

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014)

Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Grundschulkindern – Empirische Befunde zum Einsatz diagnostischer Verfahren in Deutschland

Dr. Katrin Böhme

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: katrin.boehme@iqb.hu-berlin.de

Lars Hoffmann

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: lars.hoffmann@iqb.hu-berlin.de

Abstract: Eine Ursache für Nachteile im Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund ist die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch. Um gezielte Sprachfördermaßnahmen einleiten zu können, ist jedoch vorab eine genaue Diagnostik des Sprachstandes erforderlich. Vor diesem Hintergrund überprüfen wir, ob an Schulen mit einem hohen Anteil von Grundschulkindern nicht deutscher Herkunftssprache bei der Ermittlung des sprachlichen Förderbedarfs vermehrt solche Verfahren Verwendung finden, die Mehrsprachigkeit einbeziehen. In den Ergebnissen unserer Untersuchung, die auf Daten aus den Schulleiterfragebögen des 2011 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführten Ländervergleichs im Primarbereich (Stanat, Pant, Böhme & Richter 2012) basiert, zeichnet sich dies tendenziell ab. Insgesamt ist jedoch der Einsatz von Verfahren, die auch die Erstsprache erfassen, nicht sehr verbreitet.

Insufficient mastery of the language of instruction (here: German) is one reason for achievement gaps of students with migration background. To initiate targeted activities for language support, students' language proficiency needs to be assessed accurately. We examine whether schools with a higher proportion of language minority students more often assess students' language proficiency with instruments that include multilingualism. Data of headmaster questionnaires from the IQB (Institute for Educational Quality Improvement) National Assessment Study 2011 in elementary schools (Stanat, Pant, Böhme & Richter 2012) partly confirm this hypothesis. Overall, however, instruments assessing first language skills are rarely used.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, nicht deutsche Herkunftssprache, Primarbereich, Sprachförderung, Sprachstandsfeststellung

1. Einleitung

Alle großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts zeigen konsistent, dass in Deutschland erhebliche Nachteile für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im schulischen Kompetenzerwerb bestehen. Als eine wesentliche Ursache dieser Disparitäten wird diskutiert, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund verglichen mit ihren Altersgenossen ohne Zuwanderungshintergrund über geringere Kompetenzen in der Instruktionssprache Deutsch verfügen und dies den gesamten schulischen Kompetenzerwerb beeinträchtigt. Schülerinnen und Schüler, die die in der Schule verwendete Instruktionssprache nur unzureichend verstehen und aktiv nutzen können, profitieren nur bedingt von den unterrichtlichen Lerngelegenheiten, so dass sich Einschränkungen in der deutschen Sprach- und Lesekompetenz auch auf den Kompetenzerwerb in anderen Fächern auswirken (vgl. bspw. Baumert & Schümer 2001: 374; Stanat, Weirich & Radmann 2012: 251-252).

Um zuwanderungsbezogene Unterschiede im Kompetenzerwerb zu verringern, hat die Kultusministerkonferenz schon im Dezember 2001 die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich und die wirksame Förderung bildungsbenachteiligter Kinder – insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund – als Handlungsfelder identifiziert, in denen die Länder vorrangig tätig werden sollten. Tatsächlich wird Fragen der Sprachstandsdiagnostik sowie der Sprach- und Leseförderung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund seitdem nicht nur aus bildungspolitischer, sondern auch aus wissenschaftlicher Perspektive große Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. bspw. Ehlich 2007; Lengyel 2012; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Redder, Schwippert, Hasselhorn, Forschner, Fickermann & Ehlich 2011).

Aufgrund der Schlüsselrolle von Sprache für den Bildungserfolg stellt die frühe Förderung des Deutschen als Erst- wie auch als Zweitsprache eine zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen im Elementar- und Primarbereich dar. Allerdings ist die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes der Kinder wie auch die Planung und Durchführung von entsprechenden Sprachfördermaßnahmen komplex und für die pädagogischen Fachkräfte oftmals mit großer Unsicherheit behaftet (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 8). Diese Unsicherheit betrifft unter anderem die Frage, welche diagnostischen Instrumente und Verfahren für die Sprachstandserfassung mehrsprachig aufwachsender Kinder verfügbar und geeignet sind, um vorhandenen Sprachförderbedarf adäquat feststellen und passgenaue Förderung anbieten sowie evaluieren zu können.

Die vorliegende Studie greift diese Frage auf und untersucht auf Basis von Daten des 2011 durchgeführten Ländervergleichs des *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* (Stanat, Pant, Böhme & Richter 2012; vgl. auch Kapitel 2.1 sowie 3 in diesem Beitrag), ob in Schulen, an denen ein großer Anteil der Kinder einen Zuwanderungshintergrund aufweist und Deutsch nicht als Muttersprache spricht, vermehrt Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik zum Einsatz kommen, die die Mehrsprachigkeit dieser Kinder explizit berücksichtigen. Als Ausgangspunkt der Analysen werden zunächst in Kapitel 2.1 Befunde zu zuwanderungsbezogenen Kompetenzunterschieden im Primarbereich vorgestellt, wobei der Fokus auf den Ergebnissen des IQB-Ländervergleichs 2011 liegt. Im Anschluss an diesen Ergebnisüberblick werden in Kapitel 2.2 Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung als wesentliche Handlungsfelder zur Reduzierung zuwanderungsbezogener Disparitäten diskutiert. In Kapitel 2.3 wird auf Mehrsprachigkeit eingegangen und erläutert, weshalb die Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf spezifische Verfahren zurückgreifen sollte, die zusätzlich zum Sprachstand im Deutschen auch den Sprachstand in ihrer jeweiligen Erstsprache erfassen. Im nachfolgenden Kapitel 3 werden die Datenbasis des IQB-Ländervergleichs 2011, die hier untersuchte Personenstichprobe sowie die eingesetzten Instrumente vorgestellt und erläutert, welche Methoden der Datenanalyse zum Einsatz kamen. Kapitel 4 präsentiert die zentralen Befunde. Im abschließenden Kapitel 5 werden diese Ergebnisse diskutiert und die Studie in Hinblick auf ihren Erkenntnisgewinn und ihre Grenzen eingeordnet.

2. Theoretischer Hintergrund und empirische Befunde

2.1. Zuwanderungsbezogene Disparitäten

Alle großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts haben übereinstimmend nachgewiesen, dass für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund erhebliche Nachteile beim Kompetenzerwerb bestehen. Diese Unterschiede zeichnen sich bereits im Elementarbereich ab (vgl. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert 2008) und setzen sich in der Primarstufe (vgl. Haag, Böhme & Stanat 2012; Schwippert, Wendt & Tarelli 2012) und in der Sekundarstufe weiter fort (vgl. Böhme, Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht 2010; Stanat, Rauch & Segeritz 2010).

Für das Ende der Primarschulzeit liefert die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PIRLS) alle fünf Jahre Ergebnisse zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. Die Ergebnisse der IGLU-Erhebungen aus den Jahren 2001, 2006 und 2011 zeigen, dass sich die Leistungsdifferenz zwischen Grundschulkindern ohne Zuwanderungshintergrund und Grundschulkindern mit zwei im Ausland geborenen Eltern über die Jahre hinweg tendenziell verringert hat (vgl. Schwippert et al. 2012: 199). Dennoch entsprach der Kompetenzunterschied im Jahr 2011 mit 42 Punkten noch immer dem geschätzten Leistungszuwachs von über einem Schuljahr (ebd.).

Die Grundlage des IQB-Ländervergleichs 2011 stellten die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (KMK 2005a, 2005b) und die hierauf basierenden Testinstrumente und Kompetenzstufenmodelle dar. Um die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Primarschulzeit beurteilen zu können, wurden Modelle mit jeweils fünf Niveaustufen entwickelt, die als kriteriale Bezugsgrößen dienen. Im Rahmen dieser Modelle beschreiben Mindeststandards ein Bildungsminimum, das *alle* Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe erreichen sollen. Es wird angenommen, dass sich Schülerinnen und Schüler, die diesem Niveau zuzuordnen sind, bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die Sekundarstufe I integrieren werden (vgl. Pant, Böhme & Köller 2012: 54). Für die im IQB-Ländervergleich 2011 untersuchten Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören entspricht die Kompetenzstufe II dem Mindeststandard. Stark verkürzt dargestellt, gelingt es Schülerinnen und Schülern auf Stufe II, benachbarte Informationen in Hör- und Lesetexten miteinander zu verknüpfen und in den Texten weniger prominent platzierte Einzelinformationen korrekt wiederzugeben (vgl. Bremerich-Vos, Böhme, Krelle, Weirich & Köller 2012: 57, 63). Regelstandards hingegen legen fest, welche Kompetenzen *im Durchschnitt* von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen (vgl. Pant et al. 2012: 54). Für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören entspricht Kompetenzstufe III dem Regelstandard. Auf dieser Stufe gelingt es den Kindern, über den jeweiligen Hör- bzw. Lesetext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen zu erfassen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2012: 58, 63).

