle Förderung organisiert.	

Autorinnen und Autoren

KONRAD EHLICH, geb. 1942 – seit 2009 Honorarprofessor an der FU Berlin (Institut für deutsche und niederländische Philologie); bis zur Pensionierung 2007 Ordinarius am Institut Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München – Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache und Migration, Interkulturelle Kommunikation, Sprachpolitik, Linguistische Pragmatik, gesprochene und geschriebene Sprache, Angewandte Sprachwissenschaft, institutionelle Kommunikation, Diskurs- und Textlinguistik – Adresse: Hellebergeplatz 2, 14089 Berlin – Email: konrad.ehlich@ehlich-berlin.de

DETLEF FICKERMANN, geb. 1952 – Geschäftsführender Leiter des Hamburger Zentrums zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) – Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung mit Daten der amtlichen und halbamtlichen Statistik, Bildungsberichterstattung, Bevölkerungsvorausberechnung, Anwendung von Simulationsverfahren in der Bildungsforschung – Adresse: ZUSE, Bogenallee 11, 20144 Hamburg – Email: detlef.fickermann@zuse-hamburg.de

SABINE FORSCHNER, geb. 1972 – Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik I der Universität Hamburg, Koordinierungsstelle der Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)“ bei Prof. Redder – Forschungsschwerpunkte: Funktionale Pragmatik, Kommunikation in Institutionen, Semantik, kognitive Linguistik, Sprachaneignung – Adresse: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg – Email: sabine.forschner@uni-hamburg.de

MARCUS HASSELHORN, geb. 1954 – Stellv. Direktor und Leiter der Arbeitseinheit „Bildung und Entwicklung“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Wissenschaftlicher Leiter des Hessischen LOEWE-Zentrums IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) – Forschungsschwerpunkte: Entwicklung kognitiver, motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen, Erwerb von Schriftsprache und mathematischen Grundfertigkeiten, Frühprognose, Diagnostik, Prävention und Beeinflussbarkeit von Lernschwierigkeiten in den ersten 12 Lebensjahren, Veränderungen und Veränderbarkeit kognitiver Funktionen im hohen Lebensalter, Frühe Bildung – Adresse: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main – Email: hasselhorn@dipf.de

ANGELIKA REDDER, geb. 1951 – Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg, Direktorin des Zentrums für Sprachwissenschaft (ZfS), Koordinatorin der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – Forschungsschwer-

punkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Funktionale Grammatik und Pragmatik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Angewandte Sprachwissenschaft, Sprachaneignung, Sprache in Schule und Hochschule, Wissenschaftssprache – Adresse: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg – Email: angelika.redder@uni-hamburg.de

KNUT SCHWIPPERT, geb. 1965 – Professor an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung – Forschungsschwerpunkte: Effektive Schulen, Evaluation, Large-Scale Untersuchungen, Methoden in Large-Scale Untersuchungen, Systemmonitoring – Adresse: Universität Hamburg, Binderstraße 34, 20146 Hamburg – Email: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

MARTA KULIK, geb. 1976 – wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Sektion 1: Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft – Forschungsinteressen: kindliche Zweisprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache und Migration – Adresse: ZUSE, Bogenallee 11, 20144 Hamburg – Email: marta.kulik@uni-hamburg.de

MARIA WORGT, geb. 1984 – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main – Forschungsschwerpunkte: Sprachdiagnostik und Sprachförderung, Struktur des Arbeitsgedächtnisses, Arbeitsgedächtnis bei Late-talker-Kindern – Adresse: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main – Email: worgt@dipf.de

CLAUDIA ZECH, geb. 1978 – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik I der Universität Hamburg – Forschungsinteressen: Funktionale Pragmatik, DaF/DaZ, Fremdsprachaneignung, Wissenschaftskommunikation – Adresse: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg – Email: claudia.zech@uni-hamburg.de