

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Stefan Jeuk

**SPRACHSTANDSMESSUNG BEI
KINDERN NICHTDEUTSCHER
HERKUNFTSSPRACHE ZUM
ZEITPUNKT DER
EINSCHULUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 52-69.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Stefan Jeuk

SPRACHSTANDSMESSUNG BEI KINDERN NICHTDEUTSCHER HERKUNFTSSPRACHE ZUM ZEITPUNKT DER EINSCHULUNG

In jüngerer Zeit sind einige Sprachförderprogramme für Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, entstanden.¹ Um festzustellen, welche Kinder eine Sprachförderung erhalten sollen, werden verschiedene Verfahren zur Sprachstandserhebung eingesetzt. Nicht alle Verfahren entsprechen den Standards, die an Diagnoseinstrumente angelegt werden sollten, zumal die Zweitspracherwerbsforschung nicht alle Fragen, die geklärt werden müssten um Standards festzulegen, beantworten kann.

In dem Beitrag werden zunächst Ansätze und Probleme der Sprachdiagnostik am Schulanfang erörtert, anschließend werden drei Verfahren vorgestellt, die das aktuell diskutierte Spektrum widerspiegeln. Die exemplarische Anwendung dieser Verfahren im Rahmen einer Sprachstandserhebung ein halbes Jahr vor der Einschulung bei zwei Kindern schließt sich an. Zum einen sollen die vorgestellten Verfahren auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft werden, zum anderen werden Folgerungen aus den Ergebnissen der Testdurchführung gezogen.²

1. Die Ausgangslage

In Baden-Württemberg besuchten im Jahr 2002 über 60% der Kinder mit ausländischem Pass eine Hauptschule (Klasse 5-9) im Vergleich zu ca. 35% der Gesamtpopulation. 10% der ausländischen Kinder besuchten eine Sonderschule (in der Regel Förderschule), im Vergleich zu weniger als 5% der Gesamtpopulation.³ Die Lage in den anderen („alten“) Bundesländern ist im Wesentlichen dieselbe. Gomolla & Radtke (2002) zeigen anhand der Untersuchung der Einschulungspraxis in Bielefeld, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund die Aufnahme in eine Förderschule in der Regel mit Sprachdefiziten begründet wird, obwohl dies laut Schulgesetz nicht zulässig ist. Sie sehen dies als einen Aspekt institutioneller Diskriminierung, weil die monolingual verfasste Schule sich auf diese Weise möglicher Störungen der homogenen Lerngruppe entledigen kann.

¹ Alle mir bekannten Ansätze aus verschiedenen Bundesländern (Berlin, Baden-Württemberg, NRW, Hamburg) betonen, dass auch deutsche Kinder mit Schwierigkeiten beim Spracherwerb erfasst werden sollen. Im Fokus sind jedoch vor allem Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist.

² Ich danke Ingrid Spitz und Joachim Schäfer für ihre konstruktive Unterstützung.

³ Die Zahlen ergeben sich aus der Interpretation verschiedener Tabellen. Die Klassen 5-9 wurden als Bezugsmaßstab gewählt, weil viele Kinder erst im Laufe der Grundschulzeit an die Förderschule verwiesen werden (vgl. Statistik Baden-Württemberg 2003). Die tatsächliche Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Sonder- und Hauptschulen dürfte größer sein, da nur die SchülerInnen mit einem ausländischen Pass erfasst werden.

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ist schon lange bekannt. Allerdings werden erst in jüngster Zeit in vielen Bundesländern Programme aufgelegt, welche die sprachliche Qualifikation von Migrantenkindern zum Gegenstand haben. Ein Schwerpunkt wird bei der Vorschulerziehung gesetzt. Der Einsatz der finanziellen Mittel ist im Einzelfall recht unterschiedlich: In Niedersachsen werden 12,5 Mio. € für das Jahr 2004, in den folgenden Jahren 13,6 Mio. € jährlich in das Programm „Fit in Deutsch“ investiert (vgl. Heine 2003), in Baden-Württemberg werden im Rahmen eines Projekts der Landesstiftung pro Jahr 5 Mio. € bereitgestellt. Bei allen Programmen stellt sich die zentrale Frage, wie die zur Verfügung stehenden Mittel gezielt eingesetzt werden können. Zur Auswahl förderbedürftiger Kinder besteht ein Bedarf an geeigneten Verfahren.

Die Frage, wie der Sprachstand von Kindern einzuschätzen sei, stellt sich vor allem anlässlich der Einschulung. Allerdings ist der Diagnoseboom der 70er und 80er Jahre in den 90er Jahren nahezu erloschen und erst in den letzten vier Jahren werden erneut Testverfahren erprobt und ihre Anwendung diskutiert (vgl. Schöler 2003). Dass so lange Zeit nicht an der Weiterentwicklung von Tests gearbeitet wurde, hat vermutlich mit zwei Aspekten zu tun: Zum einen ging man davon aus, dass sich in der dritten Migrantengeneration vor dem Hintergrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Integration das Problem der Sprachschwierigkeiten von selbst lösen würde. Zum anderen gab es in den 90er Jahren eine allgemeine Testmüdigkeit, die aus der Unzufriedenheit resultierte, dass eine Reihe von Verfahren zur Selektion bzw. zur Festlegung eines geeigneten Förderortes eingesetzt wurden, was der Forderung nach Integration segregierter Gruppen widerspricht.⁴

Zum Zeitpunkt der Einschulung kommt der Bestimmung des richtigen Lernortes für ein Kind entscheidende Bedeutung zu. In Baden-Württemberg gibt es für Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten mindestens vier Optionen: die Grundschule, die Zurückstellung (sog. Grundschulförderklasse), die Förderschule (wenn die Sprachschwierigkeiten so gravierend sind, dass das Kind dem Lehrplan der Grundschule voraussichtlich nicht folgen kann) und die Schule für Sprachbehinderte. Für Kinder mit Migrationshintergrund kommen Vorbereitungsklassen hinzu. Diese sind für Kinder konzipiert, die neu immigriert sind, sie werden jedoch zunehmend mit Kindern aufgefüllt, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, einen Kindergarten besucht haben und dennoch Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweisen. In der für diese Entscheidungsprozesse zur Verfügung stehenden Zeit kann keine am Kind orientierte Förderdiagnostik durchgeführt werden, zumal LehrerInnen immer wieder die Erfahrung machen müssen, dass Zusatzstunden für Förderunterricht gestrichen werden (vgl. Jeuk 2004). Dessen ungeachtet gelingt es vielen Lehrkräften, mit Hilfe selbst entwickelter Verfahren und aufgrund ihrer Erfahrung zu sinnvollen Entscheidungen kommen.

⁴ Es gibt durchaus Parallelen zwischen der Diskussion um die Integration behinderter Kinder in das allgemeine Schulsystem und integrativen Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik. Auch die bildungspolitischen Diskussionen um Integration oder Segregation ähneln sich stark. Überschneidungen gibt es da, wo es um Eingliederung, Partizipation, Ausgrenzung und Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse geht.

2. Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren

Das Ziel vieler diagnostischer Verfahren ist nach wie vor, objektive Kriterien für Bildungslaufbahnentscheidungen festzulegen. Hierzu wird in der Regel der Bezug zu einer Altersnorm gewählt. Normierte Verfahren müssen objektiv, valide (gültig) und reliabel (zuverlässig) sein, sie müssen in einem vertretbaren Zeitaufwand durchführbar sein, sie sollten zeit- und situationsstabile Ergebnisse liefern (Prozenträge, T-Werte) und den Entwicklungsstand eines Individuums im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe dokumentieren. Bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, stellt sich jedoch die Frage, welche Bezugsnorm gewählt werden soll. Wird der Sprachstand *einsprachiger* Kinder desselben Alters als Bezugsnorm gewählt, werden Fähigkeiten in der Erstsprache ignoriert, und Aspekte der Lerner Sprache ausgeblendet. Die Orientierung an der Altersnorm Einsprachiger spiegelt allerdings die Realität an den Schulen wider, in denen sich mehrsprachige Kinder mit einsprachigen vergleichen lassen müssen, ohne dass auf ihre spezifischen Bedürfnisse im Hinblick auf den Zweitspracherwerb eingegangen wird.⁵

Wird die Sprachentwicklung *zweisprachiger* Kinder als Bezugsnorm gewählt, wird die Gefahr gesehen, eine Sonderbehandlung zu etablieren, die der Integration entgegen laufen könnte (vgl. Reich 2003, 915f.). Außerdem ist es kaum möglich, gleichaltrige Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, untereinander zu vergleichen, zu unterschiedlich ist das Ausmaß der Lernmöglichkeiten, die Dauer des Sprachkontakts, die Qualität und die Quantität der Förderung und die Beherrschung der jeweiligen Herkunftssprachen. So ist fraglich, ob diese Kinder überhaupt als eine einheitliche Population gesehen werden können, oder ob nicht zumindest die Zeit des Kontakts mit der Zweitsprache Deutsch als weiteres Unterscheidungskriterium hinzugezogen werden müsste.

Die Kritik an quantitativen Verfahren richtet sich unter anderem gegen die Durchführungsbedingungen: In der Regel werden Daten in einer vorgegebenen Situation erhoben, kommunikative Aspekte des Sprachgebrauchs werden ausgeblendet. Aufgrund der gezielten Fragestellungen sind objektive Ergebnisse im Vergleich zu anderen Kindern zu erhalten, darüber hinausgehende Fähigkeiten eines Kindes, die entscheidend für die Förderung sind, werden nicht erfasst. Diese Diagnostik orientiert sich an einem schulorganisatorisch zu verwaltenden Bedarf (vgl. Kracht 2003, 40). Als eine Folge dieser Kritik entstanden in der Sonderpädagogik Verfahren, die förderdiagnostisch orientiert sind oder das Verstehen der Lebenswelt von behinderten und benachteiligten Menschen zum Gegenstand haben, die jedoch nicht psy-

⁵ Hier wird ein Grundproblem normierter psychometrischer Tests evident: Die ersten Intelligenztests Binets zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurden mit dem Ziel entworfen, objektive Kriterien für die Sonderbeschulung von Kindern mit Lernproblemen zu finden. Der Wunsch war entstanden, weil die damals übliche Praxis, Kinder auf Grund subjektiver Einschätzungen auf Sonderschulen zu überweisen, als ungerecht empfunden wurde (vgl. Bundschuh 1995, 17). Ziel einer normierten psychometrischen Diagnostik ist die Identifizierung eines geeigneten Lernortes für ein Kind. Es ist nicht die Absicht der Testautoren, individuelle oder ideosynkratische Entwicklungen zu dokumentieren, dies widerspricht der Normierung, die gerade auf Vergleichbarkeit angewiesen ist.

chometrisch abgesichert sind (s. Eberwein & Knauer 1998, Schöler 2003). Das Kind wird im sozialen Gefüge gesehen und es wird versucht, Informationen über Lernprozesse und Lernpotentiale zu erhalten. Bei mehrsprachigen Kindern soll die lebensweltliche Zweisprachigkeit Gegenstand der Diagnostik sein. Dazu gehört z. B., Entwicklungen der Lernaltersprache (Interlanguage), sowie Lernmöglichkeiten, die nur mehrsprachigen Personen zur Verfügung stehen, zu berücksichtigen. Es soll der Sprachgebrauch und das gesamte sprachliche Wissen eines Kindes ermittelt werden. Bei einem förderdiagnostischen Vorgehen werden andere Fragen gestellt als bei selektierenden Verfahren.

Wählt man ein am einzelnen Kind orientiertes Vorgehen, impliziert dies einen Wechsel vom Norm- zum Kriterienbezug (vgl. Reich 2003, 915).⁶ Bei einem förderdiagnostischen, kriterienbezogenen Vorgehen, kann der Erstspracherwerb einsprachiger Kinder als Beschreibungsfolie dienen. Es geht nicht um eine Identität des Verlaufs, sondern um die Vergleichbarkeit von Sprachentwicklungsschritten. In Bezug auf die morphosyntaktische Entwicklung entwickelt Griebhaber (2005) aus der Profilanalyse (Clahsen 1986), der Untersuchung des Zweitspracherwerbs (Piennemann 1981) und eigenen Daten ein Stufenmodell, bei dem davon ausgegangen wird, dass Kinder im Vorschulalter, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, beim Grammatikerwerb in der Regel vergleichbare Entwicklungsschritte nachvollziehen: Auf einer ersten Stufe erwirbt das Kind z. B. die einfache Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt, die kanonisch mit der grundlegenden Wortstellung mitteleuropäischer Sprachen übereinstimmt. Auf der zweiten Stufe wird die für das Deutsche charakteristische Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen erworben, bei der dritten Stufe werden Adverbiale vorangestellt, die Kinder können die Inversion von Subjekt und Finitum vollziehen. Bei der vierten Stufe schließlich werden die Nebensatzstellung und die Endstellung des Finitums erworben.⁷ Das bedeutet, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, beim Erwerb der *Morphosyntax* im Wesentlichen vor denselben Problemen stehen und ähnliche Entwicklungsschritte vollziehen, relativ unabhängig vom grammatischen System ihrer Erstsprache. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Zweitspracherwerb unabhängig von sprachlichem Wissen in der Erstsprache erfolgt. Es kann gezeigt werden, dass der Rückgriff auf die Erstsprache

⁶ Im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards wird erwartet, Kriterien definieren zu können, die Entscheidungshilfen für eine individuelle Förderung liefern. Die Vorgabe von Mindestanforderungen könnte Schulen dazu zwingen, für die Förderung der Lernschwächeren Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren (Klieme 2003, 43). Da solche Standards kriterienbezogen sind, könnte ein Fokus auf die individuelle Förderung gelegt werden, denn am Ende sollen auch zweisprachige Kinder über Kompetenzen im Deutschen verfügen, die sie zur Bildungspartizipation befähigen. Dies verweist darauf, dass Selektion nur zu Förderzwecken sinnvoll ist.

⁷ Diehl u. a. (1999) finden eine ähnliche Reihenfolge für jugendliche Fremdsprachenlerner (Deutsch) in der französischen Schweiz, Siebert-Ott (1999, 86) geht davon aus, dass für verschiedene Erwerbskontexte des Deutschen im Wesentlichen dieselben Abfolgen gelten. Allerdings ist die Datenbasis, die als Grundlage solcher Modelle dient, sehr klein und es gibt große individuelle Unterschiede und Spielräume. Stufenmodelle geben folglich nur eine grobe Orientierung (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 519ff.).

beim sukzessiven Zweitspracherwerb im Vorschulalter im semantisch-konzeptionellen Bereich eine bedeutende Rolle spielt (Jeuk 2003, 288ff.).

3. Verfahren zur Sprachstandsmessung im Vorschulalter

Im Folgenden werden Instrumente vorgestellt, die zurzeit zur Anwendung kommen. Eine Reihe dieser Verfahren genügen nur bedingt quantitativen (Objektivität, Validität, Reliabilität) oder qualitativen Standards (Bezug zum Spracherwerb, Entwicklungsorientierung, Bezug zur Förderung). Dazu gehört z. B. die zum Zeitpunkt der Einschulung häufig eingesetzte Differenzierungsprobe nach Breuer & Weuffen (1997). Das Verfahren wird von der Landsstiftung Baden-Württemberg vorgeschlagen, um Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen erhöhter Sprachförderbedarf besteht, zu identifizieren. Problematisch erscheint vor allem, dass dieses Instrument für einen völlig anderen Zweck entwickelt wurde, nämlich zur Analyse sensomotorischer Voraussetzungen für den Schrifterwerb: Z. B. soll das Kind bei der optisch-graphomotorischen Differenzierung graphische Symbole nachzeichnen, bei der akustisch-phonematischen Differenzierung⁸ müssen Wörter differenziert werden, die sich nur in einem Phonem unterscheiden (z. B. *Topf* – *Kopf*). Die Differenzierungsprobe wurde in den 70er Jahren in der DDR an 755 Kindern erprobt, aufgrund der Leistungen wurden Durchschnittswerte errechnet. Eine weitere Normierung fand nicht statt. In Bezug auf die Vorhersagegültigkeit, die mögliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb betreffen, wird dieses Verfahren kritisiert: Wesentliche Wissensbereiche wie Einsicht in die Funktion von Schrift, Einsicht in den Aufbau von Schrift oder die Fähigkeit zu Analyse und Synthese werden nicht berücksichtigt (vgl. Schmid-Barkow 1999, 69ff.). Entscheidend ist jedoch, dass es bei der Differenzierungsprobe kein Item gibt, das Auskunft über grammatisches, begriffliches, metasprachliches oder kommunikatives Wissen geben könnte. Das Verfahren orientiert sich nicht an aktuellen Daten zum Spracherwerb, ebenso wenig referiert es auf Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung. Für die Diagnose von Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache ist es weder konzipiert noch geeignet.