Im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigte sich, dass in Deutschland knapp 25 % der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe einen Zuwanderungshintergrund aufweisen (vgl. Haag et al. 2012: 213). Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf die fünf Kompetenzstufen in den Bereichen Lesen und Zuhören ist in Tabelle 1 dargestellt (vgl. Böhme, Felbrich, Weirich & Stanat 2013: 133).

Tabelle 1: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf den Kompetenzstufen I bis V der Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören (vgl. Böhme, Felbrich, Weirich & Stanat 2013: 133)

Kompetenzbereich	Schülerinnen und Schüler	Kompetenzstufe				
		I	II	III	IV	V
Lesen	mit ZH	19	26	29	19	7
	ohne ZH	9	19	31	28	14
Zuhören	mit ZH	14	27	33	20	6
	ohne ZH	4	15	33	33	15

Anmerkung: In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, so dass die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen kann. ZH = Zuwanderungshintergrund.

Im Kompetenzbereich Lesen verfehlte im IQB-Ländervergleich 2011 fast ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund den Mindeststandard. Im Kompetenzbereich Zuhören war der entsprechende Anteil etwas geringer, betrug aber dennoch 14 %. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichten, war damit bei Kindern aus zugewanderten Familien in beiden Kompetenzbereichen um jeweils 10 Prozentpunkte höher als bei Kindern ohne Zuwanderungshintergrund. Auch auf Kompetenzstufe II, die das Erreichen des Mindeststandards markiert, waren die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund in beiden Kompetenzbereichen deutlich höher. Während im mittleren Leistungsbereich (Kompetenzstufe III, Erreichen des Regelstandards) kaum Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund bestanden, zeigte sich im oberen Leistungsbereich (Kompetenzstufen IV und V) wiederum eine deutliche Verschiebung der Verteilungen zuungunsten der Kinder aus zugewanderten Familien. Die Leistungsspitze war in dieser Schülergruppe in beiden Kompetenzbereichen wesentlich kleiner als in der Gruppe der Kinder ohne Zuwanderungshintergrund. Die untersuchten sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund sind in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch also bereits zum Ende der Primarschulzeit deutlich schwächer ausgeprägt als die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund.

In der einschlägigen Literatur wird diskutiert, dass diese zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb zu einem gewissen Anteil auf Merkmale der sozialen Herkunft zurückgeführt werden können (vgl. bspw. Segeritz, Walter & Stanat 2010: 129-133). Auch für die Daten des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigte sich, dass sich die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und Kindern ohne Zuwanderungshintergrund nach Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie und des Bildungshintergrunds der Eltern in den meisten Herkunftsgruppen deutlich reduzierten (vgl. Haag et al. 2012: 227-231). Dennoch bleiben auch bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft in der Regel noch zuwanderungsbezogene Disparitäten bestehen. Diese wiederum sind zu einem Teil mit der in der Familie gesprochene Sprache assoziiert (231). Hieraus schlussfolgern die Autoren, „dass es erforderlich ist, Kindern nicht deutscher Herkunftssprache im Bildungssystem angemessene Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung zu stellen“ (ebd.).

2.2. Sprachdiagnostik und Sprachförderung als zentrale Handlungsfelder

Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüsselkompetenzen im Bildungsverlauf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 62; Holler 2007). Hierbei hängt die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz im Deutschen in hohem Maße von den Lerngelegenheiten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Umfeld ab. Die außerschulischen Lerngelegenheiten sind dabei häufig mit der sozialen Lage der Familie assoziiert, da Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten im Durchschnitt weniger anregende Lernumwelten zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Hart & Risley 1995; McElvany, Becker & Lüdtke 2009). Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind hinsichtlich der familiären Lerngelegenheiten somit häufig doppelt benachteiligt, da sie oft aus Familien

mit einem geringen sozioökonomischen Status kommen und darüber hinaus einen eingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache haben, etwa wenn in der Familie nicht Deutsch gesprochen oder vorschulische Betreuung in Kindergärten erst spät oder gar nicht in Anspruch genommen wird (vgl. Goldenberg, Rueda & August 2006; Hoff 2003, 2006; Scheele, Leseman & Mayo 2010; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007). Für diese Schülergruppe kommt der gezielten vorschulischen und schulischen Förderung daher eine besondere Bedeutung zu (vgl. Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow 2014).

In den letzten Jahren wurden mehrere Bestandsaufnahmen und Expertisen zum Spracherwerb, zur Sprachstandsdiagnostik und zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich veröffentlicht (z.B. Ehlich 2007; Lengyel 2012; Lisker 2010; Mercator-Institut 2013; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Redder et al. 2011; Rothweiler & Ruberg 2011). Diese Publikationen belegen, dass in Deutschland vonseiten des Bundes und der Länder sowie vonseiten privat finanzierter Stiftungsinitiativen bereits vielfältige Anstrengungen unternommen werden, um die Aufmerksamkeit für dieses Themenfeld zu steigern, Aus- und Weiterbildungskonzepte für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln und zu etablieren, Sprachstandsdiagnostik entsprechend wissenschaftlicher Qualitätsanforderungen durchzuführen und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Auch einige Desiderata, wie bspw. die noch 2007 von Bredel angemahnte interdisziplinäre Kooperation zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Psychologie werden mittlerweile bearbeitet (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013: 6). Entsprechend den Empfehlungen in den genannten Expertisen bemühen sich nahezu alle Länder in Deutschland, eine möglichst frühzeitige Sprachstandsdiagnostik im Elementarbereich mit dem Ziel einer verlässlichen Feststellung von möglichen Sprachauffälligkeiten durchzuführen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) und hieran eine bedarfsgerechte Förderung noch vor Beginn der Pflichtschulzeit anzuschließen (vgl. bspw. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013).

Allerdings sind die Anstrengungen, die in den Ländern in Hinblick auf Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung unternommen werden, nach wie vor sehr heterogen. Derzeit setzen zwar fast alle Länder Verfahren ein, um den sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern des Elementarbereichs im Alter von vier oder fünf Jahren festzustellen und eine ggf. erforderliche Sprachförderung frühzeitig durchführen zu können. Die in den Ländern eingesetzten Verfahren und der Umgang mit den jeweils resultierenden Informationen unterscheiden sich jedoch teilweise erheblich. Unterschiede zwischen den Ländern finden sich bspw. bei der Art der eingesetzten Verfahren (Screening, Beobachtungsbogen, Testverfahren) sowie bezüglich der erfassten sprachlichen Basisqualifikationen (nach Ehlich 2007: 12). Auch die Fragen, ob die Verwendung eines bestimmten Verfahrens obligatorisch flächendeckend oder optional erfolgt, ob die Durchführung mit allen Kindern oder nur mit Teilgruppen vorgesehen ist, ob die Teilnahme verpflichtend oder freiwillig ist und wie bzw. welche Förderentscheidungen aus den Diagnosen abgeleitet werden, tragen zu diesem sehr heterogenen Bild bei.

Rothweiler & Ruberg (2011: 8) halten fest, dass bei pädagogischen Fachkräften große Unsicherheit hinsichtlich der Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes insbesondere bei mehrsprachigen Kindern wie auch hinsichtlich der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen herrscht. Dies sei unter anderem der „Vielzahl unterschiedlicher Verfahren und Methoden zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ geschuldet (ebd.). Tatsächlich dokumentieren alle Expertisen und Sachstandsberichte zum *status quo* der Sprachstandsdiagnostik im Elementarbereich und beim Übergang in die Primarstufe, dass es derzeit eine Vielzahl diagnostischer Verfahren und Instrumente gibt, die zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Kindern verwendet werden können und auch verwendet werden (vgl. Ehlich 2007; Hoffmann, Böhme & Stanat in Vorbereitung; Lisker 2010; Redder et al. 2011).

Werden auf der Basis von Verfahren der Sprachstandsdiagnostik Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung diagnostiziert, können diese verschiedene Ursachen haben. So kann es sich zum einen um Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) handeln, für die eine Prävalenz von 6 % bis 8 % berichtet wird (vgl. Voet Cornelli, Geist, Grimm & Schulz 2012: 43) und die sprachtherapeutisch behandelt werden müssen. Zum anderen können Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung vorliegen, denen durch (vor-) schulische Sprachfördermaßnahmen begegnet werden kann. Für den Elementarbereich berichten Neugebauer & Becker-Mrotzek (2013: 6), dass die Förderquoten je nach Land zwischen 10 % und 50 % schwanken. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012:

Katrin Böhme & Lars Hoffmann (2014), Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Grundschulkindern – Empirische Befunde zum Einsatz diagnostischer Verfahren in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 20-39. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Boehme_Hoffmann.pdf.

62) legt dar, dass der Anteil der als sprachförderbedürftig eingestuften Kinder zwischen 13 % im Saarland und 42 % in der Stadtgemeinde Bremen variiert. Für den Primarbereich zeigten die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, dass ein großer Teil der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen Schulen besucht, die entsprechende Förderangebote inner- und außerhalb des Regelunterrichts bereitstellen (vgl. Böhme et al. 2013; Stanat, Weirich & Radmann 2012). Allerdings wurde auch dort eine hohe Variationsbreite in den Angeboten zwischen den Ländern deutlich. Betrachtet man die Gruppe der Kinder mit besonders geringen Kompetenzen, so fanden in Bremen knapp 5 % dieser Kinder, in Schleswig-Holstein aber knapp 33 % dieser Schülergruppe an ihren Schulen *keine* systematischen Sprachförderangebote vor (vgl. Stanat, Weirich & Radmann 2012: 262). Länder mit vergleichsweise hohen Anteilen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund wie Berlin, Bremen und Hamburg wiesen allgemein höhere Angebotsquoten auf.

