

## Expertise Sprachstandsinstrumente

„Sprachgewandt I – III“ (Bildungsdirektion Zürich u.a. 2011/12)

Förderdossiers DaZ (Amt für Volksschule und Pädagogische Hochschule Thurgau 2010)

1. Umfang und Zielsetzungen der Expertise	2
2. Grundlagen	2
3. Analyse <i>Sprachgewandt I - III</i>	6
4. Analyse <i>Förderdossier DaZ</i>	15
<b>5. Vergleichende Bewertung</b>	<b>22</b>
<b>5.1 Ansatz</b>	<b>22</b>
<b>5.2 Handhabbarkeit</b>	<b>25</b>
<b>5.3 Nutzen der Profilanalyse</b>	<b>26</b>
<b>5.4 Leistung der Analyse für die     Planung von Sprachförderung</b>	<b>28</b>
6. Schlussbemerkungen	29
7. Anhang: Hintergrundliteratur in Auswahl	32

## **1. Umfang und Zielsetzungen der Expertise**

Der Auftrag des Amtes für Volksschule im Kanton Thurgau vom 28.11.2012 beschreibt die Zielsetzung der folgenden Expertise als eine Analyse des „Förderdossiers DaZ“ (Amt für Volksschule und Pädagogische Hochschule Thurgau 2010) sowie des Sprachstandsinstrumentariums „Sprachgewandt I – III“ (Bildungsdirektion Zürich). Allgemein geht es darum zu überprüfen, welches der beiden Instrumente es erlaubt, sinnvolle und differenzierte Entscheidungen über Maßnahmen zur Sprachförderung bei Kindern zu treffen, die in nicht ausreichendem Umfang über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen und denen Sprachförderung zu einer erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht der Schule verhelfen soll. Diese generelle Fragestellung wurde für die vorliegende Expertise wie folgt konkretisiert:

- a) Herausarbeitung der unterschiedlichen Ansätze der Instrumente und ihrer jeweiligen Vor- und Nachteile;
- b) Einschätzung der Handhabbarkeit: erforderliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Nutzung durch (DaZ-) Lehrpersonen;
- c) Aussagen zu Nutzen oder Verzichtbarkeit einer Profilanalyse;
- d) Leistungen der Instrumente für die Planung von Sprachförderung und die Entwicklung von Fördermaterialien;

Diese Fragestellungen werden im Detail im Rahmen einer Einzelanalyse der beiden Instrumente erörtert (Kap. 3 und 4) und abschließend vergleichend gegenübergestellt (Kap. 5).

Bei der vorliegenden Expertise handelt es sich um eine „Schreibtischevaluation“, d.h. die Analyse und die Bewertung der Instrumente erfolgt auf Grund des vorliegenden fach- und bildungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes (vgl. Kap. 2), ohne dass Daten aus einer praktischen Erprobung herangezogen bzw. (im Hinblick auf (c)) eine Befragung betroffener Lehrkräfte durchgeführt werden konnte.

## **2. Grundlagen**

Eine Beurteilung von Instrumenten der Sprachstandsbestimmung und Konzepten für die Sprachförderung in der deutschen Sprache bedarf eines Maßstabes und ist abhängig von den

Erkenntnissen der Bildungs- wie der Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsforschung. Im Folgenden werden daher kurz die Grundlagen skizziert, an denen sich die Expertise orientiert<sup>1</sup>:

2.1. Erfolgreiche Bildung geht von den Stärken eines Kindes aus, baut auf den mitgebrachten Voraussetzungen auf und trägt damit zur Stärkung und Weiterentwicklung der (nicht nur) sprachlichen Identität der Kinder bei. Das bedeutet im Zusammenhang mit Kindern, deren familiäre Sozialisation nicht oder nicht primär in der deutschen Sprache erfolgt ist, dass Sprachunterricht und Sprachförderung die anderssprachige, meist mehrsprachige Identität dieser Kinder zum Ausgangspunkt nehmen müssen.

Bei Eintritt in Kindergarten und Schule verfügen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund schon über Erfahrungen mit unterschiedlichen sprachlichen Registern, viele von ihnen haben auch Erfahrungen mit Dialekten und verschiedenen Sprachen, manche Kinder bringen auch schon erste Erfahrungen der Diskriminierung von Sprachen mit. Durch den Eintritt in den Kindergarten und vor allem in die Schule ändert sich ihre sprachliche Lebenswelt in qualitativer Weise: Als Schülerinnen und Schüler knüpfen sie neue kommunikative Kontakte. Die Standardform des Deutschen als Umgebungs-, Unterrichts- und Bildungssprache erhält einen erhöhten Stellenwert. Unterrichtsangebote in einer Fremdsprache, in der Minderheitensprache oder in der Herkunftssprache treten hinzu. Intensiver als zuvor setzen sie sich mit der Schriftform der Sprachen und mit Registerunterschieden auseinander.

Eine Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes muss daher sein gesamtes sprachliches Potenzial einbeziehen. „Mit der Konzentration auf das Deutsche bei der Testung ist eine gravierende Einschränkung der Aussagekraft der Daten, die dabei gewonnen werden, verbunden ... (und) eine allgemeine Aussage über den Entwicklungsstand nicht möglich.“ (Gogolin 2008, S. 84).

2.2. Fehlende Kompetenzen in der Unterrichtssprache entstehen in aller Regel nicht auf Grund des Versagens oder individueller Defizite von Kindern, sondern sind vor allem im Zusammenhang mit dem sozialen Kontext zu verstehen. Mit Sprachförderung wird lediglich einer der Faktoren, die für Erfolg oder Misserfolg der Schullaufbahn entscheidend sind, angegangen. Sprachförderung allein wird daher eine erfolgreiche Bildungskarriere für Kindern mit Migrationshintergrund nicht garantieren können.

„Während pädagogische Analysen nachzuweisen vermögen, daß die Ursachen im Wesentlichen in Defiziten liegen, die die traditionellen nationalstaatlich organisierten Bildungssysteme gegenüber diesen Schülern aufweisen, schreiben bildungspolitisch und schulorganisatorisch Verantwortliche in der Regel den ausländischen Schülern selbst die Ursachen für ihr Versagen zu; sie seien es, die

---

<sup>1</sup> Ich verzichte in dieser Expertise auf den Einzelnachweis zur Fachliteratur und verweise zusammenfassend auf die im Anhang genannten Quellen.

gegenüber den Normen und Forderungen, die das Bildungssystem des Aufnahmelandes setzt, Defizite aufweisen.“ (Boos-Nünning/ Gogolin 1988, 5).

Da jedes Lernen, auch in den sog. nichtsprachlichen Unterrichtsfächern, immer auch sprachliches Lernen ist, ist die Einbeziehung aller Lehrenden ebenso wie die Einbeziehung der Eltern wichtiges Element der Sprachförderung. Hinzu kommt die Berücksichtigung des gesamten (Lern-)Umfeldes der Kinder, wozu insbesondere bei nicht ganztägigen Schulformen die Bildungsbegleitung am Nachmittag zu rechnen ist. Nicht zuletzt ist die Qualifizierung der Lehrenden für eine differenzierte Sprachstandserhebung wie auch –förderung von grundlegender Bedeutung für den Erfolg.

2.3. Spracherwerb insbesondere im Kindesalter ist dynamisch und nicht linear; Kinder orientieren sich sehr stark an den kommunikativen Angeboten ihrer Umgebung bzw. den kommunikativen Herausforderungen, die sie meistern wollen. Insofern ist das sprachliche Profil von Kindern auch innerhalb kurzer Zeitspannen nicht stabil und nicht gleichmäßig. Der punktuellen Sprachstandsbestimmung sind daher grundsätzlich Verfahren vorzuziehen, die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum; punktuelle Verfahren sollten in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, um Festschreibungen auf eine Momentaufnahme zu verhindern. Hinzu kommt, dass Sprachentwicklung ein langfristiger Prozess ist, also auch nicht von Einzelmaßnahmen eine nachhaltige Veränderung erwartet werden kann. Die Forschung ist sich einig darin, dass Sprachförderung von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, den Bildungsgang über eine lange Phase begleiten sollte.

2.4. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die Kindergruppen, die in Kindergarten und Schule zusammen kommen, durch eine starke sprachliche (und kulturelle) Heterogenität charakterisiert sind. Je nach sozialer Situation der Eltern, je nach familiärer Sprachkonstellation und Migrationsbiographie, je nach dem Umfeld (Spielkontakte) unterscheiden sich Kinder sehr stark, so dass auch Sprachfördermaßnahmen dann besonders erfolgreich sind, wenn sie eine starke Individualisierung erlauben. Soll eine Sprachstandsbestimmung der Vorbereitung von Fördermaßnahmen dienen, so muss sie helfen, das individuelle sprachliche Profil eines Kindes herauszuarbeiten.

2.5. Ziel von Sprachförderung ist es, Kinder in der Unterrichts- und Bildungssprache so kompetent zu machen, dass sie sich aktiv am Unterricht beteiligen können. Die Unterrichts- und Bildungssprache zu vermitteln und zu entwickeln ist Aufgabe des schulischen Unterrichts, ihre Beherrschung kann und muss daher nicht bereits vor Beginn der Pflichtschulzeit erwartet werden. Je nach dem Ort, an dem eine Sprachstandsbestimmung erfolgen soll, ist daher von unterschiedlichen alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen auszugehen.

Der von Ehlich (2005a, b) vorgeschlagene Qualifikationsfächer sprachlicher Basisqualifikationen hat sich als Modell bewährt, wobei hier je nach Bildungsstufe differenzierte alterstypische und individuelle Profile möglich sein sollten.<sup>2</sup>

Ergänzend zu den Basisqualifikationen nach Ehlich ist in den letzten Jahren in Bildungspraxis und Forschung auf die Spezifika der Bildungssprache (im Sinne von Cummins' *Cognitive Academic Linguistic Proficiency*) verwiesen worden. Kinder brauchen mit dem Ende der Primarstufe eine bildungssprachliche Kompetenz, um den weiteren Bildungsgang erfolgreich absolvieren zu können. Für die Einschätzung dieser Kompetenz wurden von Roth/ Neumann/ Gogolin (2007) drei Modi identifiziert (umgangssprachlicher, akademischer und elaborierter Modus), die durch die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel charakterisiert sind<sup>3</sup>.

Sprachstandsbestimmungen, die auf Sprachförderung zielen, sollten, zumindest ab dem 2. Schuljahr immer auch den Förderungsbedarf im Hinblick auf die bildungssprachliche Kompetenz überprüfen.

Am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientierte Sprachstandsbestimmungen greifen hier vielfach zu kurz, da der Referenzrahmen nicht auf diese spezifische bildungssprachliche Kompetenz abzielt und sie in den Skalen nicht abbildet – allenfalls auf der Niveaustufe B2 tauchen entsprechende Kann-Bestimmungen auf; im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht aber bedarf es dafür einer früheren und systematischeren Hinführung.

2.6. Aus der Unterrichtspraxis wird zunehmend darüber berichtet, dass auch einsprachig deutschsprachig aufwachsende Kinder nicht in zufriedenstellendem Maße über Kompetenzen in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch verfügen und deshalb in die Sprachförderung einbezogen werden sollten. Allerdings besteht, soweit der noch unzureichende Forschungsstand spezifische Aussagen erlaubt, teilweise unterschiedlicher Förderbedarf: Bei einsprachigen Kinder geht es eher um allgemeine Probleme des sprachlichen Ausdrucks oder des Sprachverhaltens (vgl. Reich 2008, 19 f.), während bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern eher geringer Wortschatz und fehlerhafte Grammatik auffallen; ähnlich scheint es sich auch bei sehr stark durch Dialektgebrauch charakterisierten Kindern zu verhalten. Es wäre im Hinblick auf geplante Fördermaßnahmen wichtig, zwischen Kindern zu unterscheiden, bei denen soziale (familiale) oder persönlichkeitsbezogene Sprachprobleme überwunden werden sollen, und solchen, die sprachlich (in anderen Sprachen oder im Dialekt) altersgemäß handlungsfähig sind, aber Nachholbedarf im Deutschen haben.