Ähnlich problematisch ist das in Berlin entwickelte Verfahren „Bärenstark“ (Pochert 2001), das vor Beginn des ersten Schuljahres eingesetzt werden soll. Ausgewählte Bereiche der deutschen Sprache werden auf Grund der Analyse von Kinderäußerungen analysiert. Bei einem solchen Vorgehen ist es unerlässlich, unter Bezug auf die Spracherwerbsforschung Aspekte des Spracherwerbs zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, die als Indikatoren für den Sprachstand gelten können. So liegen für den Erwerb von Flexionsregularitäten verbaler Elemente für das Deutsche zuverlässige Größen vor, die bei Bärenstark nicht berücksichtigt wurden: Bei der zweiten Aufgabe (Puzzlebild beschreiben) werden für die Äußerung *sie spielen mit dem Ball* 4 Punkte vergeben, für die Äußerung *es spielen* bekommt ein Kind einen Punkt. Für die Äußerung *alles, da alle Kinder spielt* bekommt ein Kind keinen Punkt. Ein Kind,

⁸ Die Begriffe *optisch* und *akustisch* sind hier ungenau. In Bezug auf eine wahrnehmungspsychologische Terminologie muss von *visuell*-graphomotorischer bzw. *auditiv*-phonematischer Differenzierung gesprochen werden.

das die 3. Pers. Sg. Markierung erworben hat, ist jedoch beim Zweitspracherwerb einen Schritt weiter als ein Kind, das sich mit *es spielen* auf der Ebene von Zweitwortäußerungen bewegt und möglicherweise noch keine Verbflexionsformen beherrscht (vgl. Griebhaber 2005, 4). Anlässlich einer Untersuchung im Jahre 2003 wurden 26 720 Kinder in Berlin mit Bärenstark überprüft. 30 % der Kinder hatten eine andere Herkunftssprache als Deutsch. Im Gesamtdurchschnitt wurde ein Punktwert von 76 Punkten der maximalen Punktezahl von 100 Punkten erreicht. Deutsche Kinder erreichten im Schnitt 84 Punkte, Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache 60 Punkte. Aufgrund der Ergebnisse wurde festgelegt, dass Kinder, die einen Punktwert unter 79 Punkten erreichten, der Sprachförderung bedürfen. Das sind 44% aller Kinder. (Landesarbeitsgemeinschaft 2003). Die Festlegung der Zahlenwerte ist willkürlich und nicht an statistischen Gütekriterien orientiert. So ist unklar, wieso Kinder, die einen durchschnittlichen Wert erzielt haben, der Förderung bedürfen. Auch „Bärenstark“ entspricht nicht den Anforderungen, die an ein solches Instrument gestellt werden müssen (vgl. Gogolin u. a. 2002).⁹

Bei den Instrumenten, die den oben genannten Kriterien genügen, muss grundsätzlich zwischen quantitativ-normierten Verfahren, deren Ziel es ist, „Kinder herauszufiltern, bei denen sich Anzeichen für Sprachentwicklungsverzögerungen und/oder -störungen feststellen lassen“ (Fried 2004, 18) und qualitativen, förderdiagnostischen Verfahren unterschieden werden. Stellvertretend sollen hier drei Verfahren vorgestellt werden, die meiner Ansicht nach das Spektrum der Möglichkeiten, die zur Zeit diskutiert werden, widerspiegeln:¹⁰ Ein quantitativ-normiertes Screeningverfahren (SSV), ein qualitativer, förderdiagnostischer Beobachtungsbogen (SISMIK) und ein auf dem Profilansatz beruhendes halbnormiertes Verfahren (HAVAS).

Quantifizierbare Tests, z. B. Screenings, werden häufig im Rahmen gesundheitspolitischer Maßnahmen eingesetzt. Screenings dienen der Reihenuntersuchung zur Erfassung spezifischer Leistungsbereiche bei großen Probandenzahlen. Ein solches Verfahren ist das SSV (Sprachscreening für das Vorschulalter, Grimm 2003). Es soll im Rahmen von Vorsorgeuntersuchungen in der kinderärztlichen Praxis (U 8-9) eingesetzt werden und der frühzeitigen Identifikation von Risikokindern dienen. Außerdem soll es in der logopädischen Praxis angewendet werden. Es handelt sich um eine Kurzform eines ausführlicheren Tests (SETK 3-5, Grimm 2001). Dieser soll zu einer differenzierteren Diagnostik hinzugezogen werden, wenn ein Kind auf Grund des Screenings als entwicklungsverzögert eingeschätzt wird. Im Subtest PGN (Phonologisches Arbeitsgedächtnis) sollen Kinder Phantasiewörter nachsprechen (Billog, Kalifeng, Defsal, ...Pristobierlichkeit,...). Es wird geprüft, ob sie in der Lage sind, eine Lautfolge aufzunehmen, sich zu merken und wiederzugeben. Im Subtest SG (Satzgedächtnis) wird die Fähigkeit überprüft, „vorgesprochene Satzformen unter-

⁹ Das Verfahren kommt in Berlin mittlerweile nicht mehr zum Einsatz, in anderen Bundesländern wird es immer noch angewendet.

¹⁰ Fried (2004) gibt einen Überblick über Sprachstandserhebungsverfahren, die kurz vor der Einschulung eingesetzt werden können. Aus meiner Sicht gibt es nur wenige Verfahren, die bei Kindern mit Migrationshintergrund anwendbar sind. In jüngster Zeit werden einige neue Verfahren konzipiert, vorrangig im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen.