Diese starken Variationen in den Förderquoten können teilweise auf Unterschiede in der jeweiligen Bevölkerungszusammensetzung zurückgeführt werden. Darüber hinaus scheinen sie aber auch durch die jeweilige zwischen den Ländern variierende Definition von Sprachförderbedarf bedingt zu sein. Im Sinne der Sicherung von Chancengleichheit sollte daher über alle Länder hinweg einheitlich kriterial definiert werden, wann Sprachförderbedarf vorliegt.

Die Definition eines solchen Kriteriums setzt voraus, dass die eingesetzten Verfahren der Sprachstandsmessung bestimmte Informationen liefern und bestimmten Qualitätsanforderungen genügen. Der Versuch, solche Qualitätsmerkmale zu definieren und ein System von Qualitätsanforderungen zu etablieren, wurde zuletzt vom *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* für Sprachstandserhebungsverfahren im Elementarbereich unternommen. Die dort vorgeschlagenen 32 Qualitätsmerkmale sind zehn Handlungsfeldern zugeordnet. Diese sind die Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität, Reliabilität, Normierung, die Fehlerquote, die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, zeitliche Anforderungen, Mehrsprachigkeit und die Spezifität der Diagnostik (Mercator-Institut 2013: 7-8). Auf das Kriterium der Mehrsprachigkeit wird im nachfolgenden Kapitel 2.3 vertiefend eingegangen.

2.3. Mehrsprachigkeit und Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern

Die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder zuverlässig zu diagnostizieren, ist aufgrund der heterogenen Erwerbserfahrungen innerhalb dieser Gruppe komplexer als eine entsprechende Diagnostik bei Kindern, die einsprachig aufwachsen (vgl. z.B. Jeuk 2009; Schulz 2013). Obwohl Mehrsprachigkeit weltweit verbreitet und eher die Regel als die Ausnahme ist (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 5), galt Einsprachigkeit in Deutschland lange Zeit als Normalfall (vgl. Ehlich 2007) und auch das deutsche Bildungssystem war entsprechend monolingual orientiert (vgl. Gogolin 2008). Daher konzentrieren sich die meisten der vorliegenden Verfahren und Instrumente der Sprachstandsdiagnostik (Screenings, Beobachtungsverfahren und Tests) nach wie vor auf die Erfassung deutscher Sprachkenntnisse und berücksichtigen dabei nicht, ob noch eine andere Sprache beherrscht bzw. erlernt wird.

Mittlerweile hat sich aber auch Deutschland zu einer mehrsprachigen Gesellschaft entwickelt, in der im Jahr 2011 etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschulzeit einen Zuwanderungshintergrund hatte (Haag et al. 2012: 213). Rund 66 % der Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen gaben in der Fragebogenuntersuchung im IQB-Ländervergleich 2011 an, zu Hause nie oder nur manchmal Deutsch zu sprechen. Für Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil traf dies auf etwa 38 % zu (vgl. Haag et al. 2013: 233). Da sie im familiären Umfeld – ggf. neben Deutsch – eine andere Sprache sprechen, kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder mehrsprachig aufwachsen.

Für die Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung ergibt sich die Herausforderung, die Mehrsprachigkeit dieser Schülerinnen und Schüler angemessen zu berücksichtigen. Hierbei sind verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, die sich im Wesentlichen daran orientieren, in welchem Alter mit dem Erwerb der Zweitsprache begonnen wird (*Age of Onset*, AO). Weitere wichtige Unterscheidungsmerkmale sind die Kontaktdauer sowie Intensität und Qualität des zweitsprachlichen Inputs (vgl. bspw. Lengyel 2012; Reich 2003; Voet Cornelli et al. 2012).

Das Alter zu Erwerbsbeginn ist bedeutsam, da sich der Erwerb (und auch die *Erwerbsfähigkeit*) über die Lebensspanne hinweg verändern und deutliche qualitative Unterschiede zwischen einem sehr frühen, zeitgleichen Erwerb zweier Sprachen und dem Zweitspracherwerb Erwachsener bestehen (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 10-11). Als *simultan bilingual* gelten Kinder, die mit dem Erwerb einer zweiten Sprache bereits von Geburt an bzw. im Alter von bis zu zwei Jahren beginnen. In diesem Fall unterscheidet sich der Erwerb beider Sprachen kaum vom monolingualen Erwerb, weshalb in diesem Kontext auch von *doppeltem Erstspracherwerb* die Rede ist. Simultan bilinguale Kinder durchlaufen dieselben Erwerbsschritte und erreichen meist vergleichbare sprachliche Kompetenzstände wie monolingual aufwachsende Kinder. Der Erwerb einzelner sprachlicher Strukturen kann dabei schneller erfolgen, wenn vergleichbare Strukturen in beiden Sprachen existieren (bspw. die Auslassung pronominaler Subjekte), oder etwas verzögert sein, wenn bestimmte sprachliche Strukturen einer Sprache in der anderen Sprache nicht vorkommen (bspw. die Verwendung von Artikeln) (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006). Der Wortschatz von Kindern, die simultan zweisprachig aufwachsen, nimmt häufig etwas langsamer zu als der Wortschatz einsprachiger Kinder und ist damit je Sprache etwas geringer als bei Kindern, die ausschließlich eine Sprache beherrschen (vgl. Rothweiler & Ruberg 2012: 11). Es wird auch diskutiert, dass der frühe Erwerb von zwei Sprachen zu einer beschleunigten Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten führen kann (vgl. Bialystok 2001).

Beginnen die Kinder hingegen erst zu einem Zeitpunkt mit dem Erwerb der Zweitsprache, zu dem sie bereits intensiven Kontakt mit ihrer Erstsprache hatten und diese in Grundzügen erworben haben, spricht man von *sukzessiv bilingualem Zweitspracherwerb*. Dieser betrifft vor allem Kinder im Alter von etwa zwei bis vier Jahren. Erlernen Kinder im Alter von etwa vier bis zehn Jahren eine weitere Sprache, wird dies als *kindlicher Zweitspracherwerb* bezeichnet, ab einem Alter von etwa 10 Jahren spricht man vom *erwachsenen Zweitspracherwerb* (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 9).

In der einschlägigen Literatur wird diskutiert, welche Maßstäbe für die Einschätzung des Sprachstandes mehrsprachiger Kinder angelegt werden können (vgl. Jeuk 2009; Lengyel 2012; Schroeder & Stölting 2005; Schulz 2013; Voet Cornelli et al. 2012). Zahlreiche Autorinnen und Autoren argumentieren, dass man den besonderen und diversen Erwerbsbedingungen mehrsprachig aufwachsender Kinder angemessen Rechnung tragen müsse (vgl. bspw. Reich 2003, 2007; Voet Cornelli et al. 2012). Der Grundgedanke hierbei ist, dass eine auf das Deutsche bezogene Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern explizit berücksichtigen sollte, dass das Deutsche als Zweitsprache erworben wurde und die Kinder bspw. nach Eintritt in den Kindergarten sukzessiv bilingual aufwachsen bzw. Deutsch erst mit Beginn der Schulzeit im kindlichen Zweitspracherwerb erlernen. So müssten neben dem Alter zum Zeitpunkt der Sprachstandsdiagnose auch das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs, die Kontaktdauer sowie die Intensität, Kontinuität und Qualität des zweitsprachlichen Inputs berücksichtigt werden. Jeuk (2009: 147) gibt ferner zu bedenken, dass unterschiedliche Erstsprachen den Erwerbsverlauf in der Zweitsprache unterschiedlich beeinflussen und illustriert dies am Beispiel der deutschsprachigen Genusmarkierung bei Kindern mit türkischer und italienischer Erstsprache.

Diese Überlegungen greifen die vom Mercator-Institut für Sprachstandserhebungsverfahren im Elementarbereich definierten Qualitätsmerkmale auf (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013). Demnach sollten die jeweiligen Verfahren „die besonderen Rahmenbedingungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen“, erfassen (Mercator-Institut 2013: 33). Aus Sicht der Autoren müssen Sprachstandserhebungsverfahren für die angemessene Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit erheben, welche Erst- und Familiensprache(n) das Kind aufweist, welche Sprachbiografie das Kind hat und wie viele Kontaktmonate mit der Zielsprache vorliegen. Außerdem sollten die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in der Erst- und Zweitsprache von den Eltern eingeschätzt werden, und es sollte mit dem jeweiligen Verfahren eine differenzierte Diagnose möglich sein, falls Erst- und Zweitsprache unterschiedlich gut beherrscht werden. Abschließend werden separate Normwerte für mehrsprachig aufwachsende Kinder in Abhängigkeit von der Kontaktdauer thematisiert (33-34).