---

<sup>2</sup> Es gelten die von Ehlich (2005 a,b) formulierten „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS)“.

<sup>3</sup> Vgl. im einzelnen Roth u.a. 2007, 59: Akademischer Modus z.B. Gebrauch von Komposita, Konnektoren, unpersönlichen Ausdrücken; elaborierter Modus z.B. Passivkonstruktionen und Konjunktiv).

### **3. Analyse „Sprachgewandt I – III“<sup>4</sup>**

#### **3.1 Aufbau und Zielsetzung**

„Sprachgewandt I – III“ ist ein Instrumentarium zur Sprachstandsbestimmung, das vom Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich und dem Institut für Elementar- und Schulpädagogik (KiDiT und Sprachgewandt I) bzw. von der Pädagogischen Hochschule/ Fachhochschule Nordwestschweiz und dem Institut für Bildungsevaluation/ Univ. Zürich entwickelt wurde. Die Instrumentenentwicklung und die laufende Erprobung erfolgen in unterschiedlichen Kooperationen und sind mit Begleitforschungsprojekten verbunden.

Trotz der Bezeichnung „Sprachgewandt I – III“ handelt es sich lediglich um zwei Instrumentenpakete, einerseits Sprachgewandt I mit der Ergänzung um KiDiT, andererseits um Sprachgewandt II-III, wobei nicht ersichtlich ist, dass es sich hier um zwei unterschiedliche Instrumentensätze handeln soll. Entsprechend liegt für das zweite Instrument auch nur ein Handbuch vor, welches gleichfalls nicht zwischen II und III differenziert.

Die Tests werden unter in den Unterlagen beschriebenen standardisierten Bedingungen als Einzelassessments durchgeführt.

Für die Durchführung von Sprachgewandt I (1-3) wird zur Wahl gestellt, den Test in der Standardsprache oder in der Mundart durchzuführen.

Für Sprachgewandt I enthält das Testhandbuch die Angaben zu den Testgütekriterien sowie zur Normierung bei einer Stichprobe. Der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in dieser Stichprobe liegt zwischen 40% und 34,6 %, allerdings sind bei der Darstellung der Ergebnisse die DaZ-Kinder nicht separat ausgewiesen. Zu den offenbar erst 2012 angelaufenen Erprobungen von Sprachgewandt II und III liegen allerdings noch keine Ergebnisse vor bzw. waren Ergebnisse nicht zugänglich.<sup>5</sup> Für die Lesetests von Sprachgewandt II-III liegt im Handbuch ein Bericht über die Validierung der Leseaufgaben vor (s.u.).

Für Sprachgewandt I stellt sich hier wie grundlegend bei normierten Sprachstandsbestimmungen die Frage, wie weit es sinnvoll und zulässig ist, Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache an einer primär anhand von deutschsprachigen Kindern festgelegten Norm zu testen, ist doch das Ziel der Sprachförderung nicht, mit DaZ-Kindern in kürzester Zeit ein völliges Aufschließen auf deren Sprachkompetenzen zu erreichen, sondern ihnen die Bewältigung der Bildungssprache zu ermöglichen, da diesen Kindern in anderen Sprachhandlungsbereichen eventuell andere Sprachen

---

<sup>4</sup> Sprachgewandt I: Autorenteam N. Bayer/ U. Moser (Universität Zürich); Sprachgewandt II-III Entwicklungs- und Autorinnen-Team, ExpertInnen, Steuergruppe usf., Projektleitung N. Selimi (Bildungsdirektion des Kantons Zürich).

<sup>5</sup> Auch die Unterlagen im Internet (z.B. für KiDiT) liefern zwar Hinweise auf laufende Untersuchungen, jedoch noch keine Ergebnisse.

zur Verfügung stehen. Der gewählte Prozentsatz in der Stichprobe bei Sprachgewandt I ist m.E. im Gegensatz zu dem bei der Validierung der Leseaufgaben von Sprachgewandt II-III zu niedrig. Ziel von Sprachgewandt ist es, durch Beobachtung bzw. Sprachstandserhebung die sprachlichen Fähigkeiten bzw. den Lern- und Leistungsstand einzuschätzen und so den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, das Unterrichtsangebot anzupassen bzw. zu optimieren<sup>6</sup>. Der Fokus liegt auf der „Schulsprache“ und dem Förderungsbedarf der Lernenden. Allerdings ist ein solches Förderprogramm nicht Bestandteil des Instruments und scheint auch noch nicht vorzuliegen; es ist vielmehr beabsichtigt zu prüfen, „ob bestehende DaZ-Lehrmaterialien dahingehend ergänzt bzw. angepasst werden müssen, dass der Einsatz des Instrumentariums und der Lernmaterialien eine durchgehende und wirksame Sprachförderung während der gesamten Schulzeit gewährleistet.“ (Instrumentenbeschrieb S. 7). Ich vermute, dass der im Überblicksschema (Instrumentenbeschrieb S.3) enthaltene Hinweis auf „DaZ-Unterrichtsmaterial - Für Förderung (DaZ-spezifisch)“ sich auf diese geplante Adaptierung von Unterrichtsmaterialien bezieht. Im Handbuch zu Sprachgewandt II-III tritt in den Vordergrund, dass die Instrumente lediglich für die Zuweisung zu oder Entlassung aus Fördermaßnahmen Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden sollen; die Festlegung von Förderschwerpunkten steht nicht im Zentrum (vgl. 3.3).

### **3.2 Instrumente zur Sprachstandsbestimmung**

Im Konkreten liegen folgende Materialien vor

**a. Kinder-Diagnose-Tool (KiDiT)**, ein webbasiertes Beobachtungsinstrument, das der subjektiven Beobachtung und Einschätzung aller Kinder im fächerübergreifenden Lernprozess von Kindergarten und Eingangsstufe dient. Soweit aus der Beschreibung ersichtlich<sup>7</sup> handelt es sich bei KiDiT um freie und strukturierte Beobachtungsbögen, mit denen die Aktivitäten von Kindern in verschiedenen Bildungsbereichen (alle Lernbereiche des Zürcher Lehrplans) dokumentiert und gespeichert werden, wobei auch der Sprachfortschritt festgehalten wird. Die Verwendung von KiDiT auf der Eingangsstufe ist freiwillig. Angeregt wird kindliches Handeln und Sprechen durch die Beobachtung selbstbestimmter und geführter Aktivitäten. Die Beobachtungen sollen in den pädagogischen Alltag der ErzieherInnen einfließen, zur Binnendifferenzierung und zur Überprüfung von Lehr- und Bildungsplänen anregen. KiDiT leistet damit m. E. zugleich eine Sensibilisierung der PädagogInnen für kindliches Sprechen und Handeln und schult ihre Beobachtungsfähigkeit.

---

<sup>6</sup> Vgl. Bildungsdirektion Zürich, Instrumentenbeschrieb (2012)

<sup>7</sup> Herangezogen wurde die ohne Registrierung zugänglich Beschreibung: <https://www.kidit.ch/index.php?id=72> (04.01.2013) sowie der Folder „Dossier zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Bildungsbereich Technik“ (2010).

KiDiT wird in die folgende Analyse von Sprachgewandt nicht einbezogen, da mir das Instrument nicht zugänglich war.

**b. Sprachgewandt I** ist ein Erhebungsinstrument zur Sprachstandsbestimmung in Kindergarten und Klasse 1; es liegen drei Testversionen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vor. Bei deutschsprachigen Kindern ist Version 1 für neu in den Kindergarten eintretende Kinder, Version 2 für die Zeit des Kindergartenaufenthaltes und Version 3 für Kinder am Ende des ersten Kindergartenjahres bzw. in der 1. Klasse konzipiert. Bei Kindern, für die Deutsch Zweitsprache ist, wird geraten, zunächst eine tiefere Version einzusetzen. Die Verwendung für die Sprachstandserhebung von Deutsch als Zweitsprache-Lernenden ist verbindlich. Der Test folgt einem normierten Verfahren, für das ein Testhandbuch, für jede Version ein Anleitungsheft, eine CD mit den vorgedruckten Texten sowie (ab Version 2) Bildkarten vorliegen.

Sprachgewandt I erhebt zum einen das (phonologische) Sprachbewusstsein mit Hilfe von Aufgabenblöcken zur phonologischen Bewusstheit; auch der Aufgabenblock „Gleich oder ungleich“ kann hier tw. herangezogen werden, zum andern das Sprachverständnis. Ausgehend von dem Qualifikationsfächer sprachlicher Basisqualifikationen von Ehlich wird damit eine Reihe von Qualifikationen aufgerufen, wenn auch, wie im Folgenden erläutert, in einer starken Engführung:

- a) die phonische Qualifikation I (Aufgabenblöcke „Phonologische Bewusstheit“, „Gleich oder ungleich“, „Sätze nachsprechen“),
- b) die pragmatische Qualifikation I („Sprachliche Routinen verstehen“). Dazu gibt es Aufgabenblöcke zum Wortschatz, zum Aufgabenblock „Präpositionen verstehen“ und zum Aufgabenblock „Geschichten verstehen“. Der Aufgabenblock „Sprachliche Routinen verstehen“. Aus dem Qualifikationsfächer von Ehlich wird damit nur ein Teilsegment herausgegriffen,
- c) die semantische Qualifikation („Wortschatz“, „Sätze verstehen“, „Geschichten verstehen“),
- d) die morphologisch-syntaktische Qualifikation („Wortschatz“, „Präpositionen verstehen“, „Sätze verstehen“, „Geschichten verstehen“),
- e) die diskursive Qualifikation („Sprachliche Routinen verstehen“).

Ob durch das Nachsprechen syntaktisch korrekter, aber semantisch mehr oder weniger sinnloser Sätze („Der kaputte Ballon hängt an der Lampe neben dem Sofa“ Sprachgewandt I,1, S. 7) tatsächlich, wie im Anschluss an die Diplomarbeit von Stahn 2005<sup>8</sup> argumentiert wird, ist in der Forschung umstritten, so wie auch die Arbeit mit isolierten Einzelsätzen in den übrigen

---

<sup>8</sup> Stahn stützt sich ihrerseits auf H. Grimm 2001 und den „Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder SETK 3-5“



Aufgabenblöcken (mit Ausnahme von „Geschichten verstehen“) von den Vertretern eines situativen und lebensweltbezogenen Sprachverständnisses bezweifelt wird. Wenn, wie z.B. im Aufgabenblock „Sätze verstehen“, die Kinder in zügigem Tempo Bilder zu den Sätzen *Fabio zeichnet ein Flugzeug / Paula stösst Fabio / Paula wird vom Hund gezogen / Der Vater wird mit dem Auto in die Garage fahren / Während der Hund seinen Napf leer frisst, liest der Grossvater ein spannendes Buch / Die Mutter mit dem geblühten Kleid wird von Paula gekämmt / Nachdem Paula dem Grossvater den Ball gegeben hat, hält ihm Fabio die Zeitung hin* (in exakt dieser Reihenfolge) aus einem Angebot von je 4 ähnlichen kleinen Zeichnungen zuordnen sollen, so könnte man hier eventuell eher ein Training von Hörstrategien („sich auf Schlüsselwörter konzentrieren“) annehmen als das Verstehen der syntaktischen Struktur von Sätzen.

Das Prinzip der Arbeit mit Einzelsätzen gilt für Sprachgewandt I durchgängig. Ebenso durchgängig ist die Beschränkung der Testaufgaben auf die Rezeption. Auch hier lehnt sich Sprachgewandt I stark an Sprachstandstests wie SEKT (Grimm 2001, vgl. FN 7) an.