schiedlicher semantischer und syntaktischer Qualität zu reproduzieren. Zur Frage steht, wie gut es gelingt, erworbene grammatische Strukturen für die Reproduktion von Sätzen zu nutzen“ (Grimm 2003, 30). Nach Ansicht der Autorin sind diese beiden Subtests „empirisch nachgewiesen am besten geeignet [...], die allgemeine Sprachkompetenz der Kinder zu repräsentieren“ (Grimm u. a. 2004, 110). Mit dem Nachsprechen werden die Wahrnehmungs- und Enkodierfähigkeit sprachlicher Lautmuster und grammatischer Strukturen als zentrale Funktion des auditiven Gedächtnisses und des morphosyntaktischen Regelsystems untersucht (vgl. ebd.). Die Prüfung der Konstrukt- und Prognosevalidität der Teilscreenings hat zufrieden stellende Resultate ergeben (vgl. Fried 2004, 23). „Demnach ist es mit dem SSV erstens möglich einzuschätzen, ab welchem Ausmaß eine sprachliche Verzögerung nicht mehr als „normal“ zu bewerten ist, und zweitens zu entscheiden, ob eine prognostisch relevante Entwicklungsverzögerung vorliegt“ (ebd.). Es liegen getrennte Normen für verschiedene Altersbereiche (4-5;11 Jahre) vor. Das Verfahren wurde für einsprachige Kinder konzipiert, die Autorin beansprucht jedoch Gültigkeit auch für mehrsprachige Kinder: Bei der Anwendung des Verfahrens in Bielefeld wurden rund 1400 Kinder in 99 Einrichtungen im Alter von 4-5;11 Jahren untersucht (Grimm u. a. 2004). Bei den deutschsprachigen Kindern (n=1014) waren knapp 10% nicht in der Lage, die kritischen Werte in beiden Untertests zu erreichen. Dieser Anteil entspricht weitgehend dem Anteil sprachauffälliger Kinder in internationalen Studien und wird als Nachweis für die Validität des SSV gewertet. Ungefähr 20% der deutschsprachigen Kinder erreichen in einem der beiden Untertests den kritischen Wert nicht, d. h. ihre Leistungen sind mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert. Sie sind als Verdachtskinder einzustufen und ggf. genauer zu untersuchen. Gegenüber 70% einsprachig deutschen Kindern erreichen nur 28% der zweisprachigen Kinder (n=347) die kritischen Werte in beiden Untertests. 72% der Kinder mit Migrationshintergrund zeigen mehr oder weniger ausgeprägte Sprachdefizite. Dabei sind insbesondere große Schwierigkeiten im syntaktischen Bereich (SG) zu beobachten: Nahezu 70% der mehrsprachigen Kinder erreichen im Subtest SG den kritischen Wert nicht, demgegenüber war die Zahl der mehrsprachigen Kinder, die im Phonologischen Arbeitsgedächtnis (PNG) den kritischen Wert nicht erreichten, auffallend gering (3%). Aus den Ergebnissen folgern Grimm u. a. (2004), dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vorschulalter eine verstärkte Sprachförderung im Hinblick auf den Erwerb der Grammatik erhalten sollen.

Das Verfahren ist gut normiert, Leistungen eines einzelnen Kindes sind mit der Gesamtpopulation vergleichbar. Andererseits ist es nicht möglich, Folgerungen für die Förderung abzuleiten. Zu eingegrenzt ist die Erhebungssituation, kommunikative Aspekte des Sprachgebrauchs werden ausgeblendet, individuelle Fähigkeiten der Kinder können nicht erfasst werden. Dies ist allerdings auch nicht der Anspruch des Verfahrens. Es bleibt festzuhalten, dass die Validierung des Tests an einsprachig deutschen Kinder erfolgte und es bisher nicht geklärt ist, welchen Stellenwert Nachsprechaufgaben bei der Diagnose des Zweitspracherwerbs haben.

Ein anderer Weg wird mit dem Beobachtungsbogen SISMIK beschritten. SISMIK steht für „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ (Ulich & Mayr 2003). Ziel des Bogens ist, die kindliche Mo-

tivation, die sprachliche Aktivität, die sprachlichen Kompetenzen und den Umgang mit verschiedenen Sprachen zu erheben. Das Kind wird keiner Testsituation unterzogen, sondern Erzieherinnen sollen, möglichst im Team, ihr Wissen zusammentragen. Der Bogen soll für günstige Entwicklungen ebenso wie für Entwicklungsrisiken sensibilisieren. Im ersten Teil wird das Sprachverhalten in verschiedenen Situationen abgefragt (z. B. „Am Frühstückstisch: Kind beteiligt sich aktiv an den Gesprächen in deutscher Sprache, nie – sehr selten – selten – manchmal – oft – sehr oft“). In Teil 2 werden sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne erhoben (z. B. Sprechweise & Wortschatz, grammatische Fähigkeiten im Deutschen). In Teil 3 wird der Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache protokolliert, in Teil 4 die Lebenssituation und die Sprachpraxis in der Familie. Der Bogen ist sehr umfangreich (8 Seiten mit 98 Fragen). Allerdings muss er nicht an einem Tag abgearbeitet werden, sondern kann als Begleitung des pädagogischen Alltags immer wieder zur Hand genommen werden, wenn etwas Neues beobachtet wird. Da eine Fülle von verschiedenen Situationen abgefragt werden, kann der Bogen ebenso als Anregungskatalog für die Schaffung kommunikativer Situationen verstanden werden. Ein solcher Beobachtungsbogen kann nicht den Kriterien Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit entsprechen. Im Gegensatz zu anderen Verfahren ist die Konzeption des Bogens jedoch auf Ergebnisse der Spracherwerbsforschung bezogen. Die Fragen orientieren sich an möglichen Förderbedürfnissen des Kindes und geben Anregungen für die pädagogische Arbeit. Auf der Grundlage einer solchen Förderdiagnostik können Einschulungsentscheidungen begründet werden, es bedarf allerdings einer differenzierten Auseinandersetzung mit Zweitspracherwerbs- und Lernprozessen.

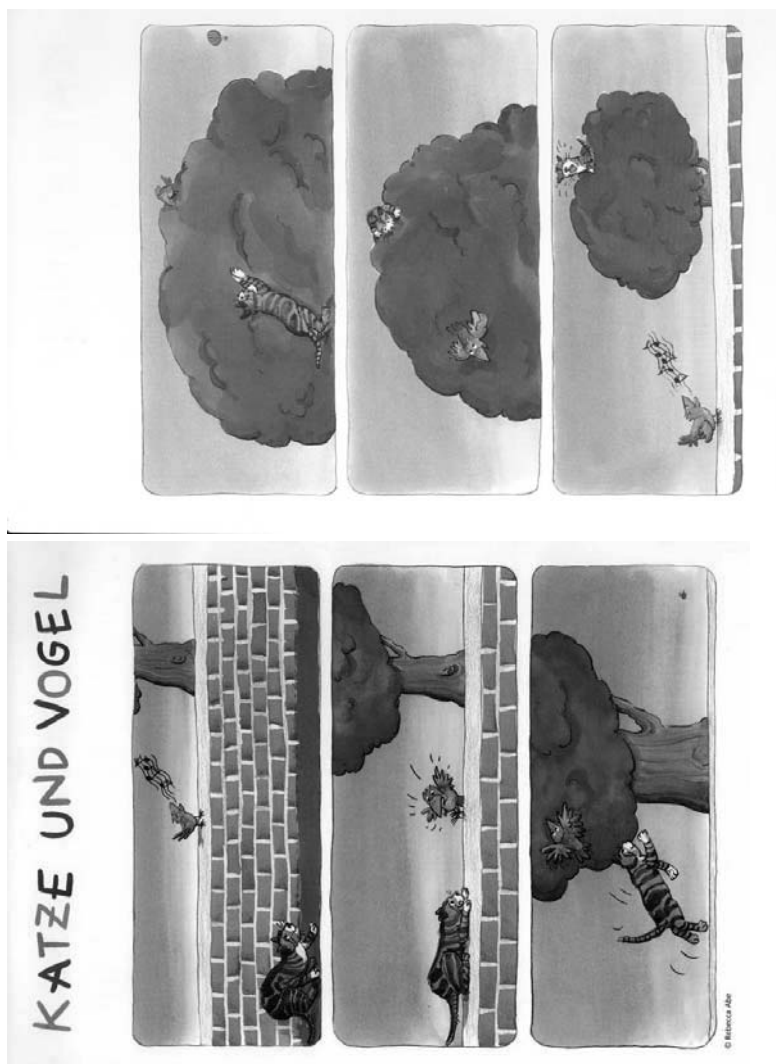
Das HAVAS (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen, Reich & Roth 2004) entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes, das die Autoren im Auftrag der Hamburger Behörde für Bildung und Sport durchführten. Der Sprachstand von 5-jährigen soll in beiden Sprachen erfasst werden (bisher für Deutsch, Türkisch, Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Italienisch und Spanisch). Das Verfahren wurde an 527 Kindern, davon 184 zweisprachig, in Hamburg erprobt und optimiert. Es beruht auf der Erhebung freier Sprachproben, weil dies nach Ansicht der Autoren geeignet ist, beide Sprachen zu berücksichtigen und die Verbindung zwischen den Sprachen zu erfassen (vgl. Reich 2003, 915).