Die Etablierung von separaten Normwerten für mehrsprachig aufwachsende Kinder wird jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Jeuk 2009; Lengyel 2012; Reich 2003). Aus Perspektive der interkulturellen Pädagogik wird betont, dass der Sprachstand altersgleicher, monolingual deutschsprachiger Kinder nicht als Bezugsnorm für Kinder gewählt werden könne, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Aufgrund der heterogenen Lernbedingungen und insbesonde-

re aufgrund des Umstands, dass mehrsprachige Kinder häufig später mit dem deutschen Spracherwerb beginnen und auch insgesamt meist weniger Sprachkontakt hätten, verbiete sich ein solcher Vergleich (vgl. Reich 2003: 915, 2007: 152; Schulz 2013: 192-193). Gleichzeitig würde die Verwendung separater Normen jedoch einer positiven Diskriminierung gleichkommen und gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung verstoßen (vgl. Lengyel 2012: 13; Reich 2003: 916). Zudem ist die Orientierung an der Altersnorm Realität an den Schulen (vgl. Jeuk 2009: 147) und damit ausschlaggebend für die Gestaltung der Unterrichtsangebote durch die Lehrkräfte. Damit mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler von den schulischen Lerngelegenheiten profitieren können, müssen sie also ein bestimmtes Sprachniveau im Deutschen erreicht haben. So schreibt auch Reich (2003: 916) trotz der Forderung, die anderen Erwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder angemessen zu berücksichtigen: „Am Ende aber soll die sprachliche Ausstattung stehen, die Schulerfolg ermöglicht“. Sinnvoll wäre daher die Verwendung von kriterialen Normen, die berücksichtigen, welche sprachlichen Fähigkeiten Voraussetzung dafür sind, am Unterricht des Primarschulbereichs teilnehmen und davon profitieren zu können.

Eine weitere Möglichkeit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei der Sprachstandsdiagnostik ist die explizite Erfassung des Sprachstands der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in ihrer jeweiligen Erstsprache zusätzlich zum Sprachstand in der Zweitsprache. Die Begründung für ein solches Vorgehen bildet die Annahme, dass es für den Spracherwerb der Zweitsprache relevant ist, wie gut die Erstsprache beherrscht wird. Diese Annahme geht auf Hypothesen von Cummins (1979) zurück. Seine Interdependenzhypothese etwa geht davon aus, dass der Kompetenzstand, den ein mehrsprachiges Kind in der Zweitsprache erreicht, zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung in der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache abhängt. Rothweiler & Ruberg (2011) diskutieren verschiedene Formen des sprachlichen Transfers, bei dem auf struktureller Ebene Merkmale oder Regeln der Erstsprache auf das grammatische System der Zweitsprache übertragen werden. Hierbei unterscheiden die Autoren positiven und negativen Transfer. Ersterer kann erfolgen, „wenn sich beide Sprachen im Hinblick auf die übertragenen Strukturen gleichen und ein Sprachlerner sein Wissen aus der Erstsprache nutzen kann, um Strukturen in der Zweitsprache korrekt zu reproduzieren“ (13). Unterscheiden sich Erst- und Zweitsprache aber in den Strukturen, so dass durch Übertragungen in der Zweitsprache Fehler entstehen können, spricht man von negativem Transfer. In beiden Fällen ist relevant, welche Erstsprache konkret vorliegt und ob bzw. welche Strukturähnlichkeiten zum Deutschen bestehen.

Redder et al. (2011) weisen darauf hin, dass der Forschungsstand zu der Frage, ob und ggf. wie die Beherrschung der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, uneinheitlich ist (vgl. auch Limbird & Stanat 2006). Dennoch ziehen Redder et al. (2011) im Rahmen eines Berichts des Hamburger *Zentrums zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse* (ZUSE), der unter anderem eine umfangreiche Übersicht zu einschlägigen sprachdiagnostischen Verfahren für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich beinhaltet, die Schlussfolgerung, dass das Kriterium der Mehrsprachigkeit nur dann als erfüllt gelten sollte, wenn die entsprechenden Verfahren „[...] bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entweder den Sprachstand in der Erstsprache erfassen oder die Handlungsfähigkeit in der Erstsprache beobachten“ (103). Verfahren, die Erstsprachen nur vermerken, erfüllen das Kriterium der „Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ bei Redder et al. nicht (ebd.). Es sei angemerkt, dass diese Definition von Mehrsprachigkeit bedingt, dass im ZUSE-Bericht weniger und zum Teil auch andere Verfahren als solche klassifiziert werden, die „Mehrsprachigkeit berücksichtigen“ als dies in anderen Klassifikationen, wie zum Beispiel im Bericht des Mercator-Instituts, der Fall ist. So gelten bspw. die Verfahren „Deutsch Plus 4“ und „Fit in Deutsch“ im Bericht des Mercator-Instituts als Verfahren, die Mehrsprachigkeit *sehr gut* berücksichtigen (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013: 55), im ZUSE-Bericht hingegen gelten beide als Verfahren, die Mehrsprachigkeit *nicht* berücksichtigen (vgl. Redder et al. 2011: 105).

Im nachfolgenden empirischen Teil dieses Beitrags definieren wir „Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit“ so, dass neben den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen auch der Sprachstand in der Erstsprache erfasst wird, da wir davon ausgehen, dass die Frage, ob und falls ja, welche Form der Sprachförderung für ein mehrsprachig aufwachsendes Kind angezeigt ist, auch dadurch mitbestimmt wird, welche Erstsprache es spricht und wie gut es diese beherrscht.

2.4. Fragestellung

Im Folgenden gehen wir zunächst der Frage nach, ob Verfahren, die zusätzlich zum Sprachstand im Deutschen auch den Sprachstand in einer anderen Erstsprache erfassen, tatsächlich in den Schulen zum Einsatz kommen. In einem zweiten Schritt setzen wir den Einsatz dieser Verfahren zum Anteil der Grundschulkinde mit nicht deutscher Herkunftssprache an den Schulen in Beziehung und prüfen, ob an Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache in größerem Umfang solche sprachdiagnostischen Verfahren zum Einsatz kommen, die zusätzlich zum Sprachstand im Deutschen auch den Sprachstand in der jeweiligen Erstsprache erfassen.

3. Methode

3.1. Datengrundlage

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine vertiefende Analyse von Daten des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 2011 (Stanat, Pant, Böhme & Richter 2012). Die IQB-Ländervergleiche in der Primarstufe, die alle fünf Jahre deutschlandweit durchgeführt werden, überprüfen, inwieweit die für alle Länder der Bundesrepublik verbindlich geltenden Bildungsstandards (KMK 2005, 2005b) erreicht werden. Die Auswertung erfolgt dabei auf der Ebene der Schulsysteme der Länder. Hier werden zum einen die mittleren Niveaus sowie die Streuungen der von den Schülerinnen und Schülern in den Ländern jeweils erreichten Kompetenzen berichtet. Zum anderen werden pro Land die jeweils erreichten Kompetenzen anhand von Verteilungen auf inhaltlich interpretierbaren Kompetenzstufen dargestellt. Wie oben beschrieben, markiert innerhalb dieser Kompetenzstufenmodelle bspw. Stufe II das Erreichen des Mindeststandards und stellt damit einen unmittelbaren kriterialen Bezug zu den Bildungsstandards her.

Die Grundlage des IQB-Ländervergleichs 2011 in der Primarstufe bildeten standardisierte Leistungstests. Diese bestanden aus Testaufgaben, die ausgewählte Kompetenzbereiche des Faches Deutsch und alle inhaltlichen Kompetenzbereiche des Faches Mathematik der entsprechenden Bildungsstandards für den Primarbereich (KMK 2005a, 2005b) operationalisieren. Um zusätzlich relevante Hintergrundinformationen berücksichtigen zu können, umfasst das Instrumentarium der Ländervergleichsstudien ferner mehrere Fragebögen, die von den teilnehmenden Kindern, ihren Lehrkräften sowie ihren Schulleiterinnen und Schulleitern beantwortet wurden.

Eine Hauptquelle der Informationen, die zur Bearbeitung der in diesem Beitrag fokussierten Forschungsfrage herangezogen wurde, ist der im IQB-Ländervergleich 2011 eingesetzte Schulleiterfragebogen, der u.a. Fragen zur Zusammensetzung der Schülerschaft und zu den an Schulen eingesetzten Methoden und Verfahren der Sprachdiagnostik beinhaltet.

3.2. Stichprobe

Insgesamt nahmen am IQB-Ländervergleich 2011 Schülerinnen und Schüler aus 1349 Grund- und Förderschulen teil (vgl. Richter, Engelbert, Böhme, Haag, Hannighofer, Reimers, Roppelt, Weirich, Pant & Stanat 2012: 94). Der Schulleiterfragebogen wurde von 1272 Schulleiterinnen und Schulleitern bearbeitet, was einer Teilnahmequote von rund 94,3 % entspricht. Da sich Grund- und Förderschulen hinsichtlich der umgesetzten Sprachdiagnostik und -förderung teils deutlich unterscheiden, wurden im vorliegenden Beitrag nur die Angaben derjenigen Schulleiterinnen und Schulleiter einbezogen, die an einer Grundschule tätig sind. Die resultierende Stichprobe umfasste 1227 Schulleiterinnen und Schulleiter (68,2 % weiblich, im Durchschnitt 52,9 Jahre alt und seit 9,3 Jahren als Schulleiter tätig), an deren Schulen insgesamt durchschnittlich rund 259 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden (SD = 149,9; MIN = 12, MAX = 1752).