Sprachgewandt I argumentiert, dass durch die Bilder ein Kontextbezug hergestellt wird; die in den Sätzen und Mini-Szenen immer wieder in unsystematischer Reihenfolge auftauchenden Figuren (Paula, Fabio und Paulas Hund<sup>9</sup>) werden zwar vor Testbeginn kurz eingeführt (vgl. Testanleitung Sprachgewandt I, S. 3), allerdings hat auch diese Einleitung bereits Testcharakter. Als situative Einbettung der Sprachhandlungen kann dies meines Erachtens nur begrenzt verstanden werden: Für Kinder sind in ihrer Alltagserfahrung Gegenstände vor allem im Zusammenhang mit Handlungen interessant (mit einer Schere kann man etwas zerschneiden). Das einfache Benennen *Welches Bild passt am besten zu „Schere“*, auch das „Benennen“ von Mini-Szenen (*Vor dem Haus auf der Treppe schläft eine schwarz-weiss gefleckte Katze in der Sonne. Was meinst du, welches Bild passt am besten zu dem, was du gehört hast?*) gehört altersmäßig in eine sehr frühe Sprachstufe (3-4 Jahre), findet sich aber auch in der 3. Niveaustufe von Sprachgewandt I. Ein sprachlich altersgemäß entwickeltes Kind mit 5 oder 6 Jahren würde hier eher denken „das sieht doch jeder ...“ und nicht antworten.

Die Arbeit mit isolierten Sätzen und die Beschränkung auf Rezeption stellen eine starke Verkürzung gegenüber dem Qualifikationsfächer von Ehlich dar, die für jede der Basisqualifikationen auch produktive Kompetenzen abfragen.

Bildungssprachliche Spezifika wie z.B. unpersönliche Ausdrücke, Komposita, über die Kinder am Ende der Kindergartenzeit eventuell schon verfügen können bzw. die für die Entwicklung der Schul- und Bildungssprache eventuell zum Gegenstand von Sprachförderung werden sollten, werden mit Ausnahme der Präpositionen nicht erhoben.

---

<sup>9</sup> Angesichts der kulturell unterschiedlichen Bewertung von Hunden bringt die durchgängige Rolle dieses Hundes als Begleiter und „Spielkamerad“ einen kulturellen Bias dar, der besser vermieden worden wäre.

Wie vergleichbare Sprachstandsbestimmungen erhebt auch *Sprachgewandt* durch eine verbindliche standardisierte Testprozedur (standardisiertes vorgegebenes Material, festgelegte Sprachregeln, standardisierte Lösungsblätter) den Anspruch einer objektiven Einstufung eines Kindes nach seinen sprachlichen Fähigkeiten. Die Interpretation des Sprachverhaltens eines Kindes im Hinblick auf die Einstufung in die drei Niveaustufen wird bei Sprachgewandt I dadurch erreicht, dass Punkte für richtig-falsch-Antworten vergeben werden. Das ist bei den Aufgaben der Bildzuordnung eindeutig. Beim Nachsprechen von Sätzen und bei den phonologischen Aufgaben (Laute sprechen, Vokale ersetzen) bleibt jedoch ein erheblicher Interpretationsspielraum, der ohne angemessene Schulung der Lehrkräfte nicht behoben werden kann.

Auf die Erstsprache der Lernenden wird in den theoretischen Betrachtungen zur Sprachentwicklung (Testhandbuch Kap. 6) mehrfach Bezug genommen, dabei wird auch auf den Transfer von der Erst- zur Zweitsprache hingewiesen (Testhandbuch S. 30-31), auch werden Untersuchungen referiert, die zeigen, dass die fehlende schulische Förderung der Erstsprache eine der Ursachen für Lücken im Bereich der Lexik sein kann (Testhandbuch S. 28), dass umgekehrt mehrsprachige Kinder metalinguistische Fähigkeiten früher entwickeln als einsprachige (Testhandbuch S. 32). Um so erstaunlicher ist, dass die Erstsprache (im Singular) der Kinder lediglich auf dem Kopfbogen der Testanleitung notiert, aber nicht nachgefragt wird, wie weit die Familiensprache bereits ausgebaut ist und benutzt wird.

Lediglich der abschließende Bogen ‚Fortschritte Sprache‘, in dem die Testergebnisse für die beiden Kindergartenjahre und das erste Schuljahr im Semesterrhythmus notiert und damit in ein Bild von der Sprachentwicklung überführt werden, fordert zum Eintrag von Erstsprache und Zweitsprache(n) >sic> auf und lässt nach dem Sprachgebrauch in Familie, Freizeit und Schule fragen, wobei *Standard*, *Mundart*, *andere* vorgegeben und kurze Anmerkungen zur Häufigkeit, den Gesprächspartnern u.ä. gemacht werden können. Der Oberbegriff „andere“ für die Familiensprachen der nichtdeutschsprachigen Kinder könnte ein Indikator für das Desinteresse an der Sprachenbiographie der Kinder sein, ist zumindest unglücklich gewählt. *Sprachgewandt I* ist einer monolingualen Perspektive verhaftet.

**c. Sprachgewandt II – III** liegt in einer Erprobungsfassung (2012) vor und ist für die Verwendung in den Schulstufen 2 – 9 vorgesehen. Bestandteil des Instrumentariums sind

- ein Handbuch mit Hinweisen zur Durchführung und Interpretation;
- ein Einschätzungsbogen zur Dokumentation des Sprachenrepertoirs des Kindes und einer Einschätzung von Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen; der Einschätzungsbogen fordert zur Kommentierung des beobachteten Sprachverhaltens wie auch zur Abgabe einer eventuellen Förderempfehlung (DaZ-Zuteilung – DaZ-Entlassung) auf;

- dem Einschätzungsbogen sind Beurteilungsraster für die vier Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören beigelegt.

Die Beurteilungsraster werden im Handbuch (S. 22 – 41) genauer beschrieben; an Beispielen wird gezeigt, wie die Aufgabenlösungen den drei Stufen A, B und C zugeordnet werden können.

- Lesetests bilden einen Schwerpunkt von Sprachgewandt II-III: Es liegen Tests (und entsprechende Lösungshefte) für die 2. Klasse, die 3./4., die 5./6. Klasse und die 7.-9. Klasse vor. Anhang 2 des Handbuchs dokumentiert die Daten der Validierung der Leseaufgaben. In der Stichprobe waren Kinder mit anderen Erstsprachen je nach Schulstufe mit 46% bis 63% vertreten, so dass hier von einer sinnvollen multilingualen Stichprobe gesprochen werden kann.

- Ein Bogen „Sprachverhalten beobachten“ liegt für die Beobachtung einer Schülerin/ eines Schülers während des Gesprächs mit der Lehrperson bzw. DaZ-Lehrperson vor, die ein Gespräch über das Sprachverhalten außerhalb der Unterrichtsstunden führt (z.B. ob vorgelesen oder aus eigenem Antrieb geschrieben wird). Auf Grund der Eintragungen erfolgt eine Einschätzung zum Sprachverhalten und zu den Lernfortschritten im letzten halben Jahr. Dabei wird vor allem die Häufigkeit der jeweiligen Sprachaktivitäten berücksichtigt. Das Handbuch beschreibt die sehr allgemeinen Beobachtungsdimensionen etwas genauer und unterstützt damit die Einschätzungen. Sprachgewandt II-III unterscheidet sich deutlich von Sprachgewandt I, was die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen betrifft: Die Einschätzung soll durch die Lehrperson im Kontext des jeweiligen Unterrichts stattfinden, wobei Beobachtungen je nach Kommunikationssituation auf ausgewählte Sprachbereiche und Dimensionen bezogen werden können. Die Deskriptoren beziehen sich überwiegend auf die Unterrichtssituation selbst (z.B. *Kann einem gut strukturierten mündlichen Unterricht folgen, wenn das Thema vorbereitet ist*; Hören 4-6) und sind nach den Schulstufen 2-3, 4-6, 7-9 differenziert. Die Auswahl der Kompetenzbereiche orientiert sich an den Grundkompetenzen von HarmoS und des mir nicht vorliegenden Lehrplans 21.

Das hat den Vorteil, dass hier tatsächlich die Beherrschung von Schul- und Bildungssprache Gegenstand der Analyse ist, und zwar nicht in einer künstlichen Testsituation, sondern in der unterrichtlichen Kommunikation selbst. Eine detaillierte Kommentierung der Raster (Kap. 3.4 des Handbuchs) enthält auch Vorschläge für mögliche Beobachtungsaufgaben, gibt aber vor allem Hinweise zur Zuordnung der Beobachtungen zu den drei Kompetenzstufen. Insbesondere zur Einschätzung der Schreibfähigkeit finden sich im Handbuch zahlreiche Schreibaufgaben und Beispiele, die vorführen, wie die Lösungen in das Einschätzungsraster eingeordnet werden können.

Durch wiederholte Beobachtungen soll eine kriteriumsorientierte Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten möglich sein und damit eine begründete Einstufung in die drei Niveaustufen erfolgen, wobei diese Einordnung eine entscheidende Grundlage für DaZ-Förderung bzw. die Entlassung aus der DaZ-Förderung darstellt.

Für das Leseverstehen liegen neben dem Einschätzungsbogen mit den stufenbezogenen Deskriptoren separate Lesetests vor, die nach Klassenstufen 2, 3-4, 5-6 und 7-9 differenziert sind. Die Aufgaben der Lesetests lassen sich unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Lesestrategien zuordnen, wobei neben inhaltlichen (globales Textverstehen und Informationsentnahme) auch grammatische Sprachfähigkeiten abgefragt werden (Wortschatz, Satzverknüpfung). Die Testaufgaben haben überwiegend die Form von multiple choice-Aufgaben, was meines Erachtens einen gewissen Widerspruch zu einer Förderung von globalem Textverstehens und der Entwicklung von Lesestrategien darstellt, ist doch alltägliches ebenso wie unterrichtliches Lesen in der Regel nicht durch bewusst ausgewählte Distraktoren erschwert. Kap. 3.2 gibt differenzierte Hinweise zur Auswertung der Tests und der Interpretation der Ergebnisse; es wird sinnvoller Weise angeraten, die Ergebnisse von Lesetest und Einschätzung des Lesens zusammen zu sehen. Für die Einschätzung der Beherrschung der Grammatik des Deutschen steht ergänzend eine an Erwerbssequenzen orientierte „Verb- und Satzgrammatik DaZ“ als kurze Übersicht in Anhang 1 des Handbuchs zur Verfügung.

Wie vergleichbare Sprachstandsbestimmungen erhebt auch Sprachgewandt II-III durch ein standardisiertes Verfahren (kriteriumsbasierter Einschätzungsbogen, validierter Lesetest) den Anspruch einer objektiven Einstufung eines Schülers/ einer Schülerin nach den individuellen sprachlichen Fähigkeiten. Die Interpretation des Sprachverhaltens eines Kindes im Hinblick auf die Einstufung in die drei Niveaustufen soll durch differenzierte Beschreibungen, Empfehlungen für Beobachtungsaufgaben und interpretierte Beispiele sichergestellt werden. Es ist klar, dass allein durch die freie Wahl der Unterrichtssituationen, in denen die Einschätzungen vorgenommen werden, wie auch durch die jeweilige Lehrperson ein Verlust an ‚Objektivität‘ entsteht, der aber durch einen Gewinn an Situationsbezug zur Kommunikationssituation Unterricht ausgeglichen wird.

Insgesamt werden mit Sprachgewandt II-III die sprachlichen Basisqualifikationen und Merkmale der Unterrichtssprache differenziert erhoben.