Entscheidend ist nicht nur die Kenntnis und Beherrschung grammatischer Formen, sondern es kommt letztlich darauf an, „wie es [das Kind] seine Sprachkenntnisse einsetzen kann“ (Reich & Roth 2004, 5). Die Fähigkeit, eine Situation angemessen zu erfassen und darin sprachlich zu handeln, soll in Situationen, die dem natürlichen Sprachgebrauch nahe kommen, erfasst werden. Dem Kind wird ein visueller Sprechimpuls in Form einer Bildergeschichte mit 6 Bildern vorgegeben (eine Katze versucht vergeblich, einen Vogel zu fangen, s. Abb. S. 10). Die Äußerungen werden aufgezeichnet und analysiert, bei der Auswertung werden grammatikalische, kommunikative und lexikalische Aspekte berücksichtigt. Das Auswertungsraster orientiert sich an der Profilanalyse. Um den zeitlichen Aufwand zu begrenzen wurde die Komplexität der in diesem Bereich üblichen Verfahren (z. B. Clahsen 1988) reduziert. Gegebenenfalls soll die Sprachprobe einer vertiefenden Analyse unterzogen werden. Die Auswertung erfolgt über fünf Schritte: Aufgabenbewältigung, Bewälti-

gung der Gesprächssituation, Verbaler Wortschatz, Formen und Stellung des Verbs und Verbindung von Sätzen. Bei der „Aufgabenbewältigung“ geht es um die Frage, wie umfangreich und komplex die Äußerungen des Kindes sind und um die Art und Weise, wie es die Aufgabe bewältigt. Gefragt wird, ob das Kind die beteiligten Akteure und das Geschehen mehr oder weniger vollständig, genau und im Zusammenhang darstellen kann. Jedes der sechs Bilder besteht aus zwei Teilszenen, nämlich den jeweiligen Aktivitäten von Katze und Vogel. Die zu erwartenden Kinderäußerungen werden in 4 Kategorien eingeteilt, (0 bis 3 Punkte), je nachdem, ob ein Kind eine Szene überhaupt nicht thematisiert (0 P) oder die Szene sprachlich genau und zusammenhängend darstellt (3 P). Bei der Auswertung dieses ersten Schritts, die vergleichbare Zahlen (max. 36 Punkte) liefert, darf nicht übersehen werden, dass es sich um Einschätzungen handelt. Die Auswertungsbestimmungen sind sehr genau, es wird von einer hohen Übereinstimmung der Schätzurteile verschiedener Experten ausgegangen (leider ohne Angabe von Korrelationen, vgl. Fried 2004, 45).

Bei der Erprobung in Hamburg wurde der Sprachstand von 137 zweisprachigen Kindern in Deutsch und Türkisch verglichen (vgl. Reich 2004). Knapp die Hälfte erreichte ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen beiden Sprachen, bei ca. 40% dominiert die Erstsprache, bei 10% die Zweitsprache Deutsch. Ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen den von den Kindern erreichten Sprachstufen im Deutschen und im Türkischen wurde nicht gefunden (Korrelation nach Spearman $r=,065$).¹¹ Die Ergebnisse sind im Einzelnen sehr unterschiedlich, vor allem gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Insgesamt ist eine deutliche Dominanz der Erstsprache Türkisch festzustellen, Kinder mit einer Dominanz in der Herkunftssprache erfüllen in der Regel die Anforderungen in ihrer Familiensprache ebenso gut wie deutsche Kinder in ihrer Erstsprache. Ungefähr die Hälfte der Kinder war in der Lage, die Aufgaben in der Zweitsprache Deutsch verständlich und vollständig zu lösen, ihre Leistungen liegen um den Mittelwert der einsprachig deutschen Kinder. 13% der untersuchten Kinder liegen in beiden Sprachen in der unteren Hälfte der Skala, diese Gruppe bedarf besonders sorgfältiger Beachtung.

¹¹ Somit wurde die Interdependenzhypothese nach Cummins (1999), die von einem Zusammenhang zwischen der Kompetenzentwicklung in der Erstsprache und in der Zweitsprache ausgeht, nicht bestätigt. Dies deutet darauf hin, dass Kinder im Vorschulalter auch bei geringen Kompetenzen der Erstsprache bei einem entsprechenden Angebot eine Zweitsprache gut lernen können! Die Interdependenzhypothese wurde in Bezug auf schulsprachlich-kognitive Leistungen, die in der Regel im Zusammenhang mit dem Gebrauch der Schrift stehen, entwickelt. Eine Übertragung auf den Erwerb mündlich-kommunikativer Sprachfähigkeit im Vorschulalter wird auch von Cummins (1999, 101ff.) in Frage gestellt.



Abbildungen: Katze und Vogel, Reich & Roth 2004

4. Durchführung einer Sprachstandserhebung

Ziel eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ist es, den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten beiden Schuljahren zu untersuchen und daraus Vorschläge für die Verbesserung der unterrichtlichen Praxis in mehrsprachigen Lerngruppen abzuleiten. Zunächst wird der Sprachstand aller Kinder einer Grundschule zum Zeitpunkt der Einschulung erhoben. Im Laufe der ersten beiden Schuljahre sind weitere Messzeitpunkte geplant, sodass von allen Kindern ein sprachliches Entwicklungsprofil entsteht. Die Daten

der Sprachstandserhebung werden zu einer Untersuchung des Sprachgebrauchs im Klassenzimmer in Beziehung gesetzt. Zur Auswahl geeigneter Verfahren zur Eingangsunteruchung wurden verschiedene Pilotstudien durchgeführt. Eine Vielzahl von Tests wurde begutachtet und erprobt, die drei oben beschriebenen Verfahren kamen in eine engere Wahl, weil sie für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert sind bzw. bei mehrsprachigen Kindern erprobt wurden. Eine grundlegende Entscheidung war, die Testsituation aufzuzeichnen, um die Daten in Einzelfällen einer vertiefenden Profilanalyse zugänglich zu machen. Deshalb erfolgt die Erhebung in Situationen, die an natürliche Gesprächssituationen angelegt sind und die Analyse freier Sprachproben ermöglichen.

Im Folgenden wird die Durchführung des HAVAS und des SSV bei zwei Kindern ein halbes Jahr vor der Einschulung dokumentiert. Mit beiden Kindern wurde in der Kindertageseinrichtung der SISMIK Bogen durchgeführt, sie erhielten im letzten Jahr vor der Einschulung eine Sprachförderung. Über den SISMIK Bogen liegen von beiden Kindern Einschätzungen der Erzieherinnen vor, die mit den Ergebnissen der Sprachtests verglichen werden können. Beide Kinder sind türkischer Herkunft und es konnte eine Studentin mit Türkisch als Erstsprache gewonnen werden, die den HAVAS Test mit den Kindern zunächst in ihrer Herkunftssprache durchführte.¹² Anschließend führte ich den HAVAS und den SSV auf Deutsch durch. Zuvor hatten wir mit den Kindern innerhalb der Gruppe gespielt, so dass wir bei der Testsituation eine vertrauensvolle Atmosphäre herstellen konnten.

Sem¹³ besucht seit drei Jahren den Kindergarten und soll zum September 2005 eingeschult werden. Sein Entwicklungsstand in der Zweitsprache Deutsch wird als nahezu altersgemäß angesehen. Er beteilige sich lebhaft an Gesprächen, verstehe alle Aufforderungen und verfüge über einen Wortschatz, der dem deutscher Kinder entspricht. Er bilde einfache Nebensätze und verwende manchmal fehlerhafte Artikel. Die Erzieherinnen kommen zu der Einschätzung, dass Sem in die Grundschule eingeschult werden kann.