3.3. Instrumente

Im Schulleiterfragebogen wurde unter anderem der Anteil der Kinder in der Schule mit deutscher Muttersprache erfragt. Hierfür wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, die folgende aus den TIMSS- und PIRLS/IGLU-Studien des Jahres 2011 (Martin & Mullis 2012) entlehnte Frage zu beantworten: „Etwa wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule haben Deutsch als Muttersprache gelernt?“ Hierfür sollten sie eine der fünf vorgegebenen Kategorien („Mehr als 90 %“, „76-90 %“, „51-75 %“, „26-50 %“ und „25 % oder weniger“) auswählen.

Zur Erfassung der sprachdiagnostischen Praxis diente das Item „Wie wird bestimmt, ob eine Schülerin/ein Schüler Ihrer Schule einen sprachlichen Förderbedarf hat? (Mehrfachnennungen möglich)“. Dabei standen den Schulleiterinnen und Schulleitern u.a. die Auswahlantworten „standardisierte Tests (z.B. Hamburger Schreibprobe, MSVK, HASE, BISC)“ und „unstandardisierte Verfahren (z.B. Beobachtungsverfahren SISMIC, SELDAK, Lernausgangsanalysen)“ zur Verfügung. Ergänzend hatten sie die Möglichkeit, in zwei offenen Items anzugeben, welche „standardisierten Tests“ und „unstandardisierten Verfahren“ an ihren Schulen zum Einsatz kommen. Für die nachfolgenden Analysen wurden die Antworten zu standardisierten und unstandardisierten Verfahren zu einer Kategorie zusammengefasst, da die intendierte Differenzierung der entsprechenden Verfahren nicht trennscharf möglich war.

3.4. Datenanalyse

Zunächst wurden deskriptive Kennwerte zu den im vorigen Kapitel genannten Items berechnet. Zum einen wurde der prozentuale Anteil der Schulen bestimmt, in denen sprachdiagnostische Verfahren zur Bestimmung des sprachlichen Förderbedarfs zum Einsatz kommen. Zum anderen wurde die Verteilung des Anteils von Kindern mit Deutsch als Muttersprache in der Gesamtstichprobe ermittelt. Das letztgenannte Item wurde in insgesamt 15 Fällen nicht bearbeitet. Diese wurden in den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen und in den Ergebnisdarstellungen jeweils als fehlende Werte ausgewiesen.

Ein zweiter Analyseschritt umfasste die Auswertung der offenen Items zu den konkret an den Schulen eingesetzten sprachdiagnostischen Verfahren, die mit einer Bearbeitungsquote von 45,6 % (standardisierte Verfahren) bzw. 53,7 % (nicht standardisierte Verfahren) beantwortet wurden. Hierbei wurde zum einen ermittelt, welche Verfahren in den Schulen insgesamt von den Schulleiterinnen und Schulleitern genannt wurden; zum anderen wurde bestimmt, wie häufig das jeweilige Verfahren zum Einsatz kam. Ergänzend durchgeführte Literatur- und Internetrecherchen dienten dazu, Hintergrundinformationen zu den erfassten Verfahren zu erhalten. Im Fokus standen hierbei – den Fragestellungen dieser Arbeit entsprechend – sprachdiagnostische Verfahren, die nicht nur Kompetenzen in der Erstsprache von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Muttersprache überprüfen, sondern auch den Sprachstand in der Erstsprache von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache erfassen können. Unser primäres Interesse lag also auf solchen Verfahren der Sprachstandsdiagnostik, die Mehrsprachigkeit in diesem Sinne berücksichtigen (vgl. Redder et al. 2011: 105). Unter den von den Schulleiterinnen und Schulleitern genannten Verfahren konnten sechs identifiziert werden, die dieses Kriterium erfüllen. Hierbei handelt es sich um den Cito-Sprachtest (Version 3; Duindam, Konak & Kamphuis 2010), HAVAS-5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger; Reich & Roth 2003), ARS (Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen; Martschinke, Kammermeyer, King & Forster 2005), KEKS (Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule; Bennöhr & May 2013), Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen; Ulich & Mayr 2004) und SFD (Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder; Hobusch, Lutz & Wiest 2002).

In einem abschließenden Arbeitsschritt wurden wiederum deskriptive Analysen durchgeführt, d.h., es wurde für jede der fünf Antwortkategorien des Items „Anteil deutscher Muttersprachler“ bestimmt, mit welcher prozentualen Häufigkeit sprachdiagnostische Verfahren im Allgemeinen und sprachdiagnostische Verfahren, die den Sprachstand im Deutschen und in der Erstsprache erfassen, zum Einsatz kommen.

4. Ergebnisse

4.1. Grundschulen mit verschiedenen Anteilen von Schülerinnen und Schülern deutscher bzw. nicht deutscher Herkunftssprache

In einem ersten Schritt wurde untersucht, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern in den Schulen Deutsch als Muttersprache gelernt hat. Die Antworten der Schulleiterinnen und Schulleiter auf diese Frage sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Es wird deutlich, dass an über der Hälfte der Grundschulen in Deutschland mehr als 90 % der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Muttersprache gelernt haben, d.h. 10 % oder weniger der Schülerinnen und Schüler sprechen an diesen Schulen Deutsch als Zweitsprache. An etwa einem Fünftel der Schulen liegt der Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache zwischen 10 % und knapp 25 %. An etwas mehr als einem Zehntel der Schulen beträgt der Anteil von Grundschulkindern, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, zwischen 25 % und knapp 50 %. Die verbleibenden rund 15 % der Schulen unterrichten zu mehr als 50 % Kinder, die nicht deutscher Herkunftssprache sind.

Tabelle 2: Angaben aus dem Schulleiterfragebogen des IQB-Ländervergleichs 2011 zum Anteil der Schülerschaft, die Deutsch als Muttersprache gelernt hat

	„Etwa wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule haben Deutsch als Muttersprache gelernt?“					fehlende Angaben
	> 90 %	76-90 %	51-75 %	26-50 %	< 25 %	
Anzahl der Schulen	668	226	150	114	54	15
Anteil der Schulen in gültigen %	55,1	18,6	12,4	9,4	4,5	

Anmerkung: N = 1227 Grundschulen aus ganz Deutschland

4.2. Nutzung von standardisierten und/oder unstandardisierten Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik

Ebenfalls per Fragebogen wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 darum gebeten anzugeben, ob an ihren Schulen bei der Identifikation von Kindern mit Sprach- und/oder Leseförderbedarf standardisierte und/oder nichtstandardisierte sprachdiagnostische Verfahren zum Einsatz kommen. Schulleiterinnen und Schulleiter von 842 Schulen (68,6 %) gaben an, entsprechende Verfahren zu nutzen. Tabelle 3 stellt dar, wie sich diese Angaben zur Nutzung von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik auf die Schulen mit unterschiedlichen Anteilen von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache verteilen. Die Befunde verdeutlichen, dass der Anteil von Schulen, die standardisierte und/oder unstandardisierte Verfahren, also Screenings, Beobachtungsbögen oder Tests zur Sprachstandsdiagnostik einsetzen, mit dem Anteil von Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache kovariiert. Nur etwa 60 % der Schulen mit einem geringen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Herkunftssprache (10 % oder weniger) setzen standardisierte und/oder unstandardisierte Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik ein. Bei Schulen mit einer Schülerschaft mit nicht deutscher Herkunftssprache von mehr als der Hälfte liegt der Anteil solcher diagnostischen Verfahren jedoch bei 80 % oder darüber.

Tabelle 3: Angaben aus den Schulleiterfragebögen des IQB-Ländervergleichs 2011 zur Nutzung standardisierter und/oder unstandardisierter Verfahren der Sprachstandsdiagnostik in Abhängigkeit von der Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen

	Nutzung von standardisierten und/oder unstandardisierten Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik					fehlende Angaben
	in Schulen mit einem Anteil an SuS deutscher Herkunftssprache von					
	> 90 %	76-90 %	51-75 %	26-50 %	< 25 %	
Anzahl der Schulen	401	166	127	95	43	10
Anteil der Schulen in gültigen %	48,2	20,0	15,3	11,4	5,2	
Anteil bezogen auf Schulen in der Stichprobe	60,0	73,4	84,7	83,3	79,6	

Anmerkung: N = Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern von 842 Grundschulen aus ganz Deutschland; SuS = Schülerinnen und Schüler.

4.3. Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik, die den Sprachstand im Deutschen und in der Erstsprache erfassen

Von der Möglichkeit, in einem offenen Item anzugeben, welche konkreten sprachdiagnostischen Verfahren an ihren Schulen eingesetzt werden, machten 423 der Schulleiterinnen und Schulleiter Gebrauch, wobei eine Vielzahl verschiedener Verfahren genannt wurde. Viele dieser Verfahren sind ihrer ursprünglichen Konzeption nach jedoch keine diagnostischen Instrumente zur Feststellung eines Sprachförderbedarfs, sondern dienen primär der Diagnostik in einem bestimmten Kompetenzbereich, so bspw. die Hamburger Schreibprobe (HSP), die orthografische Kompetenzen erfasst, unter den standardisierten Testverfahren mit Abstand am häufigsten genannt wurde und in Grundschulen aller Länder zum Einsatz kommt (vgl. Hoffmann et al. in Vorbereitung).