Was die Einbeziehung des Sprachenrepertoires der Schülerinnen und Schüler betrifft, so ist auf dem Kopfbogen des Einschätzungsbogens die Angabe der Erstsprachen und Zweitsprachen sowie des Sprachgebrauchs außerhalb des Unterrichts (Familie, Freizeit, Schule) differenziert nach Standard, Mundart und „andere“<sup>10</sup> mit kurzen Angaben zur Ausprägung und Häufigkeit vorgesehen; auch der Bogen „Sprachverhalten beobachten“, der im Gespräch mit dem Schüler/ der Schülerin ausgefüllt werden soll, gibt Eintragungsmöglichkeiten für Deutsch und L1 bezogen auf

---

<sup>10</sup> Vgl. die kritischen Anmerkungen zu „andere“ bei Sprachgewandt I

Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen vor<sup>11</sup>. Als sprachliche Kompetenzen werden die Familiensprachen jedoch nicht aufgenommen, ebenso wenig spezifische Fähigkeiten, die sich mit der Zweisprachigkeit entwickeln, wie z.B. das Übersetzen und Dolmetschen und der Sprachwechsel.

### 3.3 Fördermaßnahmen

Zwar wird in den Unterlagen zu allen Teilen von Sprachgewandt betont, dass die Sprachstandsbestimmungen eine „systematische Sprachförderung“ zum Ziel hätten. Doch liegen keine ausgearbeiteten Förderkonzepte und Materialien vor, auch wird im Rahmen des Beobachtungs- und Einstufungsprozesses darauf verzichtet, spezifische thematische und/ oder sprachliche Schwerpunkte für ein Kind herauszuarbeiten.

Die Erhebungsinstrumente zielen insgesamt auf die Entscheidung DaZ-Unterricht ja/nein – so der Bogen „Fortschritte Sprache“ von Sprachgewandt I, der zusätzlich (mit nur einer halben Zeile Platz im Formular) die Angabe „andere Fördermaßnahmen“ erlaubt, allerdings auch für den dreijährigen Beobachtungszeitraum (1. und 2. Kindergartenjahr sowie 1. Schuljahr) Platz für freie Eintragungen („Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen“ enthält. Die Übersicht über die Entwicklung von Sprachverständnis und phonologischer Bewusstheit über 6 Semester, wobei die jeweils erwarteten Niveaus markiert sind, zeigt zusätzlich, wie weit ein Kind eventuell auf Grund einer altersgemäß zu langsamen Sprachentwicklung zusätzlichen Förderbedarf hat.

Kap. 5 des Testhandbuchs zu Sprachgewandt I, 1-3 gibt Hinweise darauf, wie die Ergebnisse im Hinblick auf die Zuteilung zu Förderunterricht interpretiert werden können; auch wird darauf hingewiesen, dass bei kleineren Lernfortschritten eine logopädische Abklärung notwendig sein kann.

Bei Sprachgewandt II-III erlauben die Deskriptoren eine Einstufung in drei Niveaustufen A, B, C. Niveau B / C (in allen Situationen sichere Beherrschung von B sowie wiederholte Sprachhandlungen in verschiedenen Kompetenzbereichen auf dem Niveau C) gelten als Empfehlungsgrundlage für die DaZ-Entlassung, d.h. die Teilnahme am Regelunterricht ohne Anspruch auf weitere DaZ-Förderung (vgl. Handbuch Erprobungsfassung S. 4, 22, zum Lesetest 16 f). Umgekehrt wird für eine Einstufung auf den Niveaus A/ B eine DaZ-Förderung empfohlen. Das Handbuch erläutert in Kap. 2 genauer, welche Sprachkompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht erwarten lassen; bei der Besprechung von Beispielen (Kap. 3.4 Erläuterung zu den Rastern) wird für diese Beispiele auch der Förderbedarf notiert, aber in eher

---

<sup>11</sup> Lernende mit mehr als einer Familiensprache (tw. ein hoher Prozentsatz unter Kindern mit Migrationshintergrund) bzw. solche, die in anderen Sprachen (z.B. Englisch) kommunizieren, sind hier offenbar nicht vorgesehen ?

unspezifischer Form: „Schüler braucht im Bereich Schreiben spezifische Förderung. Vor allem Wortschatz ist noch zu wenig ausgebaut, um sich differenziert und verständlich schriftlich auszudrücken.“, Handbuch S. 28. Der Einschätzungsbogen erlaubt zwar den Eintrag von „Schwerpunkten in der Förderung“, doch wären meines Erachtens zumindest konkrete Fallbeispiele als „Muster“ erforderlich, die zeigen, wie eine Förderung aussehen kann, die zur altersgemäßen Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten beiträgt.

Ein Vorteil von Sprachgewandt II-III liegt darin, dass die Lehrpersonen aufgefordert werden, Einschätzungen mehrfach im Laufe eines Unterrichtsjahres vorzunehmen, und zwar konkret im eigenen Unterricht, nicht in isolierten Testsituationen – das hat in jedem Fall den Effekt, dass die Lehrpersonen in besonderem Maße für das Sprachverhalten und die Sprachentwicklung ihrer Lernenden sensibilisiert werden. Allerdings reicht die Erkenntnis, wo Förderbedarf nicht aus, um zu entscheiden, wie diese Förderung erfolgreich angelegt werden kann.

Soweit mir bekannt ist, hat der Kanton Zürich im Rahmen des Programms „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ Sprachförderkonzepte ausgearbeitet. Ein Bezug zwischen den Sprachstandsbestimmungen mit Hilfe von Sprachgewandt I – III und solchen Förderkonzepten wird in den Materialien leider nicht hergestellt.

### **3.4 Einbeziehung der Lehrpersonen und der Eltern**

Für die Einbeziehung der Lernenden und der Eltern bietet bei Sprachgewandt I der Bogen „Fortschritte Sprache“ einen Hinweis insofern, als das Ausfüllen des Deckblatts Auskünfte seitens der Eltern und des Kindes erfordert. Auch der Einschätzungsbogen von Sprachgewandt II-III erfordert das Einholen entsprechender Auskünfte.

Eine weitergehende Einbindung der Lernenden selbst bzw. ihrer Eltern ist im Material nicht vorgesehen.

### **3.5 Handhabbarkeit**

a) **Sprachgewandt I** ist ein klassisches Testverfahren, welches eine gesonderte Durchführung außerhalb des Unterrichts verlangt; es wäre zu prüfen, ob durch das Testarrangement bei manchen Kindern eine Hemmung auftritt, weil dieses Arrangement als unpersönliche Situation strukturiert ist: Aufstellung von CD-Player, Kärtchen sowie die bereitliegende Testanleitung mit Lösungsblatt; die Lehrperson ist gehalten, den Text der Testanleitung wortgetreu vorzulesen. Damit ist auch ein gewisser organisatorischer und administrativer Aufwand verbunden. Auf die Problematik der konkreten Zuordnung der Äußerungen der Kinder zu den vorgegebenen Lösungen in einigen Fällen wurde bereits hingewiesen – im Instrumentenbeschrieb wird zwar betont, dass sich eine 2-stündige Einführung pro Instrument bewährt habe; ich bezweifle insbesondere für die Aufgabenblöcke zur phonologischen Bewusstheit von Sprachgewandt I, dass

dies für alle Lehrkräfte gilt, wenn das Ergebnis eine gewisse Objektivität haben soll. Zumindest diese Aufgaben setzen m.E. eine intensivere Schulung mit Überprüfung der Beobachterübereinstimmung voraus.

Die Auswertung kann ansonsten schematisch erfolgen; solange es lediglich um die Zuweisung zu bestehenden Deutsch als Zweitsprache-Förderangeboten geht und nicht um eine individuelle Förderung, ist auch die Zuweisung zu dieser Fördermaßnahme relativ direkt von den Punktwerten abzulesen, bleibt dabei allerdings eine schematische Zuweisung, die nicht an individuellen Stärken und Schwächen orientiert ist.

b) **Sprachgewandt II-III** (mit Ausnahme der Lesetests) ist dagegen als unterrichtsinternes Einschätzungs- und Beobachtungsverfahren konzipiert. Der organisatorische Aufwand ist gering; auch wird den Lehrkräften anheim gestellt, die Beobachtungen eventuell in einer kleinen Gruppe durchzuführen. Dadurch, dass die Beobachtungen wiederholt durchgeführt werden sollen, summiert sich jedoch der zeitliche Aufwand für die Lehrpersonen.

Allerdings gilt auch hier, dass die Zuordnung von Äußerungen der Lernenden zu den Deskriptoren der Kriterienraster eine sorgfältige Schulung voraussetzt. Eine sorgfältige und begründete Förderempfehlung sollte meines Erachtens in jedem Fall nach dem Vieraugenprinzip erfolgen, auch wenn dieses hier nicht explizit vorgesehen ist.

Der Lesetest ist zwar in der Durchführung und Auswertung relativ einfach, insgesamt ergibt sich angesichts der größeren Zahl von Aufgaben bei größeren Gruppen von Schülerinnen und Schülern hier jedoch für die Lehrperson ein deutlicher Aufwand. Zu prüfen wäre, ob die Lesetests die Lehrpersonen eventuell beeinflussen, die Aufgaben des Lesetests auch im Unterricht stark zu üben (*teaching to the test*), um damit ihren Lernenden ein gutes Abschneiden im Test zu ermöglichen – was bedauerlich wäre, da die Lesetests relativ einseitig auf das über diesen Typ von Testaufgaben abfragbare Leseverstehen fokussieren.

Auch wenn das Handbuch für Durchführung und Auswertung viele Hilfen gibt, so dass eingeschulte Lehrpersonen damit gut umgehen können, ist der Arbeitsaufwand bei größeren Schülerzahlen doch beträchtlich.

#### **4. Analyse „Förderdossier DaZ“ (Amt für Volksschule Thurgau<sup>12</sup>)**

##### **4.1 Aufbau und Zielsetzung**

---

<sup>12</sup> Das Förderdossier wurde lt. Impressum von Nadja Langenegger, Amt für Volksschule und Stefan Nänny, Päd. Hochschule Thurgau 2010 entwickelt.

Das von der Pädagogischen Hochschule Thurgau entwickelte Förderdossier liegt in Form eines Ringordners vor, der neben einer einführenden und erläuternden Darstellung die für die Durchführung der Sprachstandsbestimmung wie auch für die Fördermaßnahmen erforderlichen Unterlagen umfasst und Platz für die Dokumentation bietet. Das Dossier steht im Zusammenhang mit den „Kantonalen Empfehlungen zum Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘“ des Amtes für Volksschule (2010), das Ausführungs- und Umsetzungsempfehlungen enthält und deshalb hier einbezogen wird. Vorgelegt wurde ferner eine Darstellung der „Ziele und Inhalte der Weiterbildungen im DaZ-Bereich im Kanton Thurgau“, die insbesondere für die Behandlung der Frage der Nutzung durch die Lehrpersonen herangezogen wird.

Das Dossier versteht sich als ein über die punktuelle Sprachstandsbestimmung hinausgehendes Förderkonzept, welches die Lernenden, deren Eltern, die Lehrkräfte (Förder- und Klassenlehrpersonen) sowie andere schulische Fachpersonen und die Kommunikation nach außen einbezieht. Das Dossier ist in der Art eines Portfolios aufgebaut: Jedes Kind im DaZ-Unterricht erhält ein solches Förderdossier, welches zugänglich für die Lehrkräfte aufbewahrt werden soll, die die Instrumente einsetzen und die Dokumentation führen. D.h. das Dossier beschränkt sich nicht auf eine punktuelle Beschreibung eines Sprachzustandes, sondern erlaubt es, die Entwicklung zu verfolgen. Neben der Beschreibung der Grundlagen (Bereich 1, Text von 10 Seiten) enthält es in Bereich 2 Materialien, einerseits Analyse-Instrumente, andererseits Protokollblätter, mit denen die Sprachfördermaßnahmen und –prozesse dokumentiert werden können. Die Bereiche 3 bis 6 dienen der Sammlung der konkreten Dokumente (Bereich 3: Dokumentation Frühförderung; Bereich 4: Dokumentensammlung; Bereich 5: Semesterbilanzen; Bereich 6: Elternzusammenarbeit).