Bei der Auswertung des HAVAS ergibt sich Folgendes: Im *Türkischen* benutzt Sem gängige Formulierungen in korrekter Form und redet flüssig, ohne erkennbare grammatische Schwierigkeiten. Der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder und die Bewältigung der Gesprächssituation sind altersentsprechend. Er formuliert in zusammenhängenden Sätzen und thematisiert Kleinigkeiten auf den Bildern, die nicht unmittelbar zur Geschichte gehören. Wertet man die Äußerungen quantitativ aus, so erreicht Sem 29 von 36 Punkten. Dies ist ein Wert, der deutlich über dem Durchschnitt (22 Punkte) liegt. Der verbale Wortschatz ist elaboriert, Sem verwendet 13 verschiedene Verben, was ebenfalls über dem Durchschnitt liegt (11 verschiedene Verben). Sem scheint keine Schwierigkeiten beim Erwerb des Türkischen zu haben. Er gibt an, Türkisch lieber zu sprechen als Deutsch.

Bei der Aufgabenbewältigung im *Deutschen* zeigt sich, dass Sem die Szenen durchgehend in ihren wesentlichen Aspekten in sprachlich einfacher und vollständiger

¹² Ich danke Frau stud.päd. Berlin Demirtaş für ihre engagierte Unterstützung.

¹³ Name geändert.

Weise darstellen kann. Er erfasst die Situation angemessen und handelt sprachlich entsprechend. Der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder und die Bewältigung der Gesprächssituation können als altersentsprechend bezeichnet werden. Allerdings geht seine Darstellung nicht über das Notwendige hinaus, er verzichtet auf Kommentare und komplexe sprachliche Strukturen. Wertet man die Äußerungen quantitativ aus, erreicht Sem 22 von 36 Punkten, dies entspricht dem durchschnittlichen Punktwert einsprachig deutscher Kinder. Der verbale Wortschatz kann als elaboriert bezeichnet werden, die Zahl der verwendeten verschiedenen Verben entspricht mit 14 ebenfalls dem Durchschnitt bei einsprachig deutschen Kindern. Sem verwendet einfache Verbformen korrekt (*die Katze weint, der Vogel hat Katze gesehen, Katze hüpfte auch auf'n Baum*) es zeigen sich jedoch auch Fehler in diesem Bereich, namentlich bei der Partizipbildung starker Verben und der Übergeneralisierung von *haben* (*dann hat die Vogel runtergegeht, [Vogel] gefliegt bis oben, die Vogel hat Baum geklettert*). Sem beherrscht einen Großteil der Verbstellungsregeln des Deutschen, die Inversion bei vorangestelltem Adverb gelingt manchmal (*dann hat die Vogel runtergegeht aber dann Katze will essen ihn*). Weitere Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik beziehen sich auf den Artikelgebrauch bzw. die Artikelauslassung (*die Vogel, dann Katze hat im Baum geklettert*) und den Gebrauch von Präpositionen und Adverbien (*oben statt hoch, die Vogel hat Baum geklettert*).

Beim SSV erreicht Sem beim Subtest PNG (Phonologisches Arbeitsgedächtnis) gerade den kritischen Punktwert (8, entspricht Prozentrang 15), beim Subtest SG (Satzgedächtnis: Nachsprechen von Sätzen) liegt er mit 20 Punkten deutlich unter dem kritischen Punktwert von 68. Würde ein einsprachig deutsches Kind einen solchen Punktwert erreichen, wäre dies ein Prozentrang von 0,62 und einen T-Wert von 25. Dies sind mehr als 2 Standardabweichungen vom Mittelwert und damit ein deutlich unterdurchschnittliches Ergebnis.

So weit dies auf Grund der Analyse des Materials festzustellen ist, verfügt Sem über altersgemäße Kompetenzen im Türkischen. Dies ist deshalb nicht selbstverständlich, weil er außerhalb seiner Familie nicht im Türkischen gefördert wurde; die frühkindliche Bildung in der Kindertageseinrichtung fand nicht in seiner Erstsprache statt. Auch in der Zweitsprache verfügt Sem über große sprachliche Kompetenzen. Wie die Ergebnisse des HAVAS zeigen, kann er seine Sprachkenntnisse zur Lösung von sprachlichen Aufgaben einsetzen. Schwierigkeiten im Deutschen scheinen sich auf ausgewählte grammatische Bereiche zu beschränken. Im Bereich der Verbflexion und Verbstellung hat er einige Fortschritte gemacht, kennzeichnend sind Übergeneralisierungen und der inkonsistente Einsatz korrekter Formen. Dies verweist darauf, dass Sem sprachliche Formen erprobt und Fehler vermutlich als Übergangserscheinungen gewertet werden können. Im grammatisch nicht korrekten Artikel- und Präpositionsgebrauch zeigt sich ein Fehlerschwerpunkt. Eine sprachliche Förderung müsste sich vor allem auf die beschriebenen grammatischen Bereiche richten.

Auch Kemal¹⁴ besucht seit etwa drei Jahren den Kindergarten und soll zum September 2005 eingeschult werden. Sein Entwicklungsstand in der Zweitsprache Deutsch wird als nicht altersgemäß angesehen. Er beteilige sich selten an Gesprächen, im

¹⁴ Name geändert.

Stuhlkreis und bei ritualisierten Abläufen (Frühstück) sei er zwar beteiligt, er sei jedoch nicht unbefangen beim Einsatz von Sprache. In der Regel bilde er einfache Sätze, der Wortschatz sei nicht altersentsprechend. Die Erzieherinnen sind sich nicht sicher, ob Kemal eingeschult werden kann.

Bei der Auswertung des HAVAS ergibt sich Folgendes: Im *Türkischen* kann Kemal einige Szenen in ihren wesentlichen Aspekten erfassen und in sprachlich einfacher Art und Weise darstellen. Er muss zum Sprechen angehalten werden, einige Szenen beschreibt er als Reaktion auf eine Frage. Es fällt ihm schwer, Zusammenhänge zu beschreiben. In der Grammatik zeigen sich einige Fehler, insbesondere in Bezug auf Endungen, die er sehr häufig auslässt oder verschleift (z. B. bei der Agglutinierung von Flexionsmorphemen an das Verb in Endstellung). Diese Fehler sind zumindest zum Teil darin begründet, dass Kemal starker Dialektsprecher ist. Wertet man die Äußerungen quantitativ aus, erreicht Kemal 10 von 36 Punkten. Dies ist ein deutlich unterdurchschnittlicher Wert (Durchschnitt 22 P) Bei der Erzählung gebraucht Kemal neun verschiedene Verben, dies liegt noch im Altersdurchschnitt. Allerdings kann er nicht alles richtig benennen und benutzt viele Umschreibungen. Der Gesamtwortschatz im Türkischen entspricht wahrscheinlich nicht ganz der Altersnorm. Kemal gibt an, Türkisch lieber zu sprechen als Deutsch.

Bei der Aufgabenbewältigung in der Zweitsprache *Deutsch* zeigt sich, dass Kemal einige Szenen in ihren wesentlichen Aspekten in sprachlich einfacher Art und Weise darstellen kann. Er erfasst die Situation, dabei muss er durch gezieltes Nachfragen unterstützt werden. So weit es möglich ist, greift Kemal auf einfache und sich wiederholende sprachliche Muster zurück (*und dann der geh*). Er zeigt wenig Eigeninitiative und muss oft ermutigt werden. Die sprachliche Darstellung geht nicht über das Notwendigste hinaus, er verzichtet auf Kommentare und komplexe sprachliche Strukturen. Wertet man die Äußerungen quantitativ aus, erreicht Kemal 14 von 36 Punkten, dies ist deutlich unter dem durchschnittlichen Punktwert einsprachig deutscher Kinder (22 Punkte), entspricht aber dem Durchschnitt, den fünfjährige Kinder mit türkischer Erstsprache in Hamburg erreicht haben. Der verbale Wortschatz ist recht gering (9) und liegt unter dem, was von einsprachig deutschen Kindern erwartet werden kann (14), jedoch ebenfalls im Durchschnitt türkischer Kinder in Hamburg. Da Verben eine zentrale Wortart sind und gewissermaßen Indikatoren für den allgemeinen Sprachstand, liegt die Vermutung nahe, dass Kemal über einen geringen Wortschatz in der Zweitsprache verfügt. Er kann einfache Verbformen gebrauchen (*wie heißt des, der will gehen*), insgesamt herrschen unflektierte Formen vor (*geh, nehm, gehen, nehmen*). Kemal ist nicht in der Lage, komplexere Verbstellungen wie die Inversion zu realisieren (*und dann Vogel geh runter, und dann der haut, dann der geh*), er beherrscht jedoch die Trennung der Prädikatsteile (*die Katze will den Vogel nehmen, die Katze will oben gehn*). Weitere Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik beziehen sich auf den Artikelgebrauch (*die Vogel, Katze will Vogel nehm.*) und den Gebrauch von Präpositionen und Adverbien (*oben statt hoch, da kann nich unten gehen*).