Von den Schulleiterinnen und Schulleitern, die die entsprechende Frage beantwortet haben, wurden sechs verschiedene Verfahren genannt, die neben der Überprüfung der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen auch den Sprachstand in der jeweiligen Erstsprache erfassen. Hierbei handelt es sich um den Cito-Sprachtest der an 19 Schulen zum Einsatz kam, HAVAS-5 (25 Schulen), ARS (2 Schulen), KEKS-Test (9 Schulen), Sismik (37 Schulen) und SFD (5 Schulen). Von den genannten Verfahren wurden der Cito-Sprachtest, HAVAS-5 sowie Sismik vom Mercator-Institut hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt, da es sich hierbei um Verfahren handelt, die in einigen deutschen Ländern verpflichtend zur Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich eingesetzt werden (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013: 8). Insbesondere der in Bremen verwendete Cito-Sprachtest schneidet in der Einschätzung des Mercator-Instituts gut ab, da er insgesamt 22 der 32 von den Autoren angelegten Qualitätskriterien erfüllt (vgl. 42).

Die genannten sechs Verfahren kamen laut der Angaben im IQB-Ländervergleich 2011 an 86 verschiedenen deutschen Grundschulen zum Einsatz, wobei einige dieser Schulen nach eigenen Angaben mehrere der genannten Verfahren verwendeten. Kategorisiert man diese 86 Schulen nach dem Anteil von Kindern mit deutscher bzw. nicht deutscher Herkunftssprache, erhält man die in Tabelle 4 dargestellten Verteilungen. In der obersten Ergebniszeile findet sich die Anzahl der Nennungen standardisierter und/oder unstandardisierter Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes insgesamt in Abhängigkeit vom Anteil der Schülerschaft, der an der jeweiligen Schule Deutsch als Muttersprache spricht (vgl. Tabelle 2). Die Angaben in dieser ersten Ergebniszeile addieren sich zu 414, nicht wie

oben angegeben zu 423. Diese Differenz kommt dadurch zustande, dass Schulleiterinnen und Schulleiter von 9 Schulen zwar das entsprechende Item zu den Verfahren der Sprachstandsdiagnostik beantwortet, aber keine Angaben dazu gemacht haben, welcher Anteil ihrer Schülerinnen und Schüler deutscher bzw. nicht deutscher Herkunftssprache sind. In der zweiten Ergebniszeile ist die Anzahl der Schulen wiedergegeben, in denen *keine* sprachdiagnostischen Verfahren eingesetzt werden, die die Kompetenzen in der jeweiligen Erstsprache berücksichtigen. In der dritten Ergebniszeile sind diese Werte in gültigen Prozent ausgedrückt. So ist bspw. der ersten Spalte dieser Zeile zu entnehmen, an welchem Anteil der Schulen, die zu mehr als 90 % von Kindern mit deutscher Muttersprache besucht werden, der Einsatz von sprachdiagnostischen Verfahren erfolgt, die den Sprachstand in der jeweiligen Erstsprache *nicht* erfassen. In diesem Beispiel sind dies 92,1 %. In der vierten Ergebniszeile findet sich die Anzahl der Schulen, in denen eines oder mehrere der sechs genannten sprachdiagnostischen Verfahren eingesetzt werden, die neben dem Sprachstand im Deutschen auch die sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache erfassen. In der fünften Ergebniszeile sind diese Werte wiederum als gültige Prozentwerte ausgedrückt. Wie bereits erwähnt, gibt es in der Teilstichprobe der Schulen, in denen konkrete Angaben zu den eingesetzten sprachdiagnostischen Verfahren vorliegen, für die Variable „Anteil der Kinder mit deutscher Muttersprache an der Schule“ neun fehlende Werte.

Tabelle 4: Angaben aus den Schulleiterfragebögen des IQB-Ländervergleichs 2011 zur Nutzung standardisierter und/oder unstandardisierter Verfahren der Sprachstandsdiagnostik in Abhängigkeit von der Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen

	Nutzung von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik, die den Sprachstand im Deutschen und in der Erstsprache erfassen				
	in Schulen mit einem Anteil an SuS deutscher Herkunftssprache von				
	> 90 %	76-90 %	51-75 %	26-50 %	< 25 %
Anzahl der Schulen, die standardisierte und/oder unstandardisierte Verfahren einsetzen ...	191	90	70	40	23
...hiervon Verfahren, die Mehrsprachigkeit <i>nicht</i> berücksichtigen	176	67	49	25	16
... in %	92,1	74,4	70,0	62,5	69,6
... hiervon Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen	15	23	21	15	7
... in %	7,9	25,6	30,0	37,5	30,4

Anmerkung: N = 423 Grundschulen in Deutschland, deren Schulleiterinnen und Schulleiter im Fragebogen das offene Item zur Nennung standardisierter und/oder unstandardisierter Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik beantworteten; für N = 9 dieser Schulen fehlten die Angaben zur sprachlichen Zusammensetzung der Schülerschaft; SuS = Schülerinnen und Schüler.

Aus den Angaben in Tabelle 4 wird ersichtlich, dass Verfahren, die die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und in der Erstsprache erfassen, zur Feststellung des Sprach- und Leseförderbedarfs an Grundschulen eher selten Verwendung finden. Dies ist auch dann der Fall, wenn an diesen Schulen relativ viele Schülerinnen und Schüler

lernen, die nicht deutscher Herkunftssprache sind und daher mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrsprachig aufwachsen. Dennoch kommen in der Tendenz umso häufiger sprachstandsdiagnostische Verfahren zum Einsatz, die Mehrsprachigkeit über die Erfassung des Sprachstandes in der Erstsprache berücksichtigen, je größer der Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache an den Schulen ist. Konkret liegt der Anteil solcher Verfahren bei nur etwa 8 %, wenn weniger als 10 % der Grundschulkindern einer Schule eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen. Der Anteil entsprechender Verfahren erhöht sich auf etwas mehr als ein Viertel, wenn der Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache zwischen 10 % und 25 % liegt und steigt auf 30 %, wenn der Anteil der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache an einer Schule zwischen 26 % und 50 % beträgt. Sprechen zwischen 50 % und 75 % der Schülerschaft eine andere Muttersprache als Deutsch, erhöht sich der Anteil dieser Verfahren weiter auf über 37 %, sinkt dann aber in der Gruppe der Schulen mit einer Schülerschaft von mindestens 75 % mit nicht deutscher Herkunftssprache wieder auf rund 30 % ab.

5. Diskussion

Im schulischen Kontext ist die Instruktionssprache Deutsch durch bildungssprachliche Merkmale charakterisiert und stellt somit deutlich höhere Anforderungen an die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern als die alltags-sprachliche Kommunikation (vgl. bspw. Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert 2012). Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status sowie aus Familien mit Migrationshintergrund können daher aufgrund geringer ausgeprägter sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, vom schulischen Lernangebot zu profitieren (vgl. bspw. Heppt, Haag, Böhme & Stanat in Druck). Angesichts der hohen Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für den schulischen Lernerfolg und zur Verringerung sozialer und migrationsbedingter Disparitäten bedarf es gezielter Angebote und Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz. Dabei kommt der Sprachstandsdiagnostik eine wichtige Rolle zu: Damit Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung die mit ihnen intendierten Erfolge erbringen und zur Bildungsgerechtigkeit beitragen können, muss zuvorderst sichergestellt sein, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler an ihnen teilnehmen, die auch tatsächlich einen entsprechenden Förderbedarf aufweisen. Zusätzlich muss die Art der Förderung sinnvoll auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden, bspw. kann die spezifische Erstsprache von mehrsprachig aufwachsenden Kindern den Erwerb des Deutschen unterschiedlich beeinflussen, woraus sich auch jeweils andere Ansatzpunkte für die Förderung ergeben können.

Bisherige Bestandsaufnahmen haben verdeutlicht, dass in den Ländern der Bundesrepublik eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren zur Diagnose des Lese- und Sprachförderbedarfs genutzt wird. Hierbei variiert das Ausmaß mit dem die jeweils eingesetzten Verfahren wichtigen Qualitätskriterien genügen (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Redder et al. 2011). Eines der in diesen Bestandsaufnahmen diskutierten Qualitätskriterien ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Allerdings herrscht keine Einigkeit darüber, was genau unter der „Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit“ zu verstehen ist. Die Aspekte, die in diesem Zusammenhang aufgeführt werden, reichen vom Erfragen der jeweiligen Erstsprache und dem Kontaktbeginn mit der Zweitsprache über die diagnostische Erfassung des Sprachstandes sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache bis hin zur Forderung von eigenen Normen bei Verfahren der Sprachstandsdiagnostik unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch (vgl. bspw. Jeuk 2009; Lengyel 2012; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Mercator-Institut 2013; Redder et al. 2011; Reich 2003, 2007). Insbesondere die letztgenannte Forderung wird in Hinblick auf die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler und in Bezug auf kriteriale Anforderungen, die der deutschsprachig erfolgende Unterricht in der Primarstufe an alle Kinder in gleicher Weise stellt, kontrovers diskutiert (vgl. Jeuk 2009; Lengyel 2012; Reich 2003, 2007).