Als Zielsetzung wird zum einen die Ermittlung derjenigen Bereiche genannt, in denen Kinder einer Förderung bedürfen, zum andern die Planung und Dokumentation der Förderung und der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und mit den Eltern – eine Dokumentation, die Adaptionen der Förderung erlaubt.

Im Hinblick auf die Sprachstandsbestimmung verfolgt das Dossier einen überzeugenden ressourcenorientierten Ansatz:

- a) Es wird betont, dass das Dossier Eigentum des Kindes (bzw. dessen gesetzlichen Vertreters) ist und das Kind auch bei Klassen- und Schulwechsel begleitet und ihm am Ende der obligatorischen Schulzeit übergeben wird;
- b) Die Analyseinstrumente sollen situationsbezogen eingesetzt werden, wobei der Sprachgebrauch gegenüber der Analyse der formalen Aspekte im Vordergrund steht;
- c) Im Kindergarten, bei Schulanfang sowie bei SchülerInnen mit wenig Schreiberfahrung in der deutschen Sprache wird auf die Analyse der schriftlichen Produktion verzichtet, was diesen Kindern gravierende Misserfolgserlebnisse erspart.



## 4.2 Instrumente zur Sprachstandsbestimmung

Es liegen vor

- a) ein „Beobachtungsraster Frühförderung“(B1) sowie ein Protokollbogen „Bilanz Frühförderung“ in Verbindung mit einem Einschätzungsraster für den vorschulischen Bereich,
- b) vier Analyse-Instrumente für die Kompetenzbereiche
  - mündliche Produktion
  - schriftliche Produktion
  - Leseverstehen
  - Erwerbsstand Grammatik,

wobei jeweils ein globales Einschätzungsraster und ein differenziertes Kriterienraster vorliegen; das differenzierte Kriterienraster erlaubt die Berücksichtigung von Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz im Bereich des Mündlichen sowie der Themenentwicklung, des Wortschatzes, der grammatischen Korrektheit, der Beherrschung der Orthographie und von Kohärenz und Kohäsion bei der schriftlichen Produktion.

Zu (a):

Das Beobachtungsraster Frühförderung B1 dient der Beobachtung der globalen Sprachfähigkeiten, der Sozialkompetenz, der Spiel- und Lernkompetenz sowie der Motorik, für die die Einstufungen „häufig erkennbar“, „gelegentlich erkennbar“ und „nicht erkennbar“ angekreuzt werden können. Schon aus dieser Skala ist abzulesen, dass dem ein längerer Beobachtungszeitraum zu Grunde liegen sollte; genauere Ausführungsbestimmungen, die den Zeitraum oder auch die Spielaktivitäten genauer festlegen, fehlen jedoch. Allerdings lassen die Beobachtungsaspekte („... reagiert auf Geräusche und Laute“, „... kann beim Aufsagen von Abzählreimen oder beim Singen mitmachen“, „... kann Geschichten erfinden“ usf.) erkennen, dass es hier um die Beobachtung von alltagssprachlichem Verhalten in kindergartengemäßen Spiel- und (Sprach-)Handlungssituationen geht, d.h. die phonischen, pragmatischen, semantischen und diskursiven Qualifikationen in ihrer altersgemäßen Form im Zentrum stehen und nicht die formale Korrektheit.

Im Protokollbogen B2 werden die Beobachtungen entsprechend der dreistufigen Skala analysiert und neben dem weiteren Förderbedarf auch „mögliche Erfolgsfaktoren bei der zukünftigen Förderung“ festgehalten, d.h. die Beobachtenden werden explizit darauf verwiesen, nach spezifischen Stärken des jeweiligen Kindes zu suchen. Festgehalten wird ferner die sprachliche Situation der ‚Lerngruppe‘, m.E. ein bedeutsamer Punkt, sind sprachliche Aktivitäten eines Kindes doch immer auch abhängig von der mehr oder weniger stimulierenden Gruppenkommunikation.

Es fehlt leider ein Bezug zu anderen mitgebrachten Sprachen, obwohl es hinsichtlich des Förderbedarfs einen Unterschied macht, ob ein Kind sich gar nicht äußern, gar nicht mitsingen oder berichten kann, d.h. Sprachförderung bei einem Vertrautmachen mit Formen sprachlichen Handelns ansetzen muss, oder ob diese globalen Sprachfähigkeiten in einer oder mehreren anderen Sprachen schon vorhanden sind und lediglich die sprachlichen Mittel fehlen, um dies auch auf Deutsch zu können.

Der Bilanzbogen schließt es nicht aus, solche Eindrücke zu notieren, allerdings fehlen sowohl im Beobachtungsraster als auch im Grundlagenteil entsprechende Hinweise.

zu (b)

Die Analyse der sprachlichen Fertigkeiten Mündliche Produktion, Schriftliche Produktion und Leseverstehen ist parallel aufgebaut. Anhand eines aus den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen abgeleiteten „globalen Einschätzungsrasters“ wird zunächst eine globale Einschätzung des jeweiligen Sprachkönnens vorgenommen; soweit aus den Unterlagen ersichtlich –genauere Durchführungshinweise finden sich nicht in den Unterlagen – erfolgt eine pauschale Zuordnung zu den Niveaustufen „Unter A1“, A1, A2 etc. bis C2, die von den Lehrkräften altersgemäß zu interpretieren sind. Dem schließt sich eine detailliertere Beurteilung mit Hilfe eines Kriterienrasters an, das die folgenden Domänen und Deskriptoren enthält:

- mündliche Produktion: Spektrum (Wortschatz, Redemittel), (grammatikalische) Korrektheit, Sprechflüssigkeit, Interaktion (Verfügung über Diskursstrategien) und Kohärenz;
- schriftliche Produktion: Flexibilität (Spektrum), Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Wortschatz, grammatische Korrektheit, Orthographie;
- Leseverstehen: differenziert nach dem Verstehen von erzählenden Texten, informativen und argumentativen Texten sowie Gebrauchstexten.

Für die Grammatik liegt ein an die Erkenntnisse der Studie „Deutsch in Genfer Schulen (DiGS) angelehnter Sprachprofilbogen vor, der in fünf Stufen das Vorkommen grammatischer Phänomene („Auf welcher Stufe werden von der höchsten Stufe absteigend zu den unteren Stufen mindestens drei Vorkommen realisiert?“) abfragt: Bruchstückhafte Äußerungen (Stufe 0), finites Verb in einfachen Äußerungen (1), Separierung finiter und infiniter Verbteile (2), Subjekt nach finitem Verb (3), Nebensätze nach finitem Verb (4). Weitere Unterlagen, die hier besonders wichtig wären (mit Hilfe welcher Themen/ Sprechansätze sollen Äußerungen elizitiert werden, an denen sich dann mit einer gewissen Zuverlässigkeit ablesen lässt, ob die erwarteten grammatischen Mittel aktiv beherrscht werden), fehlen leider im Dossier, sind aber offenbar vorgesehen (Verweis auf ein Dokument G2).

Für den Bereich der Alltagssprache deckt das vorliegende Instrumentarium die sprachlichen Basisqualifikationen angemessen ab; im Hinblick auf die literale Qualifikation II fehlt der Aspekt der Entwicklung von Sprachbewusstheit.

Da im Laufe der Primarstufe aber auch die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz wichtig wird, wäre hier eine Erweiterung des Sprachprofilbogens um diejenigen sprachlichen Mittel, die dem akademischen Modus bildungssprachlicher Kompetenz zuzuordnen sind, wichtig. Auch für die Kompetenzbereiche Schriftliche Produktion und Leseverstehen wäre hierzu eine fokussierte Beobachtung der Sprachentwicklung und eine gezielte Sprachförderung wichtig<sup>13</sup>. Die kantonalen Empfehlungen sehen (Ziff. 10) auch Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ vor, die der Erweiterung der Kompetenz in der Erstsprache dienen.

Um so erstaunlicher ist, dass die Erstsprache(n) der Kinder im *Förderdossier* DaZ weitestgehend ausgeblendet sind. Soweit ich feststellen konnte, ist in den Protokollbögen zur Analyse wie auch in den Bilanzbögen nicht vorgesehen zu notieren, welche Sprache(n) das Kind zuhause spricht; zwar ließe sich der Punkt „Anmerkungen zur sprachlichen Situation der Lerngruppe“ dafür nutzen; da aber nirgends darauf hingewiesen wird, ist nicht zu erwarten, dass das passiert. Nur die Unterlagen für das Elterngespräch bilden hier eine – durchaus vorbildliche – Ausnahme: Der Protokollbogen „Sprachliche Aktivitäten in der Familie“ liegt in 10 Sprachen vor; der Protokollbogen für das „Interview mit den Eltern zur Sprachbiografie“ sieht eine ausführlichere Aufnahme der Sprachensituation des jeweiligen Kindes vor. Ich halte die Ausklammerung der Mehrsprachigkeit der Kinder für einen professionellen Fehler, was die Einschätzung ihrer Sprachentwicklung betrifft; aber auch unter Fördergesichtspunkten wäre ein Anknüpfen an sprachliche Leistungen in anderen Sprachen wichtig (vgl. Abschnitt 2.1).

### **4.3 Fördermaßnahmen**

Die Zuweisung zu Fördermaßnahmen erfolgt auf der Grundlage einer differenzierten Auswertung der Einzelanalysen. Dafür werden verschiedene Dokumentations- und Reflexionsmöglichkeiten angeboten (Erhebungsbögen SB 1 – 5).

Der Lernbericht DaZ fasst die Ergebnisse der einzelnen Analysen zusammen und bildet offensichtlich die Grundlage für das Bilanzgespräch. Das Förderdossier empfiehlt für die Förderplanung und das Bilanzgespräch das „Mehraugen-Prinzip“, d.h. gemeinsame Entscheidungen der beteiligten Lehrpersonen (zumindest Klassenlehrperson und DaZLehrperson) und spezifiziert die Planung unter zwei Aspekten:

---

<sup>13</sup> Vgl. die Hinweise in Absatz 2.5

- a) Thematische Absprachen (SB4): Hier werden die Sach- und Sprachthemen für den Regelunterricht sowie die spezifischen Lernschwerpunkte für den DaZ-Unterricht fixiert;
- b) Lernschwerpunkte im DaZ-Unterricht. Hier werden die erreichten Lernziele wie auch der Verlauf über die Quartale geplant.

Angesichts der Tatsache, dass bislang kaum Erkenntnisse über eine sinnvolle Passung von Ergebnissen der Sprachstandsbestimmungen zu den Fördermaßnahmen vorliegen, halte ich diesen Zwischenschritt der Planung von Themen- und Sprachlernschwerpunkten, für die auch festgelegt wird, ob sie im Klassenunterricht vorbereitet werden sollen, für einen bedeutsamen Bestandteil einer sinnvollen Sprachförderung. Die in den Kantonalen Empfehlungen dargestellten Förderkurse (Intensivkurse, Aufbaukurse, Zusatzkurs) werden (mit Ausnahme des Zusatzkurses) im Förderdossier konkretisiert und den Ergebnissen (Einstufungen) aus den Sprachstandsbestimmungen zugeordnet. Eine solche Abstimmung zwischen den Erkenntnissen aus den Beobachtungen und Analysen und den Schwerpunkten der Kurse ist wichtiger Bestandteil einer erfolgreichen Sprachförderung und wird selten so sorgfältig umgesetzt, auch wenn angesichts der zu erwartenden Heterogenität durch die Lehrkräfte der Förderkurse ein erhebliches Maß an (innerer) Differenzierung zu leisten sein wird.

Was fehlt, ist ein Hinweis auf eine sinnvolle Abstimmung zwischen dem „Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur“ und dem Förderunterricht. Eine solche Abstimmung thematischer und/oder grammatischer Art wäre aber aus meiner Sicht dringend erforderlich: Zweisprachig aufwachsende Kinder stellen bewusst oder unbewusst Beziehungen zwischen ihren Sprachen her, beginnen zu mischen und zu vergleichen. Es wäre Aufgabe des Förder- oder auch des regulären Deutschunterrichts wie auch des HSK-Unterrichts, den Kindern zu helfen, mit ihrer Mehrsprachigkeit konstruktiv umzugehen<sup>14</sup> und im Sinne eines integrierten Sprachunterrichtskonzeptes diese beiden Angebote Deutsch und Herkunftssprache nicht unverbunden nebeneinander stehen zu lassen.