Beim SSV erreicht Kemal beim Subtest PNG (Phonologisches Arbeitsgedächtnis) ebenfalls den kritischen Punktwert (8), beim Subtest SG (Satzgedächtnis) liegen die

Ergebnisse mit 10 Punkten bei einem Prozentrang von 0,13 und einem T-Wert von 20 drei Standardabweichungen unter dem Mittelwert.

Kemal verfügt weder im Deutschen noch im Türkischen über altersangemessene Fähigkeiten, seine Kompetenzen in der Erstsprache sind jedoch höher einzuschätzen. In beiden Sprachen sind seine Möglichkeiten, mittels Sprache eine Aufgabe zu lösen, eingeschränkt. Die Schwierigkeiten im Türkischen sind schwer vom dialektalen Gebrauch abzugrenzen, seine Fähigkeiten entsprechen dem Durchschnitt türkischer Kinder in Hamburg. Da sich Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache nicht nur im grammatischen Bereich zeigen, bedarf Kemal einer umfassenderen Sprachförderung, in der Wortschatzarbeit und Kommunikation eine wichtige Rolle spielen. Hier würden sich z. B. Rollenspiele anbieten, in denen komplexe Aufgaben sprachlich gelöst werden müssen. In Bezug auf Schwierigkeiten beim Erwerb der Grammatik gilt dasselbe wie bei Sem, allerdings muss in Bezug auf die Verbflexion mit einfacheren Strukturen gearbeitet werden.

5. Folgerungen

Wie die Analyse von Fähigkeiten in der Grammatik zeigt, befinden sich die Kinder in verschiedenen Stadien des Zweitspracherwerbs. Sem ist in der Lage, Inversion einzusetzen (Stufe 3 nach Griebhaber), Kemal hingegen beherrscht erst die Trennung der Prädikatsteile. Der inkonsistente Gebrauch verbaler Formen deutet darauf hin, dass beide Kinder in einer Phase der Hypothesenbildung und -erprobung sind. Hypothesenbildungen und Übergeneralisierungen können als Übergangsphänomene, als Teil einer Interlanguage, gedeutet werden. In Bezug auf die Nominalphrase machen beide Kinder einige Fehler, namentlich im Hinblick auf Genus und Artikelgebrauch sowie den Einsatz von Präpositionen. Da die Kommunikation durch die Wahl des falschen Genus meist nicht beeinflusst wird, ist dies eine Schwierigkeit, die erst in der Schule im Zusammenhang mit dem Gebrauch schriftlicher Texte zu nachhaltigen Problemen führt. Da die gesamte Flexion der Nominalphrase mit dem Genus zusammenhängt, ist er zentral für das Verständnis schriftlicher Texte. Für Knapp (1999) ist es ein Aspekt „verdeckter Sprachschwierigkeiten“, dass Probleme beim Erwerb der Grammatik in der Alltagskommunikation nicht oder zu spät erkannt werden und erst bei komplexer werdenden schulischen Anforderungen ein Handlungsbedarf gesehen wird.

Die Kinder besuchen eine Einrichtung mit sehr hohem Migrantenanteil, außer den ErzieherInnen gibt es nur wenige Sprachvorbilder. Es könnte sein, dass der insgesamt geringe Umsatz in der Zweitsprache Deutsch ausreicht, um die komplexen Regeln des Verbgebrauchs des Deutschen auf lange Sicht zu erwerben. Für den Erwerb des Genus, für den es wesentlich mehr Gelegenheiten zum Hören, Verarbeiten und Erproben geben muss, reicht das sprachliche Angebot im Kindergarten vermutlich nicht aus. Der richtige Gebrauch des Genus stellt für jeden Deutschlerner eine Schwierigkeit dar, Kinder, die Deutsch als Erstsprache lernen, beherrschen diesen Aspekt jedoch relativ problemlos. Da es für den Genusgebrauch kaum lernbare Regel gibt, muss dieser Bereich im Zweitspracherwerb vor allem durch viel Wiederholen und Üben gelernt werden (vgl. Rösch u. a. 2004, 132).

Sem erreicht im HAVAS gute Werte, da die Auswertung sich an kommunikativen Kompetenzen in Bezug auf die Sprachhandlungsfähigkeit orientiert. Dass seine Leistungen im Vergleich zu anderen Kindern offenbar recht gut sind, veranlasst die Erzieherinnen zu einer optimistischen Einschätzung in Bezug auf seine künftige Schullaufbahn. Dennoch lassen sich Problembereiche beim Erwerb der Grammatik identifizieren, die, betrachtet man die Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes in anderen Bereichen, relativ isoliert sein dürften. Sem benötigt in der Grundschule einen Unterricht, der auf seine spezifischen sprachlichen Bedürfnisse Rücksicht nimmt und ihn insbesondere im Bereich der Grammatik fördert. Eine Förderung sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Morphosyntax liegt jedoch selten im Fokus der Grundschule, im Bildungsplan von Baden-Württemberg (Ministerium 2003) finden sich keine Hinweise darauf. Kemal erreicht im HAVAS nahezu durchschnittliche Werte, es zeigt sich, dass er über grammatische Bereiche hinaus in der deutschen Sprache gefördert werden muss. Dass sein Ergebnis im Durchschnitt der Leistungen türkischer Kinder in Hamburg liegt, verweist darauf, dass mehrsprachige Kinder mit eigenen Maßstäben gemessen werden müssten.

Mit dem HAVAS wurde erstmals der Versuch unternommen, Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder zum Bezugspunkt zu nehmen. Dass hiermit Vergleichbarkeit mit einsprachig deutschen Kindern nur noch bedingt gegeben ist, liegt in der Natur der Sache. Das Spektrum erfasster sprachlicher Handlungen ist vergleichsweise breit, mit einiger Übung ist bei der Auswertung ein Ergebnis zu erwarten, das Auskunft über zu fördernde sprachliche Bereiche bei einem Kind geben kann. Allerdings ist hierzu eine gewisse linguistische Kompetenz erforderlich, die Anwendung des HAVAS ist zudem mit einem relativ hohen Zeitaufwand verbunden. Eine Stärke des Verfahrens ist, dass Kompetenzen auch im kommunikativen und semantischen Bereich beschrieben werden können. So werden die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder sichtbar und die Förderung kann darauf aufgebaut werden. Die Auswertungshinweise sind sehr genau, die Zuordnung von Zahlenwerten beruht jedoch auf Einschätzungen. Die Daten können einer vertiefenden Profilanalyse zugeführt werden. Bei der Frage, ob ein Kind auch Schwierigkeiten beim Erwerb der Erstsprache hat, ist dieser Test sehr wichtig, allerdings stellt sich dieses Problem im Alltag der Schule selten, da auf Grund einer Analyse von Sprachschwierigkeiten in der Erstsprache keine entsprechende Förderung angeboten werden könnte. Aussagen über das allgemeine Sprachlernpotential von Kindern sind jedoch in jedem Fall von großem Interesse. Dabei darf nicht übersehen werden, dass es viele Kinder gibt, die trotz mangelnder Kompetenzen in der Erstsprache keinerlei Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen haben. Von Schwierigkeiten beim Erwerb der Erstsprache darf nicht auf Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache geschlossen werden, ohne die gesamten Lernbedingungen des Kindes in die Analyse einzubeziehen (vgl. Cummins 1999, 102).