Die vorliegende Studie untersuchte auf Basis der Daten des IQB-Ländervergleichs 2011, inwieweit an den Schulen, an denen große Teile der Schülerschaft Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben, für die Sprachstandsdiagnostik vermehrt solche Verfahren eingesetzt werden, die neben den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen auch den Sprachstand in der Erstsprache erfassen und somit Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigen. Hierbei beschränkten wir uns wie auch Redder et al. (2011) auf solche Verfahren, die entweder eine Erfassung oder eine Beobachtung des Sprachstandes in der Erstsprache gestatten. Es wurde untersucht, ob an Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache mehr sprachstandsdiagnostische Verfahren eingesetzt werden,

die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, als an Schulen mit sehr geringen Anteilen von Kindern, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache sprechen. Es zeigte sich tendenziell, dass mit ansteigendem Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache an den Schulen auch die Häufigkeit des Einsatzes solcher sprachstandsdiagnostischer Verfahren zunimmt, die den Sprachstand im Deutschen und in der Erstsprache erfassen. Hierbei war ein sprunghafter Anstieg des Einsatzes entsprechender Verfahren von 8 % auf über 25 % zu beobachten, wenn der Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache an den Schulen zwischen 10 % und 25 % statt weniger als 10 % beträgt. Lag der Anteil der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache an einer Schule zwischen 26 % und 50 %, wurden diese Verfahren zu 30 % eingesetzt. Sprachen zwischen 50 % und 75 % der Schülerschaft eine andere Muttersprache als Deutsch, erhöhte sich dieser Prozentsatz weiter auf über 37 Punkte, sank dann aber bei der Gruppe der Schulen mit einer Schülerschaft von 75 % mit nicht deutscher Herkunftssprache wieder auf rund 30 Prozentpunkte ab.

In der einschlägigen Literatur wird regelmäßig betont, dass nicht jedes mehrsprachige Kind *per se* einen Sprachförderbedarf hat (vgl. bspw. Mercator-Institut 2013: 33). Um bei der Diagnostik des Sprachstandes verlässlich feststellen zu können, ob ein Sprachförderbedarf vorliegt oder nicht, sollten bei mehrsprachigen Kindern nicht bzw. nicht ausschließlich solche Verfahren eingesetzt werden, die für einsprachig aufwachsende Kinder entwickelt wurden, da ein solches Vorgehen zu Fehldiagnosen führen kann (vgl. Lengyel 2012: 17; List 2010: 20). Die Erfassung des Sprachstandes in der Erstsprache ist bspw. deshalb sinnvoll, weil auf diese Weise ausgeschlossen werden kann, dass eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung vorliegt, die sich in allen Sprachen, die ein mehrsprachiges Kind erlernt, in gleicher Weise äußert (vgl. Voet Cornelli et al. 2012: 43). Phänomene, die typisch für Spracherwerbsstörungen sind, können im normalen Zweitspracherwerb ebenfalls auftreten und hier bedingt durch den Einsatz diagnostischer Verfahren, die für eine andere Zielgruppe entwickelt wurden, zu falschen Schlussfolgerungen hinsichtlich des Sprachstandes in der Zweitsprache führen (vgl. Lengyel 2012: 14). Im Falle einer SSES wäre nicht (nur) Sprachförderung im Deutschen, sondern eine Sprachtherapie angezeigt.

Dennoch konnten wir zeigen, dass der Einsatz von Verfahren, die den Sprachstand im Deutschen und in der Erstsprache erfassen, im Primarbereich nur begrenzt mit dem jeweiligen Anteil an Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache an den Schulen zusammenhängt. Sobald der Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache mehr als ein Viertel der Schülerschaft beträgt, berichten die Schulleiterinnen und Schulleiter dieser Schulen, dass der Anteil an Verfahren, die zum Zweck der Sprachstandsdiagnostik eingesetzt werden und die Erstsprache mit erheben, mindestens 30 % aller genannten Verfahren ausmacht. Wenn der Anteil der Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben, an der Gesamtschülerschaft über 75 % liegt, erhöht sich der Anteil an sprachstandsdiagnostischen Verfahren, die die Mehrsprachigkeit dieser Kinder berücksichtigen, aber entgegen unserer Erwartung nicht mehr, sondern sinkt sogar wieder ab. Auch wenn argumentiert werden kann, dass der Sprachstand jedes mehrsprachig aufwachsenden Kindes mit einem diagnostischen Verfahren erfasst werden sollte, das nicht nur den Sprachstand im Deutschen sondern auch den Kompetenzstand in der jeweiligen Erstsprache erhebt – und zwar unabhängig davon, wie viele Kinder an der betreffenden Schule deutscher oder nicht deutscher Herkunftssprache sind – so ist doch aufgrund begrenzter Ressourcen ein Einsatz solcher Verfahren vor allem dann sinnvoll, wenn ein substantieller Anteil der Schülerschaft hiervon profitieren kann.

Gründe für das hier identifizierte Befundmuster können aus den uns vorliegenden Daten nicht abgeleitet werden. Es sind jedoch einige Ursachen denkbar, die nachfolgend kurz diskutiert werden sollen. Dass bei den pädagogischen Fachkräften Unsicherheiten und ggf. Qualifikationslücken bestehen, wurde bereits thematisiert (vgl. Rothweiler & Ruberg 2012). Richter, Kuhl, Reimers & Pant (2012) berichten auf Basis von Daten aus dem IQB-Ländervergleich 2011 über Fortbildungsveranstaltungen, an denen Lehrkräfte des Primarbereichs in den letzten beiden Schuljahren teilgenommen haben und stellen ergänzend solche Themenfelder dar, in denen aus Sicht der Lehrkräfte ein hoher bis sehr hoher Fortbildungsbedarf vorliegt. Demnach haben in den Jahren 2009 bis 2011 deutschlandweit knapp 9 % der 1744 befragten Grundschullehrkräfte an einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Sprachförderung teilgenommen, der von diesen Lehrkräften berichtete Fortbildungsbedarf lag allerdings bei knapp 46 % (247). Die Autoren konstatieren, dass im Themenbereich Sprachförderung „eine deutliche Kluft zwischen Fortbildungsbesuch und -bedarf“ besteht (246) und unterstreichen damit den Aus- und Weiterbildungsbedarf hinsichtlich der Sprachdiagnostik und -förderung. Daher scheint es angezeigt, die pädagogischen Fachkräfte sowohl in Hinblick auf allgemeine

Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb als auch hinsichtlich der Durchführung und Auswertung von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik zu schulen und auszubilden (vgl. List 2010: 33-36; Mercator-Institut 2013: 30). Bemühungen zur Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich könnten dazu beitragen, den Einsatz von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik, die den Sprachstand im Deutschen und der jeweiligen Erstsprache erfassen und damit explizit Mehrsprachigkeit berücksichtigen, zu steigern. Eine Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte kann allerdings nur dann zum Ziel führen, wenn vorab sichergestellt ist, dass entsprechende hochqualitative Verfahren vorliegen. Trotz der großen Vielfalt aktuell verfügbarer und eingesetzter Instrumente weisen viele von diesen nach wie vor verschiedene Mängel auf (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013: 41).

Neben Unsicherheiten sowie Aus- und Weiterbildungsbedarfen auf Seiten der Lehrkräfte könnten als mögliche Gründe für den begrenzten Einsatz der hier diskutierten Verfahren also auch fehlende oder unklare Vorgaben durch die Länder sowie der schlichte Mangel an geeigneten Verfahren eine Rolle spielen. Schulz (2013: 192) betont: „Obgleich bei mehrsprachigen Kindern aufgrund ihrer Sprachbiografie quantitativ und qualitativ andere Erwerbsbedingungen vorliegen als beim Erstspracherwerb, fehlen bislang weitgehend Verfahren, mit denen sich ihr Sprachentwicklungsstand adäquat erfassen lässt“. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Erfassung des Sprachstandes in der Erstsprache zumeist durch Personen erfolgen muss, die diese Sprache ebenfalls beherrschen. Ferner ist auch das Spektrum der in den Verfahren berücksichtigten Erstsprachen auf einige wenige, häufig vorkommende Erstsprachen begrenzt. Dementsprechend sollten Weiter- und Neuentwicklungen von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik für den Primarbereich kontinuierlich verfolgt und hinsichtlich ihrer Qualität geprüft werden. Kriterien für eine solche Qualitätsprüfung könnten sich an die für den Elementarbereich vorgeschlagenen Qualitätsmerkmale des Mercator-Instituts (2013) anlehnen.

Eine entsprechende Diagnostik sollte als mehrstufiges Verfahren aufgebaut sein (vgl. Mercator-Institut 2013: 17). So scheint es sinnvoll, zunächst in einem ersten Diagnoseschritt zeitsparende Screeningverfahren einzusetzen, um zunächst eine Förderentscheidung treffen und die generelle Frage beantworten zu können, *ob* ein Förderbedarf im Deutschen vorliegt oder nicht. Ein solches Screening könnte sich ggf. zunächst auf die Feststellung des Sprachstands im Deutschen als für den Schulerfolg und den Kompetenzerwerb kritische Sprache beschränken. Im Bedarfsfall kann dann in einem nachfolgenden zweiten Diagnoseschritt ein Sprachtest durchgeführt werden, der nicht nur den genauen Sprachstand im Deutschen ermittelt, sondern auch den Sprachstand in der Erstsprache erfasst und als Grundlage für die Ableitung konkreter und passgenauer Förderempfehlungen dienen kann. Auf diese Weise könnte bei der Entscheidung, *wie* gefördert werden soll, bspw. an solche Kompetenzen angeknüpft werden, die in der Erstsprache bereits vorliegen und transferiert werden können. Auch die Fördermaßnahmen selbst bedürfen einer Überprüfung ihres Erfolges und damit einer wiederholten Sprachstandsfeststellung im Sinne einer Verlaufsdiagnostik, um den Erfolg der Sprachförderung evaluieren zu können.

Die hier vorgestellte Studie bietet nur einen ersten Einblick in die Verwendung von Verfahren und Instrumenten der Sprachstandsdiagnostik im Primarbereich auf Basis deskriptiver Befunde und ist verschiedenen Beschränkungen unterworfen. So können die präsentierten Befunde lediglich erste Hinweise zum Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, und der Zusammensetzung der Schülerschaft an den entsprechenden Schulen liefern. Insbesondere die Anzahl an Schulen, für die uns Angaben über den Einsatz sprachstandsdiagnostischer Verfahren vorliegen und deren Anteil an Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache über 75 % liegt, ist in unserer Stichprobe mit 23 Schulen sehr klein. Ob die für diese Schulen von den jeweiligen Schulleiterinnen und Schulleitern gemachten Angaben auf alle Grundschulen mit einer ähnlichen Zusammensetzung der Schülerschaft übertragbar sind, ist fraglich. Ferner haben nur etwa die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter, die an der Fragebogenuntersuchung des IQB-Ländervergleichs 2011 teilnahmen und an deren Schulen sprachdiagnostische Verfahren zum Einsatz kommen, das offene Item zu den genutzten standardisierten und/oder unstandardisierten Verfahren der Sprachstandsdiagnostik beantwortet. Es ist also durchaus denkbar, dass die Anzahl der Schulen, die entsprechende Verfahren einsetzen, größer ist. Dies bezieht sich sowohl auf die Anteile an standardisierten und/oder unstandardisierten Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik allgemein wie auch auf diejenigen Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen.

Von entscheidender Bedeutung ist aus unserer Sicht ferner die Frage, ob sich aus der durchgeführten Sprachstandsdiagnostik bei entsprechendem Bedarf auch eine angemessene Förderung ergibt und ob diese Erfolge zeitigen kann. Wie Jeuk (2009: 155) gehen auch wir davon aus, dass der Fokus der Anstrengungen auf der Implementierung von zielführenden Förderprogrammen liegen sollte und Instrumente und Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik im Dienste dieser Förderung stehen müssen. Inwieweit dies bereits heute der Fall ist, können wir auf Basis der uns vorliegenden Daten nicht beantworten. Wir sehen an dieser Stelle ein wesentliches Forschungsdesiderat. So ist noch weitgehend offen, ob Kinder deutscher und nicht deutscher Herkunftssprache jeweils spezifische Förderung benötigen oder von denselben Maßnahmen in gleicher Weise profitieren (vgl. Redder et al. 2011). Auch ist unklar, inwieweit eine erfolversprechende Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch parallel zu einer Förderung in der jeweiligen Erstsprache und auch in Abhängigkeit davon erfolgen muss, welche konkrete Erstsprache die Kinder erlernt haben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323-410.
- Bennöhr, Jasmine & May, Peter (Hrsg.) (2013), *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS) – Ein Testverfahren zur Erfassung der Kompetenzen und Leistungsstände Ihrer Lerngruppe*. Cornelsen: Berlin.
- Bialystok, Ellen (2001), *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Böhme, Katrin; Tiffin-Richards, Simon P.; Schipolowski, Stefan & Leucht, Michael (2010), Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 203-225.
- Böhme, Katrin; Felbrich, Anja; Weirich, Sebastian & Stanat, Petra (2013), Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. *DDS – Die Deutsche Schule* 105: 2, 128-143.
- Bredel, Ursula (2007), Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, 78-120.
- Bremerich-Vos, Albert; Böhme, Katrin; Krelle, Michael; Weirich, Sebastian & Köller, Olaf (2012), Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 56-71.
- Cummins, James (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Dubowy, Minja; Ebert, Susanne; von Maurice, Jutta & Weinert, Sabine (2008), Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40: 3, 124-134.
- Duindam, Tom; Konak, Ömer & Kamphuis, Frans (2010), *Sprachtest – Wissenschaftlicher Bericht*. Butzbach: Cito Deutschland GmbH.
- Ehlich, Konrad (2007), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.

- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Goldenberg, Claude; Rueda, Robert S. & August, Diane (2006), Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority children and youth. In: August, Diane & Shanahan, Timothy (Hrsg.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 269-318.
- Haag, Nicole; Böhme, Katrin & Stanat, Petra (2012), Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 209-236.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Heppt, Birgit; Dragon, Nina; Berendes, Karin; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2012), Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7: 3, 349-356.
- Heppt, Birgit; Haag, Nicole; Böhme, Katrin & Stanat, Petra (in Druck), The Role of Academic Language Features for Reading Comprehension of Language Minority Students and Students from Low SES Families. *Reading Research Quarterly*.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2002), *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)*. Hamburg: Persen-Verlag.
- Hoff, Erika (2003), The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74: 5, 1368-1378.
- Hoff, Erika (2006), How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26: 1, 55-88.
- Hoffmann, Lars; Böhme, Katrin & Stanat, Petra (in Vorbereitung), *Erfassung sprachlicher Kompetenzen in der Grundschule: Ein Überblick zur bundesweiten sprachdiagnostischen Praxis* (Arbeitstitel).
- Holler, Doris (2007), Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolg. In: Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar: Verlag das Netz, 24-28.
- Jeuk, Stefan (2009), Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29: 2, 141-156.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005b), *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Lengyel, Drorit (2012), *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich*. München: Deutsches Jugendinstitut (= WiFF Expertisen, 29).
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006), Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, 257-307.
- Lisker, Andrea (2010), *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- List, Gudula (2010), *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut (= WiFF Expertisen, 2).
- Martin, Michael O. & Mullis, Ina V. S. (Hrsg.) (2012), *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela; King, Monica & Forster, Maria (2005), *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Auer Verlag.
- McElvany, Nele; Becker, Michael & Lüdtke, Oliver (2009), Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41, 121–131.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2013), *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Karin & Cantone, Katja Francesca (2006), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013), *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Paetsch, Jennifer; Wolf, Katrin M.; Stanat, Petra & Darsow, Annkathrin (2014), Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 315-347.
- Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin & Köller, Olaf (2012), Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 49-55.
- Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, Sabine; Fickermann, Detelv & Ehlich, Konrad (2011), *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE.
- Reich, Hans (2003), Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 914-923.
- Reich, Hans (2007), Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, 121-169.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2003), *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Richter, Dirk; Engelbert, Maria; Böhme, Katrin; Haag, Nicole; Hannighofer, Jasmin; Reimers, Heino; Roppelt, Alexander; Weirich, Sebastian; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (2012), Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 103-130.
- Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Reimers, Heino & Pant, Hans Anand (2012), Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 237-250.
- Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2011), *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache*. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut (= WiFF Expertisen, 12).
- Scheele, Anna F.; Leseman, Paul P. M. & Mayo, Aziza Y. (2010), The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 31, 117-140.

- Schroeder, Christoph & Stölting, Wilfried (2005), Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann, 59-74.
- Schulz, Petra (2007), Frühdiagnostik: Frühindikatoren und Verfahren zur Früherkennung von Risikokindern. In: Schöler, Hermann & Welling, Alfons (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, 688-704.
- Schulz, Petra (2013), Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache, Stimme und Gehör* 37, 191–195.
- Schwippert, Knut; Wendt, Heike & Tarelli, Irmela (2012), Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 191–207.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver & Stanat, Petra (2010), Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 1, 113-138.
- Stanat, Petra; Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin & Richter, Dirk (Hrsg.) (2012), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010), Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200-230.
- Stanat, Petra; Weirich, Sebastian & Radmann, Susanne (2012), Sprach- und Leseförderung. In: Stanat, Pant, Böhme & Richter (Hrsg.), 251-276.
- Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2007), Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, 41–49.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2004), *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Sismik)*. Freiburg: Herder.
- van Buuren, Stef & Groothuis-Oudshoorn, Karin (2011), mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software* 45: 3, 1-67.
- Voet Cornelli, Barbara; Geist, Barbara; Grimm, Angela & Schulz, Petra (2012), Wie wird der Sprachstand mehrsprachiger Kinder in pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen erhoben? Erste Ergebnisse aus dem Projekt *cammino*. In: Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung, Unterricht. Beiträge aus dem 7. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 43-73.