#### **4.4 Einbeziehung der beteiligten Lehrpersonen und Elternzusammenarbeit**

Das Dossier beschreibt in erfreulicher Klarheit die Aufgaben der beteiligten Personen (Förderlehrperson DaZ, Klassenlehrperson, evtl. weitere Fachpersonen). Für die DaZ-Lehrkräfte sehen die Kantonsempfehlungen eine obligatorische Weiterbildung vor.

Hervorzuheben ist die Konkretisierung der Elternzusammenarbeit, wobei die Lehrkräfte aufgefordert sind (E1), mit den Eltern konkrete Vereinbarungen zu treffen und mit ihnen zu planen, wie sie durch konkrete sprachliche Aktivitäten in der Familiensprache die sprachliche

---

<sup>14</sup> Ich verweise als Beispiel auf das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm/ Reich 2011), welches hierfür konkrete Unterrichtsangebote für die Klassen 1 – 12 macht.

Entwicklung der Kinder fördern können. Dafür liegt ein Planungs- und Protokollbogen (E2) in den Sprachen Deutsch, Albanisch, Englisch, Italienisch, Kroatisch, Portugiesisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch, Tamilisch und Türkisch vor.

Offen bleibt allerdings, wie Lehrkräfte, die diese Sprachen nicht beherrschen, mit den Eltern diese Planung besprechen können.<sup>15</sup>

Auf ein spezielles Problem muss an dieser Stelle hingewiesen werden: Die kantonalen Empfehlungen formulieren zur Elternarbeit u.a. „Um den Lernprozess zu optimieren, werden die Eltern dazu aufgefordert, den Deutscherwerb ihres Kindes aktiv zu unterstützen“ (S.7). In Formular E2 findet sich zur Planung/ Analyse ein Raster, welches abfragt, ob die jeweiligen sprachlichen Aktivitäten in der Familie in der Erstsprache oder auf Deutsch durchgeführt wurden. Das ist einerseits sinnvoll, andererseits ist zu bedenken, dass Eltern, deren eigene Beherrschung der deutschen Sprache höchst unzureichend ist, sich dadurch verpflichtet fühlen, möglichst viele dieser Aktivitäten auf Deutsch durchzuführen, was eine kontraproduktive Wirkung für das Deutschlernen der Kinder haben könnte. Hier sollte seitens der Schule Zurückhaltung geübt und Eltern, die selbst Deutsch nicht zureichend beherrschen, sollten gebeten werden, das Kind zwar zu motivieren, auch deutschsprachige Aktivitäten zu unternehmen (Lesen, Kontakte mit deutschsprachigen Kindern und Medien), aber keinesfalls selbst „lehrend“ und korrigierend einzugreifen, sondern die eigenen sprachlichen Interaktionen mit dem Kind im Medium der Familiensprache(n) zu gestalten.

Angemerkt sei ferner, dass viele Migrantenfamilien auf Grund ihrer Migrationsgeschichte zwei oder mehr Familiensprachen haben, so dass es sinnvoll wäre zu erheben, in welchen verschiedenen Sprachen das Kind kommuniziert.

#### **4.5 Handhabbarkeit**

Das Förderdossier ist insofern ein sehr handliches und gut handhabbares Instrument, als alle nötigen Unterlagen in einer einzigen Arbeitsmappe Platz übersichtlich zusammengestellt und auch die Aufgaben der Lehrpersonen sowie die Schritte beim Analyseverfahren angegeben sind. Für Lehrpersonen, die mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen bzw. dem Europäischen Sprachenportfolio vertraut sind, stellt das Förderdossier insgesamt ein vertrautes Dokument dar.

---

<sup>15</sup> Ich verweise als gutes Beispiel auf die in mehreren Sprachen erschienene Elternbroschüre „Sprich mit mir und hör mir zu! 12 Anregungen, wie wir unsere Kinder beim Sprechenlernen unterstützen können“ okay.zusammen leben. Dornbirn 2008. Vom Kanton St. Gallen wurde diese Broschüre adaptiert und liegt dort gleichfalls in mehreren Sprachausgaben vor:

[http://www.soziales.sg.ch/home/familie/informationen\\_fuereltern/broschuere\\_sprichmitmirundhoermirzu.html](http://www.soziales.sg.ch/home/familie/informationen_fuereltern/broschuere_sprichmitmirundhoermirzu.html) (11.01.2013).

Die Zuordnung der beobachteten (Sprach-)Handlungen und Äußerungen zu den Einschätzungsrastern ist ein Verfahren, welches trainiert werden muss. Die Kantonalen Empfehlungen führen die Notwendigkeit einer gezielten Weiterbildung sowie die geforderte Qualifikation zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache entsprechend auf.

Wünschenswert wäre eine Präzisierung der Beobachtungszeiträume und –perioden; „regelmässig“, „mindestens einmal pro Jahr“ (so die kantonalen Empfehlungen) lässt sehr viel offen. Da gerade bei jüngeren Kindern die Sprachentwicklung sprunghaft und nicht linear verläuft, wäre eine Sprachstandsbestimmung drei- bis viermal jährlich wünschenswert, wobei hier ein Kompromiss mit dem Aufwand für die Lehrpersonen gefunden werden muss. Auch sollte, bei aller wünschenswerten Freiheit für die Anpassung an die lokalen Lehr- und Lernsituationen, präzisiert werden, mit welchen Themen, Texten bzw. Aufgabenstellungen die zu beobachtenden sprachlichen Aktivitäten elizitiert werden könnten.<sup>16</sup>

Die vorgesehene Art der Auswertung (Mehraugenprinzip, Zusammenarbeit Klassenlehrperson und DaZ-Lehrperson) bieten eine Gewähr dafür, dass der Förderbedarf nicht schematisch aus Analyseergebnissen abgeleitet, sondern individuell bestimmt wird.

Die (wiederholte) Beobachtung und Analyse ist, gerade weil sie als individueller Prozess angelegt ist, bei größeren Lerngruppen mit einem deutlichen Aufwand verbunden – allerdings ist die Analyse Teil des pädagogischen Prozesses und eng mit den Fördermaßnahmen verbunden, insofern handelt es sich meines Erachtens um einen sinnvollen Aufwand, ohne den Fördermaßnahmen wenig zielgerichtet wären.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird durch das Dokument E2 sehr praxisbezogen unterstützt; diese Bögen sind ohne gesonderten Aufwand einsetzbar..

## **5. Vergleichende Bewertung**

### **5.1 Ansatz**

Die Instrumente *Sprachgewandt I* und *Förderdossier DaZ* unterscheiden sich grundsätzlich, insofern bei *Sprachgewandt I* eine Sprachstandsbestimmung in Testform erfolgt, wobei sich dieser Test sehr stark auf die Sprachbewusstheit und die Sprachrezeption konzentriert, während das *Förderdossier DaZ* die Analyseinstrumente zum Sprachstand als integralen Bestandteil eines Förderkonzeptes betrachtet und deshalb eine situationsbezogene Profilanalyse vorgenommen

---

<sup>16</sup> Für die Förderkurse (Intensivkurs und Aufbaukurs) liegen offenbar genauere Materialien vor, die dies wahrscheinlich leisten (vgl. die Hinweise in den Kantonalen Empfehlungen S. 3-5)

wird, die auf einer durch Kriterienraster geleiteten Einschätzung durch Lehrpersonen beruht. Eine Objektivierung dieses Verfahrens wird durch ein Mehraugen-Prinzip erreicht.

Die Arbeit mit isolierten Sätzen, das Nachsprechen teilweise sinnloser Einzelsätze und eine starke Fokussierung auf Formaspekte lassen bei *Sprachgewandt I* generell ein an der Sprachform und der formalen Operation orientiertes Sprachverständnis erkennen, während das *Förderdossier DaZ* sich an einem durchgängig kommunikativen Ansatz orientiert.

Gerade für das Kindesalter (Kindergarten, Beginn der Schule) halte ich eine an Kommunikation und Interaktion orientierte Profilanalyse für Wesentlich, während ein außerhalb von Kommunikationszusammenhängen erhobener Sprachstand für ein differenziertes Stärken-Schwächen-Profil ungeeignet ist.

*Sprachgewandt II-III* stellt eine Kombination aus einem Testverfahren (Lesetests) und einem unterrichtsbezogenen Einschätzverfahren mit Hilfe von Kriterienrastern dar. Während die Lesetests einem eher engen, weitgehend auf multiple choice-Fragen beruhenden Verständnis von Lesen verpflichtet sind und meines Erachtens nur eine begrenzte Aussagekraft haben, erlauben die Einschätzungsbögen ähnlich wie beim *Förderdossier* eine situative Beobachtung des Sprachverhaltens im Unterricht und ergeben eine nach den sprachlichen Fertigkeiten differenzierte Profilanalyse.

*Sprachgewandt* ist ein Instrument der Schule mit dem Ziel, Entscheidungen über Sprachförderung im Sinne von Ja-Nein-Entscheidungen zu treffen, während das *Förderdossier DaZ* selbst ein Förderinstrument ist, dem das pädagogische Konzept eines am Kind orientierten Lehrens zu Grunde liegt, das die Ressourcen der Kinder einbezieht und aktiviert und Lehren als Prozess der Anregung zum eigenaktiven Lernen versteht. Konsequenterweise ist das *Förderdossier* als Portfolio „in der Hand der Kinder“ gestaltet. Es beschränkt sich nicht auf die isolierte Messung von Sprachkompetenzen, sondern bettet die Erhebung situativ ein und bezieht die Beobachtung der Kinder in ihrem Verhalten im Lernraum ein.

*Sprachgewandt II-III* nähert sich diesem Konzept an und erfasst mit dem Bogen „Sprachverhalten beobachten“ und dem „Einschätzungsbogen“ gleichfalls das Sprachverhalten ganzheitlich. Es ist erstaunlich, dass ein solcher Ansatz erst ab *Sprachgewandt II-III* (Schulstufe 2) einsetzt und nicht bereits im Kindergarten und zu Beginn der Primarstufe. Mit den Lesetests bleibt *Sprachgewandt II-III* dem Testparadigma verhaftet.

Der Verfasser dieser Expertise ist auf der Grundlage vorliegender Untersuchungen skeptisch, was den Nutzen von ‚externen‘ Testungen wie bei *Sprachgewandt I* und den Lesetests von *Sprachgewandt II-III* für den konkreten Unterricht und die Sprachförderung betrifft (vgl. u.a. Gogolin 2008).

Mit einer Profilanalyse, wie sie das *Förderdossier DaZ* und dann auch *Sprachgewandt II-III* vornehmen, gewinnen die Lehrpersonen eine differenzierte Einsicht in die kommunikativen Stärken und Schwächen eines Kindes, während die Testauswertungen sowohl von *Sprachgewandt I* als auch des Lesetests von *Sprachgewandt II-III* keine differenzierten Aussagen zu lassen. Die Stärke des *Förderdossiers DaZ* liegt in der Kombination der Beobachtung der globalen Sprachfähigkeiten sowie der Sozialkompetenz mit den fertigkeitsspezifischen Kriterienrastern. Gegenüber den Kriterienrastern von *Sprachgewandt II-III* sind die Raster des *Förderdossiers DaZ* stärker differenziert, indem nicht nur das Vorkommen bestimmter Sprachaktivitäten abgefragt wird, sondern hier auch die Dimensionen der Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (mündlich) bzw. die entsprechenden Differenzierungen bei Leseverstehen und schriftlicher Produktion beurteilt werden können.

Als Profilanalyse, die auf individuelle Sprachförderung zielt, ist das *Förderdossier DaZ* daher vorzuziehen.

Sowohl *Sprachgewandt I* und *Sprachgewandt II* als auch das *Förderdossier DaZ* sind hinsichtlich der Einschätzungen des Sprachstandes durch Tests bzw. Kriterienraster monolingual angelegt. Sprachstandsbestimmung und Sprachförderung betreffen selbstverständlich die hauptsächlich Verständigungs- und Unterrichtssprache Deutsch, haben aber ebenso selbstverständlich die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen (vgl. Absatz 2.1). Schließlich handelt es sich dabei nicht um von der neuen Sprache isolierte Sprachen, vielmehr geht es bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen jeweils um ihre gesamten Sprachressourcen, auf denen aufzubauen ist; andernfalls werden die kindlichen Potenziale der Sprachentwicklung nicht genutzt<sup>17</sup>. Wichtige sprachliche und kognitive Fähigkeiten wie z.B. das Sprachwechseln kommen gar nicht in den Blick.

Im Übrigen nehmen *Sprachgewandt I*, *Sprachgewandt II-III* und das *Förderdossier DaZ* die Herkunfts-/Familiensprachen der Kinder jedoch, wenn auch in unterschiedlicher Form, zur Kenntnis.

*Sprachgewandt I* erörtert die Rolle der Erstsprache in einem theoretischen Kapitel, zieht aber keinerlei Konsequenzen daraus für die Bewertung des Sprachstandes; beide Instrumente erlauben es in den zusammenfassenden Bögen, bei *Sprachgewandt II-III* auch bei der Protokollierung des Sprachgebrauchs im Schüler- bzw. Elterngespräch, den Sprachgebrauch in anderen Sprachen als Deutsch festzuhalten, wobei ich das Etikett „andere“ für die Familiensprachen der Kinder als nahezu diskriminierend empfinde.

---

<sup>17</sup> Verwiesen sei auf die Belege und Argumente in den Beiträgen von Gogolin/ Neumann (2008).



Im *Förderdossier DaZ* ist eine Erhebung der Familiensprachen explizit nur im Rahmen des Gesprächs mit den Eltern vorgesehen; die Hinweise zu sprachlichen Aktivitäten der Eltern liegen auch in verschiedenen Sprachen vor. Außerdem enthalten die Kantonalen Empfehlungen einen Verweis auf den HSK-Kurs mit dem Hinweis, auch die Eltern auf die Bedeutung der Erstsprache hinzuweisen.

Im Hinblick auf einen integrierten Blick auf die sprachlichen Potenziale der Kinder sowie auf eine aufeinander abgestimmte Förderung beider Sprachen bleiben beide Instrumente hinter einem Mehrsprachigkeitsansatz zurück und bedürften der Ergänzung.

## 5.2 Handhabbarkeit

Die Arbeit mit den Tests (*Sprachgewandt I* sowie Lesetest von *Sprachgewandt II-III*) erfordert ein Testtraining, welches aber auf Grund klarer Test- und Auswertungsinstruktionen tatsächlich mit einer kürzeren Einweisung zu leisten sein dürfte.

Die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Hilfe von Deskriptoren und Kriterienrastern (*Förderdossier DaZ* und *Sprachgewandt II-III*) bedarf dagegen bei allen Instrumenten einer sorgfältigen Deutsch als Zweitsprache-Ausbildung, geht es hier doch darum, ein Verständnis für die Differenziertheit sprachlichen Handelns zu entwickeln, wobei nicht allein die Korrektheit zu beurteilen ist, sondern auch die kommunikative Wirkung und Angemessenheit. Die Lehrpersonen sollten dafür mit den Basisqualifikationen (vgl. Ehlich 2005a,b) oder aber mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und dessen Verständnis von kommunikativem Handeln sowie der „Philosophie“ der Kann-Bestimmungen vertraut sein bzw. vertraut gemacht werden, d.h. sie müssen an Stelle des Blicks auf die Fehler und Defizite der Lernenden ein Wahrnehmung der kommunikativen Stärken auch dann, wenn einzelne Elemente evtl. noch fehlerhaft sind, entwickeln oder entwickelt haben.

Lehrpersonen, die während ihrer grundständigen Ausbildung bereit mit der Kompetenzorientierung im Bereich der Sprachvermittlung vertraut gemacht wurden und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und/ oder das Europäische Sprachenportfolio kennen und anwenden gelernt haben, dürften hier keine Schwierigkeiten haben.

Die Unterlagen zu *Sprachgewandt* geben keine Auskunft darüber, wie weit eine über das reine Anwendungstraining hinausgehende Qualifizierung der Lehrpersonen erfolgt. Im *Förderdossier DaZ* findet sich dagegen S. 8 eine Aufstellung der Aufgaben der beteiligten Lehrpersonen, die erste Rückschlüsse auf die erforderlichen Lehrkompetenzen zulässt; die Darstellung der Ziele und Inhalte der DaZ-Weiterbildung zeigt, dass hier ein Grundlagenwissen zum Zweitspracherwerb und eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzansatz erfolgt. In einem Aufbaukurs wird das

Basiswissen durch die Planung von förderorientierten Unterrichtssequenzen praxisbezogen vertieft. Dabei wird im Aufbaukurs Primar- und Sekundarstufe auch die Nutzung der Instrumente für die Entwicklung von Sprachförderungen thematisiert (vgl. die Hinweise im folgenden Absatz 5.4). Eine gezielte Einführung in die Arbeit mit den Kriterienrastern, verbunden mit einem entsprechenden Beobachtungstraining, sollte nicht nur für die schriftliche Produktion und die Grammatik, sondern gerade auch für die mündliche Produktion erfolgen. Auch hielte ich es für wünschenswert, dass diese Weiterbildungselemente auch in den Aufbaukurs Unterstufe aufgenommen würden.

Ich vermute, dass dies Bestandteil der freiwilligen Weiterbildungskurse ist, halte es aber für nötig, diesen Teil (Einführung in den Gebrauch der Kriterienraster mit Beobachtungstraining) verpflichtend zu machen, wenn das *Förderdossier DaZ* sinnvoll eingesetzt werden soll.

Bei *Sprachgewandt II-III* erfolgt eine Einstufung nach drei Niveaustufen (A, B, C); schon hier ist die angegebene Einführung von 2 Stunden meines Erachtens erheblich zu niedrig angesetzt. Im *Förderdossier DaZ* ist zwischen der jeweiligen Globaleinschätzung, die sich sicher relativ rasch erarbeiten und einüben lässt, und der Arbeit mit dem sechs- bzw. siebenstufigen mehrdimensionalen Kriterienraster zu unterscheiden. Auch wenn de facto am Anfang nur drei oder vier Niveaustufen (A1-, A1, A2, B1) in Betracht kommen werden, darf die Komplexität dieser Aufgabe nicht unterschätzt werden. Dadurch allerdings, dass diese Niveaustufen an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen angelehnt sind und den Lehrpersonen evtl. schon aus der eigenen Sprachausbildung vertraut sind, würde sich die Komplexität der Aufgabe reduzieren.

### **5.3 Nutzen der Profilanalyse**

Der Verfasser teilt die in der Fachdiskussion geäußerten Bedenken gegenüber externen Tests, was ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis betrifft, weil – abgesehen von der Ja/Nein-Entscheidung über die Zuweisung zu Fördermaßnahmen - die Ableitung von Fördermaßnahmen und Einsichten für den pädagogischen Alltag bezweifelt werden kann. Hinzu kommt, dass externe Verfahren eher Momentaufnahmen darstellen und damit einer fortlaufenden Beobachtung im Laufe des pädagogischen Prozesses unterlegen sind (vgl. u.a. Gogolin 2008). Hinzu kommen die im Rahmen der Detailanalyse geäußerten Bedenken gegenüber dem Verfahren von *Sprachgewandt I* (vgl. Absatz 3.2).

Für die Testverfahren von *Sprachgewandt I* und bei dem Lesetest in *Sprachgewandt II-III* werden Verfahren trainiert und zeitaufwändig durchgeführt, die die Frage nach einem vernünftigen Kosten-Nutzen-Verhältnis aufwerfen, da sie keineswegs eine Ableitung konkreter

Förderaktivitäten und -schwerpunkte erlauben. Sie stellen Momentaufnahmen dar, die einer kontinuierlichen Beobachtung in alltäglichen Unterrichtssituationen nach der von mir geteilten Auffassung von Kritikern unterlegen sind. Die einfache Frage, ob es einer Sprachförderung bedarf oder nicht, ließe sich auch mit erheblich einfacheren Verfahren klären.

Anders verhält es sich dagegen mit Profilanalysen: Kinder aus Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch stellen eine besonders heterogene Lerngruppe dar. Zum einen unterscheidet sich die Sprachensituation in der Familie ja nach Migrationsverlauf und sozialer Situation (vgl. u.a. Brizic 2007), zum anderen sind auch die Sprachkontakte der Kinder bis zum Eintritt in Kindergarten und Schule. Eine früh beginnende Sprachförderung, die die Kinder vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe begleitet, ist die Voraussetzung dafür, dass Kindern Bildungsmöglichkeiten eröffnet und nicht verschlossen werden. Dazu braucht es zu Beginn im Kindergarten einer sensiblen auf das soziale und sprachliche Verhalten gerichteten Sprachstandsbestimmung, die allerdings nicht als Momentaufnahme fixiert, sondern als fester Bestandteil der Sprachförderung regelmäßig wiederholt wird, so dass sich ein dynamisches Profil der Sprachentwicklung der Kinder ergibt. Es ist daher sinnvoll, die Sprachstandsbestimmung wie auch die Förderung bildungsbegleitend anzulegen (vgl. u.a. Gogolin/ Lange 2011). Dazu gehört, dass die Ergebnisse in einem regelmäßig fortgeschriebenen Portfolio/ Dossier dokumentiert werden, wie dies das *Förderdossier DaZ* leistet. Die Einführung der Lehrpersonen in Verfahren der Beobachtung und Analyse des Sprachverhaltens und der Sprachentwicklung ist auch dann, wenn sie mit einem deutlichen Fortbildungsaufwand verbunden ist, eine sinnvolle Investition, weil sie die Lehrenden nicht nur befähigt, das Instrumentarium immer wieder anzuwenden, sondern weil damit ein erster Schritt der Sprachförderung bereits gesetzt ist (die Aufmerksamkeit auf das Sprachverhalten der Kinder sehe ich als einen solchen ersten Schritt) und die Sprachförderung in stärkerem Maße individuelle Schwerpunkte setzen kann. Auch gewinnen die Lehrpersonen selbst eine genauere Vorstellung davon, wie sie mit bestimmten Aufgaben sprachliche Handlungen anregen können.

Das gilt für das *Förderdossier DaZ* und würde prinzipiell auch für die Arbeit mit den Rastern von *Sprachgewandt II-III* gelten<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Anders dagegen bei den Testverfahren von *Sprachgewandt I* und bei dem Lesetest in *Sprachgewandt II-III*. Hier werden Verfahren trainiert und zeitaufwändig durchgeführt, die die Frage nach einem vernünftigen Kosten-Nutzen-Verhältnis aufwerfen, da sie keineswegs eine Ableitung konkreter Förderaktivitäten erlauben. Sie stellen Momentaufnahmen dar, die einer kontinuierlichen Beobachtung in alltäglichen Unterrichtssituationen nach der von mir geteilten Auffassung von Kritikern unterlegen sind.

**Ich bin der Auffassung, dass eine Profilanalyse dieser Art obligatorisch sein sollte, da sonst Kinder, die nicht davon erfasst werden, eines wichtigen Teils ihrer Bildungschancen verlustig gehen.** Dabei sollte ein großer Spielraum gewahrt bleiben, so dass Kindergärten und Schulen das Vorgehen in ihr jeweiliges Programm einpassen können.

Die benutzten Raster für die Feinanalyse halte ich für wichtige Instrumente im Hinblick auf eine differenzierte Förderung: Für Lehrpersonen sind sie eine wichtige Hilfestellung zur differenzierten Wahrnehmung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder und zugleich eine Grundlage für die differenzierte Festlegung von Förderbedarf. Da die mit den Kriterienrastern verbundene Fokussierung dessen, was die Kinder bereits *können*, eine gegenüber der traditionellen Fehlerorientierung für Lehrpersonen eher ungewohnte Perspektive vermitteln, dürften sie auch zu einem stärker ressourcenorientierten Unterricht beitragen.

Eine Transkription der mündlichen Produktionen von Kindern halte ich für eine gute Übung für die Lehrkräfte, die deren Fähigkeiten zur Sprachwahrnehmung schult; sie ist m.E. keine Bedingung für eine regelmäßige Einschätzung. Ich würde vielmehr empfehlen, Transkriptionen in jedem Fall zu Beginn und dann nur noch periodisch vorzunehmen; für die kollegiale Besprechung und Dokumentation könnten auch Tonaufnahmen genutzt werden. Nach einer gewissen Einarbeitungszeit wäre eine Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Hilfe der Kriterienraster auch ohne regelmäßige Transkriptionen möglich, zumal ohnehin empfohlen wird, je nach Unterrichtssituation Schwerpunkte zu setzen und nur ausgewählte Aspekte (z.B. Flüssigkeit oder Korrektheit) zu beobachten.

Der Nutzen eines solchen Vorgehens liegt zum einen in der Sensibilisierung der Lehrpersonen für die sprachlichen Aktivitäten der Lernenden, in ihrer Fokussierung auf die Stärken und den konkreten Förderbedarf des jeweiligen Kindes – und zwar bezogen auf kommunikatives Handeln, nicht beschränkt auf morphosyntaktische Einzelelemente, so dass sich mit dem Sprachprofil Förderungsschwerpunkte formulieren lassen. Der Nutzen liegt auch darin, dass die Lernenden selbst sich nicht einer abstrakten Beurteilung gegenüber sehen, sondern mit zunehmendem Alter ihre Sprachentwicklung bewusst wahrnehmen können.

#### **5.4 Planung von Fördermaßnahmen und Entwicklung von Fördermaterial**

*Sprachgewandt I* und *II-III* sind durchgängig auf die Frage fokussiert, ob eine Förderung notwendig oder nicht notwendig ist (DaZ-Zuweisung/ DaZ-Entlassung). Im Rahmen des Beobachtungs- und Einstufungsprozesses wird darauf verzichtet, spezifische thematische und/ oder sprachliche Schwerpunkte für ein Kind herauszuarbeiten und/ oder spezifische Hinweise auf die Verbindung zwischen den Erhebungsergebnissen und der Ausgestaltung entsprechender

Fördermaßnahmen. Bei *Sprachgewandt II-III* gibt der Einschätzbogen zwar die Möglichkeit, Schwerpunkte in der Förderung anzugeben, allerdings finden sich im zugehörigen Handbuch nur gelegentlich bei Beispielen auch entsprechende Hinweise. Über die Begründung einer Förderungsentscheidung hinaus leistet *Sprachgewandt* derzeit keine direkten Hilfen für die (methodische und/ oder thematische) Planung von Fördermaßnahmen bzw. entsprechenden Materialien. Die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrolle (*Sprachgewandt I: Fortschritte Sprache*) und die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen bei *Sprachgewandt II-III* würden sich durchaus als Grundlagen für eine gezielte Entwicklung von Sprachförderung eignen, doch bleiben die vorliegenden Materialien leider bei der bloßen Entscheidung über Förderzuweisung oder Förderentlassung stehen.

Im Gegensatz dazu sind die Erhebungsverfahren im *Förderdossier DaZ* in ein Förderkonzept mit bereits bestehenden Förderkursen integriert; die Sprachstandserhebung steht nicht unverbunden neben den Fördermaßnahmen, vielmehr wird eine reflektierte Zuweisung der Kinder zu Förderkursen durch kollegiale Auswertung der Beobachtungen und Analysen und eine Herausarbeitung von Förderschwerpunkten vorgenommen und die Förderung auf die Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnisse der Kinder abgestimmt. Die Darstellungen lassen vermuten, dass bereits geeignete Materialien für die Förderkurse vorliegen, andernfalls würden die Ergebnisse der Sprachstandsbestimmungen eine wichtige Grundlage der Materialentwicklung darstellen. Mit seinem kindorientierten Ansatz, der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung und der differenzierten individuellen Auswertung der Sprachstandsbestimmungen bietet das *Förderdossier DaZ* eine gute, ausbaufähige Grundlage für die Sprachförderung Deutsch.

Die differenzierten Kriterienraster erlauben es, in der Förderung je nach entsprechende Schwerpunkte zu setzen – am Beispiel des Kriterienrasters mündliche Produktion könnten sich die Schwerpunkte z.B. auf einen der Aspekte wie Korrektheit/ Genauigkeit, Flüssigkeit oder Interaktion richten, die Förderung könnte aber auch bei den Niveaustufen ansetzen, um ein Kind für die kommunikativen Aktivitäten der nächsthöheren Niveaustufe zu befähigen.

Wenn es in der DaZ-Weiterbildung Unterrichtssequenzen geplant werden, so sollten diese Einheiten genutzt werden, um solche Unterrichtssequenzen im Anschluss an durch die Kriterienraster beschriebene kommunikative Aktivitäten zu entwickeln.

## **6. Schlussbemerkung**

Alle untersuchten Instrumente stellen dem Stand der Forschung angemessene, professionell entwickelte Erhebungsverfahren dar. Sie unterscheiden sich deutlich sowohl hinsichtlich ihres Ansatzes als auch hinsichtlich ihrer Ziele. Gemeinsam ist allen Instrumenten die sehr starke

Konzentration auf die Erhebung der Deutschkenntnisse unter Vernachlässigung der sprachlichen Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) wie auch der Transferfähigkeiten. Im Konkreten werden die Erstsprachen unterschiedlich wahrgenommen und einbezogen.

***Sprachgewandt I*** gehört, auch wenn die Lehrperson dies selbst durchführt, zu den ‚externen‘ Testungen insofern, als hier ein gesondertes Verfahren mit spezifischen Materialien zu einem gesonderten Termin durchgeführt wird. Der Verfasser teilt die in der Fachdiskussion geäußerten Bedenken, was ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis betrifft, weil – abgesehen von der Ja/Nein-Entscheidung über die Zuweisung zu Fördermaßnahmen - die Ableitung von Fördermaßnahmen und Einsichten für den pädagogischen Alltag bezweifelt werden kann. Hinzu kommt, dass externe Verfahren eher Momentaufnahmen und damit einer fortlaufenden Beobachtung im Laufe des pädagogischen Prozesses unterlegen sind.

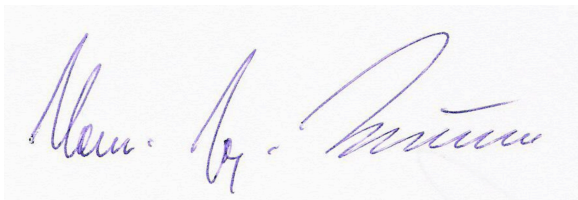
***Sprachgewandt II-III*** repräsentiert eine Kombination von externer Testung (Lesetests) und unterrichtsintegrierter Sprachstandsbestimmung, wobei bei diesem Teil die Verkürzung der Fragestellung auf Zuweisung zu/ Entlassung aus einer Fördermaßnahme bedauerlich ist, da eine stärkere Auswertung im Hinblick auf konkrete Fördermaßnahmen durchaus möglich wäre. Die Kriterienraster von *Sprachgewandt II-III* sowie der zugehörige Einschätzbogen sind als Unterlagen für eine fortlaufende Sprachprofilanalyse gut geeignet.

Das ***Förderdossier DaZ*** stellt insgesamt ein integriertes Konzept von Sprachstandserhebung und Sprachförderung dar, welches durchgängig einem kommunikativen Verständnis von Sprache und sprachlichem Handeln verpflichtet ist und die Sprachstandserhebungen in den Unterrichtsprozess integriert. Das *Förderdossier DaZ* ist ein pädagogisches Instrument, was sich in der Ausgestaltung als Portfolio ebenso wie in der starken Einbeziehung der Eltern zeigt. Als hilfreich für die Umsetzung sehe ich die Tatsache, dass die erforderlichen Qualifikationen und die Verantwortlichkeiten der beteiligten Lehrpersonen genau dargestellt werden. Eine verstärkte Einbeziehung der Familiensprachen der Kinder und eventueller weiterer Sprachen sowie eine Einbeziehung der Sprachsituation und Förderbedarfe in den sog. nichtsprachlichen Fächern wären mittelfristig wünschenswert.

Sprachförderung ist nach Auffassung des Verfassers eine wichtige pädagogische Aufgabe, die zur Chancengerechtigkeit für Kinder beitragen kann, deren Eintritt in das Bildungswesen durch fehlenden Kontakt zur Unterrichtssprache Deutsch erschwert ist. Die Förderung sollte früh einsetzen, d.h. auch, dass bereits im Kindergarten eine differenzierte Sprachprofilanalyse nötig ist, die in die Schule hinein Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleiten sollte. Das *Förderdossier DaZ* ist hierfür ein angemessenes, hilfreiches Instrument, welches den Förderaspekt ins Zentrum rückt und Lehrenden wie Lernenden und ihren Eltern zu einem reflektierten Blick auf die

Sprachentwicklung verhilft. Dadurch, dass die Kriterienraster die Niveaustufen A1 bis C2 umfassen, eignet sich das Instrument für eine bildungsbegleitende Sprachprofilanalyse über die Primarstufe hinaus mit der Möglichkeit, individuelle Sprachfördermaßnahmen einzuleiten.

Wien 15.01.2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'H.-J. Krumm', is centered on the page. The signature is written in a cursive style with a large initial 'H'.

## 7. Anhang

Hintergrundliteratur zur vorliegenden Expertise (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Boos-Nünning, Ursula (2005) Zuhause in zwei Sprachen. Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Waxmann: Münster 2005, 111 – 128.
- Boos-Nünning, Ursula/ Gogolin, Ingrid (1988) Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: Deutsch lernen 13 (1988), Heft 3-4, 3 – 71.
- Brizic, Katharina (2007) Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann: Münster.
- Dirim, Inci/ Döll, Marion/ Neumann, Ursula (2011) Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, M. Ludwig/ Plewnia, Albrecht/ Steinle, Melanie (Hg): Sprache und Integration. Narr: Tübingen 2011, 129 – 156.
- Dirim, Inci/ Lütje-Klose, Birgit/ Willenbring, Monika (2009) Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, I, Inci/ Mecheril, Paul (Hg), Migration und Bildung. Waxmann: Münster 2009, 11 - 26.
- Ehlich, Konrad (2005a) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad u.a. (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin 2005 (Bildungsreform Bd. 11), 3 – 75.
- Ehlich, Konrad (2005b) Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (Hg): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster 2005, 33 – 52.
- Fried, Lilian (2008) Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg. , Sonderheft 11/2008, 63 – 78.
- Gogolin, Ingrid (2008) Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg. , Sonderheft 11/2008, 79 – 90.
- Gogolin, Ingrid (2009) Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2009, 263 – 280.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg.) (2009) Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hg), Migration und schulischer Wandel. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 107 – 127.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005) Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (Hg): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster 2005, 97 – 107.



- Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid (unter Mitarbeit von Dorothea Griebach) (2010)  
 Reich, Hans H. (2008)
- Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula/ Gogolin, Ingrid (2007)
- Schroeder, Christoph/ Stölting, Wilfried (2005)
- Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material, Band 2. Waxmann: Münster.
- Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Das Netz: Weimar 2008.
- Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007  
[http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht\\_2007.pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf)
- Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (Hg): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster 2005, 59 – 74.