Die Ergebnisse des SSV bestätigen im Großen und Ganzen die Ergebnisse des HAVAS: Beide Kinder erreichen im Phonologischen Arbeitsgedächtnis den kritischen Schwellenwert, was darauf hindeutet, dass sie bei der Verarbeitung von Lautstrukturen keine grundsätzlichen Schwierigkeiten haben. Die schlechten Ergebnisse im Satzgedächtnis decken sich zumindest auf den ersten Blick mit ihren Kompeten-

zen in der Zweitsprache Deutsch. Allerdings sind die Werte beider Kinder so weit unterdurchschnittlich, dass dieses Ergebnis ganz anders interpretiert werden muss, als dies bei deutschen Kindern der Fall wäre: „Kinder, die Defizite bei SG zeigen, waren schon im Alter von zwei und drei Jahren sprachauffällig. Die Unfähigkeit, grammatische Strukturen effektiv zu nutzen, führt zu gravierenden Gedächtnisproblemen mit der Folge, dass sprachliche Inhalte nur schwer verstanden und ausgedrückt werden können“ (Grimm 2003, 31). Wie die Analyse des HAVAS und die Profilanalyse zeigen, trifft diese Aussage auf die beiden Kinder nicht zu. Somit ist dieser Teil des SSV nicht in der Lage, Kompetenzen von zweisprachigen Kindern richtig einzuordnen. Unklar bleibt jedoch, wieso beide Kinder so schlechte Werte (2,5 bzw. 3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert) erzielen, obwohl sie einige Strukturen des Deutschen bereits gut beherrschen. Vermutlich zeigt sich hier, dass die Altersnorm ein unadäquates Mittel ist, um Zweitspracherwerbsprozesse einzuschätzen. Der SSV sollte folglich nicht auf zweisprachige Kinder angewendet werden, solange nicht darauf abgestimmte Normierungen entwickelt werden. Auch eine adäquate Analyse von Sprachschwierigkeiten kann der SSV nicht bieten. Dass beide Kinder nicht altersgemäße Kompetenzen in der Morphosyntax des Deutschen haben, konnten die Erzieherinnen auch ohne Testverfahren beurteilen.

Die Einschätzung der sprachlichen Möglichkeiten auf Grund des SISMIK erwies sich in Bezug auf die Beherrschung grammatischer Strukturen zumindest in Bezug auf Sem nicht genau. Die Aussage, dass Sem problemlos die Grundschule besuchen könne, muss vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass er ansonsten adäquate sprachlich-kommunikative Leistungen zeigt und damit zu den leistungsstärkeren Kindern in der Einrichtung gehört. Dies verweist auf ein allgemeines Problem: Sicherlich ist die Mehrzahl der Kinder mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung schulfähig, hat jedoch in ausgewählten sprachlichen Bereichen auf Grund schlechter Lernbedingungen Defizite. Hätten deutsche Kinder diese Defizite, würden sie in eine Schule für Sprachbehinderte eingeschult werden und eine differenzierte sprachliche Förderung erhalten. Selbstverständlich sind die mehrsprachigen Kinder nicht sprachbehindert. Zu den augenblicklichen Bedingungen sind Grundschulen jedoch selten in der Lage, zweisprachigen Kindern sprachliche Förderung im notwendigen Umfang zukommen zu lassen. Folglich nehmen die sprachlichen Schwierigkeiten in dem Maße zu, in dem von den Kindern komplexere sprachliche Leitungen, namentlich im Zusammenhang mit Schrift, abverlangt werden (vgl. Knapp 1999).

In Bezug auf die Entwicklung und Weiterentwicklung geeigneter Diagnoseinstrumente besteht nach wie vor großer Bedarf. Entscheidungen über die Einschulung können nur unter Einbezug verschiedener Instrumente getroffen werden: Die Einschätzung der Erzieherin und der Kooperationslehrerin unter zu Hilfenahme von Beobachtungsbögen (SISMIK) ist ein wichtiger Baustein. Wie die Interpretation des HAVAS zeigt, sind differenzierte Analyseinstrumente darüber hinaus in der Lage, sprachliche Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen zu dokumentieren. Bei der Konzeption von Unterricht und Förderung kommt man um eine detaillierte und aufwändige Lernbeobachtung nicht herum. In Bezug auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund fehlt es jedoch nicht nur an Diagnoseinstrumenten, son-

dem auch an Unterrichtsversuchen und Unterrichtsvorschlägen (vgl. Oomen-Welke 2003). Allerdings sind in jüngster Zeit einige wenige richtungsweisende Publikationen erschienen (Rösch u. a. 2003, Engin u. a. 2005).

Betrachtet man die Lernbedingungen und die zur Verfügung stehende Lernzeit ist es beachtlich, was viele zweisprachige Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung bereits können. Dies verweist zum einen auf das Lernpotential der Kinder, zum anderen darauf, dass in vielen Kindertageseinrichtungen trotz schlechter Bedingungen eine hervorragende Arbeit geleistet wird. Das Erreichte ist dennoch häufig nicht ausreichend, wenn der Sprachstand einsprachiger Kinder zum Bezugspunkt genommen wird. In der Regel können zweisprachige Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung jedoch mehr, als ihre einsprachigen AltersgenossInnen, nämlich eine Sprache gut und eine Sprache nicht so gut. In der deutschen Schule interessiert hingegen nur das Wissen und Können in der nicht so gut beherrschten Sprache.

Literatur

- Breuer, Helmut; Weuffen, Maria (1997⁴): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim: Beltz.
- Bundschuh, Konrad (1999⁵): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: UTB.
- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Berlin: Marhold.
- Diehl, Erika, u. a. (2000). Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Engin, Havva, u. a. (2005): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Berlin: Scriptor.
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfängern. München: DJI. [online]: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (Stand: 02.09.2005).
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2002): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. [online]: <http://www2.erzwissemuni-hamburg.de/institute/interkultur/Sprachstandserhebung.htm> (Stand: 10.09.05)
- Gomolla Mechthild/Radtke Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [online]: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Stand: 14.09.2005)
- Grimm, Hannelore (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2003): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore u. a. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich Sprachförderung? In: Frühförderung interdisziplinär, 23, S. 108-117.
- Heine, Marcella (2003): Sprachstandserhebung und Förderprogramm „Ich lerne Deutsch“ in Niedersachsen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Berlin und Bonn, S. 44-53.

- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, Stefan (2004): Förderunterricht oder Förderschule? In: Grundschule, Heft 9/2004, S. 46-49.
- Klieme, Eckhard, u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Frankfurt: DIPF.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5/1999, S. 30-34.
- Kracht, Annette (2003): Sprachliche Normen und Zielsetzungen von Sprachstandserhebungen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Berlin und Bonn, S. 37-43.
- Landesarbeitsgemeinschaft für Erziehungsberatung Berlin (2003): Bärenstark. Mehr Förderung für Kinder zum Erwerb der deutschen Sprache. [Online]: <http://www.efb-berlin.de/dokument.py?nr=54> (Stand: 22.09.2005).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2003): Bildungsplan 2004. Stuttgart.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Ein Viertel laut PISA „ganz unten“. In: Abraham Ulf, u. a. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach.
- Pienemann, Manfred (1981): Der Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Arbeitnehmerkinder. Bonn: Bouvier.
- Pochert, Andreas u. a. (2001): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport.
- Reich, Hans H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula, u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache Band 2, S. 914-923.
- Reich, Hans (2004): Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg. Universität Koblenz-Landau (masch.).
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Rösch, Heidi u. a. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schrödel.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt: Lang.
- Schöler, Hermann (2003): Sprachleistungsmessungen. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache Band 2, S. 898-913.
- Siebert-Ott, Gesa-Maren (1999): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer.
- Statistik Baden Württemberg (2003): Statistisches Jahrbuch 2002. Stuttgart.
- Tracy, Rosemarie; Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie Serie III Band 3: Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 495-535.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003) SISMIG. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Stefan Jeuk, Juniorprofessor, Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg