DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 3, S. 191–204
https://doi.org/10.31244/dds.2025.03.03
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Marco Triulzi & Christina Winter

Sprachdiagnostik an deutschen Schulen

Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die sprachdiagnostische Praxis von Lehrkräften in Deutschland und verdeutlicht den Bedarf an gezielter Professionalisierung. Die Befragung mit 522 Lehrkräften zeigt, dass Sprachdiagnostik häufig informell und unzureichend durchgeführt wird. Insbesondere im Sekundarbereich wird Sprachkompetenz selten diagnostiziert. Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis unterstreicht die Notwendigkeit von Fortbildungen und länderübergreifenden Richtlinien zur systematischen Sprachdiagnostik.
Schlüsselwörter: Sprachdiagnostik; Lehrkräftebildung; quantitative Studie

Language Assessment in German Schools

Results of a Nationwide Quantitative Study

Abstract

The study explores the language assessment practices of teachers in Germany and highlights the need for targeted training. The survey with 522 teachers shows that language assessment is often carried out informally and inadequately. Language competence is rarely assessed especially in secondary education. The discrepancy between theory and practice emphasizes the need for further training and national guidelines for systematic language assessment.
Keywords: language assessment; teacher training; quantitative study

1 Einleitung

Um ihrer „Beurteilungs- und Beratungsaufgabe […] kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst“ nachzukommen, benötigen Lehrkräfte eine umfassende diagnostische Kompetenz (KMK, 2019, S. 3). Weinert (2000) führt diagnostische Kompetenz neben

Sachkompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungskompetenz als eine von vier Basiskompetenzen von Lehrkräften an:

> „Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können" (Weinert, 2000, S. 14; vgl. auch Helmke, 2022).

In Bezug auf Sprachbildung und -diagnostik bedeutet es, nicht nur die Sprachkompetenz[1] der Schüler*innen zu beurteilen, sondern auch ihre Sprachbiografien und fachsprachlichen Voraussetzungen zu kennen, um den Unterricht lernendenorientiert, sprachsensibel und unter Berücksichtigung von z. B. mehrsprachigen Lernvoraussetzungen zu gestalten (Becker-Mrotzek et al., 2023; Jeuk & Settinieri, 2019). Dazu zählt auch die Fähigkeit, adäquate Sprachdiagnostikverfahren auszuwählen, ihre potenziellen Fehlerquellen zu kennen und die erhobenen Fähigkeiten vor dem Hintergrund der Sprachentwicklung einzuordnen (Paetsch & Heppt, 2023). Erheben Lehrkräfte die sprachlichen Fähigkeiten der Lerngruppen bspw. im Sinne des Scaffolding-Ansatzes, um Sprachbildungsmaßnahmen zu initiieren, hat dies einen positiven Effekt auf die sprachliche und fachliche Entwicklung der Schüler*innen (Höfler et al., 2023).

2 Sprachdiagnostik

Die Erhebung sprachlicher Kompetenz ist für Lehrkräfte entscheidend, um individuelle Bildungsmaßnahmen zur gezielten Sprachentwicklung ihrer Schüler*innen zu initiieren. So reicht es nicht aus, lediglich sprachliche Lernziele festzulegen, vielmehr bildet den Ausgangspunkt für den Ausbau sprachlicher Kompetenz die Analyse sprachlicher Fähigkeiten (Titz et al., 2018). Dafür bedarf es Informationen über die Spracherwerbsbiografien und ggf. mehrsprachige Lernvoraussetzungen sowie die präzise Erfassung verschiedener Sprachbereiche wie Lexik, Syntax oder Pragmatik – und das nicht nur in Deutsch, sondern im gesamtsprachlichen Repertoire (Wildemann et al., 2023). Durch eine adäquate Sprachdiagnostik können auch Lernende identifiziert werden, die eine spezifische Sprachförderung benötigen (Paetsch & Heppt, 2023).[2]

Zur Sprachdiagnostik steht eine Vielzahl formeller Testverfahren sowie informeller Beobachtungsverfahren zur Verfügung (Becker-Mrotzek et al., 2023). Standardisierte Tests (z. B. *LiSe-DaZ*) ermöglichen die Erhebung sprachlicher Teilqualifikationen in kontrollierten sprachlichen Handlungssituationen. Die Ergebnisse werden anhand normierter sozialer Bezugsnormen ausgewertet. Screenings (z. B. *SLS*) können anhand eines Schwellenwertes Hinweise zu einem potenziellen Förderbedarf bieten. Beobachtungsverfahren

1 Sprachkompetenz meint „die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Sprache mündlich und schriftlich mit anderen über Sachverhalte zu verständigen. Dies schließt Bewusstheit über die Kontextabhängigkeit sprachlicher Mittel und die kontextadäquate Nutzung des vorhandenen Repertoires ein" (Becker-Mrotzek et al., 2023, S. 15).

2 Im Kontext von kognitiven oder sprachlichen Beeinträchtigungen sind die Unterstützung durch Sprachtherapeut*innen oder Förderpädagog*innen und der Einsatz klinischer Diagnostikverfahren notwendig (Kracht, 2020). Unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit sind Fehldiagnosen sprachlicher Beeinträchtigungen häufig festzustellen (Geist, 2014).

(z. B. *USB DaZ*) und Profilanalysen (z. B. *HAVAS 5*) nutzen kriterienbezogene Auswertungsbögen, die eine detaillierte Dokumentation individueller sprachlicher Fähigkeiten ermöglichen. Dabei liegt der Fokus auf dem Sprachhandeln in spezifischen Unterrichtssituationen oder es werden möglichst authentische Sprach- und Schreibanlässe genutzt (Jeuk & Settinieri, 2019).[3]

Mithilfe verschiedener Verfahren lassen sich rezeptive und produktive Sprachaktivitäten, linguistische Bereiche wie Phonologie, Lexik, Syntax, Morphologie und diskursive und pragmatische Kompetenz erfassen. Dafür bedarf es oft einer Kombination von Verfahren. Zu beachten ist, dass die meisten aktuellen Diagnostikinstrumente monolingual konzipiert sind und die Erhebung mehrsprachiger Sprachkompetenz kaum möglich ist (ebd.).

3 Zum Forschungsstand

Während die Erhebung individueller Kompetenzen von Schüler*innen schon lange als wichtige Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung und individuelle Förderung gilt (Ehlich, 2005), ist noch unklar, inwiefern Sprachdiagnostik im Unterricht eingesetzt wird. Derzeit werden in 14 von 16 Bundesländern am Übergang vom Elementar-/Primarbereich Sprachdiagnostikverfahren angewendet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Jedoch zeigt sich, dass einige Länder den Sprachstand nur von einigen Kindern erfassen, bspw. „von Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besuchen oder nichtdeutscher Herkunft sind“ (ebd., S. 109). Im Sekundarbereich werden Lernstandserhebungen wie die Vergleichsarbeiten (VERA) zur Erhebung sprachlicher und fachlicher Kenntnisse angeboten, aber nicht flächendeckend angewendet (Stanat et al., 2023).

In der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 geben rund 54 Prozent von 1349 Schulleitungen im Primarbereich an, zur Feststellung des Sprachförderbedarfs standardisierte Verfahren zu nutzen. Nicht-standardisierte Verfahren werden von 23 Prozent genannt und 13 Prozent nutzen eigens entwickelte Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Hoffmann et al., 2017, S. 119). Eine Berücksichtigung mehrsprachiger Lernvoraussetzungen erfolgt selten oder beschränkt sich auf sprachbiografische Daten. Dies ist auch dann der Fall, wenn Schulen von mehrheitlich mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen besucht werden (Böhme & Hoffmann, 2014).

Für den allgemeinbildenden Bereich liegen ebenso wenige Aussagen zum Einsatz von Sprachdiagnostik vor. In einer Interviewstudie an 394 allgemeinbildenden Schulen ($N = 512$) geben 65 Prozent der Lehrkräfte an, keine Erfahrung mit Sprachdiagnostik vorzuweisen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 7) und 85 Prozent berichten, dass Sprachdiagnostik für sie keine Grundlage von Sprachförderung darstellt (ebd., S. 9). Den IQB-Bildungstrends 2022 im Sekundarbereich I lässt sich entnehmen, dass jeweils 89 Prozent der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Mathematik und knapp 85 Prozent der Schulen im Fach Englisch vor und/oder nach den Sommerferien 2021 mindestens ein Diagnostikverfahren „zur Ermittlung von Lernrückständen“ nutzen (Stanat et al., 2023, S. 219). Diagnostik wird vor allem zu Schuljahresbeginn durchgeführt. Jeweils 46 Prozent der Schulleitungen geben an, in den Fächern Deutsch und Mathematik die landesweit ange-

3 Für detaillierte Informationen vgl. Jeuk & Settinieri (2019).

botenen Lernstandserhebungen zu nutzen. 38 Prozent verwenden schulintern entwickelte Verfahren und ein Drittel nutzt weitere standardisierte Verfahren (ebd., S. 220).

Vor dem Hintergrund der begrenzten Erkenntnisse über die individuelle Anwendung von Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich soll durch die vorliegende Studie ein umfassenderes Bild der Sprachdiagnostikpraxis an deutschen Schulen gewonnen werden.

4 Methodisches Vorgehen

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Studie sind:

- Inwieweit haben sich Lehrkräfte mit Sprachdiagnostik in der Aus- und Weiterbildung beschäftigt?
- Inwiefern nutzen Lehrkräfte Sprachdiagnostik im Unterricht?
- Inwiefern bestehen Unterschiede in unterschiedlichen Schulformen/-stufen?

Diese Forschungsfragen stehen vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussion und betonen die entscheidende Rolle der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf die Qualität der Sprachbildung.

Zur Beantwortung der Fragen wurde eine bundesweite quantitative Befragung von Juni bis Juli 2022 mittels eines 25 Fragen umfassenden Online-Fragebogens durchgeführt. Dieser orientiert sich am Fragebogen von Geist (2014) und wurde im Februar 2022 mit 10 Teilnehmenden im Raum Köln und Koblenz pilotiert. Zielgruppe der Befragung sind Lehrkräfte der Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie an Förderschulen.

Der Fragebogen beinhaltet geschlossene (Bewertungen durch Likert-Skalen und Auswahlfragen) sowie offene Fragen (offene Nennungen) und gliedert sich in vier Teile:

1) Demografische Angaben;
2) Intensität der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik in verschiedenen Phasen der Aus- und Fortbildung;
3) Umgang mit der Erfassung sprachbiografischer Daten;
4) Diagnostik der Sprachkompetenz.

Die erhobenen Daten wurden deskriptivstatistisch mit SPSS analysiert (Deskription und Korrelation[4]).

Nach Abschluss der Pilotphase wurde die Genehmigung zur Durchführung der Studie mit Lehrkräften in den jeweiligen Bundesländern bei den zuständigen Ministerien beantragt. Eine Genehmigung liegt für acht Länder[5] vor, für Nordrhein-Westfalen (NRW) wird keine benötigt. Über Online-Verteiler und Adresslisten von Schulen aller Formen und Stufen wurden Schulleitungen angeschrieben, die die Anfrage an Lehrkräfte weiterleiteten. Ein

4 Bei Zusammenhängen zwischen ordinal- und metrisch skalierten Werten mit Kendalls Tau, zwischen nominal- und ordinalskalierten Werten mit Chi-Quadrat, zwischen nominalskalierten Werten mit Kontingenzkoeffizient und Cramers V.

5 Für die folgenden Bundesländer: BW, HB, HE, MV, RP, ST, SH, TH.

gewisser Schneeballeffekt ist nicht auszuschließen. Insgesamt wurden 522 gültige Datensätze mit einer Fehlertoleranz von maximal 30 Prozent analysiert.

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens beträgt 7 Minuten. 86 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich, 14 Prozent männlich. Keine Person identifiziert sich als divers oder nichtbinär. Der Anteil weiblicher Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen lag im Schuljahr 2021/2022 bei 73,4 Prozent (Statista, 2024a), sodass Frauen in der Befragung leicht überrepräsentiert sind.

60 Prozent der Teilnehmenden sind älter als 45 Jahre. Diese Altersgruppe ist im Vergleich zur Gesamtpopulation der Lehrkräfte überrepräsentiert, da im Schuljahr 2021/2022 48,1 Prozent der Lehrkräfte über 45 Jahre alt waren (Statista, 2024b). 23 Prozent gehören der Altersgruppe 36–45 Jahre und 17 Prozent der Altersgruppe 23–25 Jahre an. 75 Prozent der Teilnehmenden geben an, über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung zu verfügen, während 8 Prozent weniger als fünf Jahre Berufserfahrung haben.

48 Prozent der Teilnehmenden unterrichten an Grundschulen, 38 Prozent an weiterführenden Schulen unterschiedlicher Schulformen, sieben Prozent an Förderschulen und bei sieben Prozent konnte keine Zuordnung vorgenommen werden. Mehr als 75 Prozent der Teilnehmenden studierten mindestens ein Sprachfach, während 21 Prozent kein Sprachfach studierten. Diese Gewichtung spiegelt sich auch in den aktuell unterrichteten Fächern wider: 77 Prozent unterrichten mindestens ein Sprachfach, 19 Prozent kein Sprachfach und zwei Prozent ausschließlich DaZ (Deutsch als Zweitsprache)/DaF (Deutsch als Fremdsprache)/Sprachförderung.

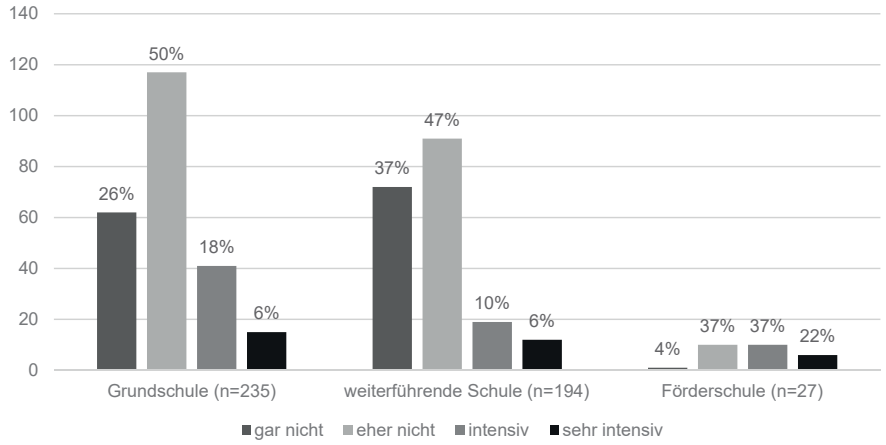
5 Ergebnisse

5.1 Intensität der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik

Fast drei Viertel der Befragten gibt an, sich im Studium eher nicht (43,9 %) oder gar nicht (27,2 %) mit Sprachdiagnostik beschäftigt zu haben. Nur 7,5 Prozent (39 von 522) geben an, sich intensiv damit auseinandergesetzt zu haben. Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik im Studium und dem Alter ($p = .254$) sowie dem Bundesland ($p = .492$). Jedoch zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der aktuellen Schulform, an der die Befragten unterrichten, und der Beschäftigung mit Diagnostik ($p < .001$, vgl. Abb. 1). Lehrkräfte an Förderschulen haben sich im Studium vergleichsweise intensiver mit dem Thema beschäftigt (37 % intensiv, 22 % sehr intensiv) als diejenigen an Grund- (18 % intensiv, 6 % sehr intensiv) oder weiterführenden Schulen (10 % intensiv, 6 % sehr intensiv).

Ein signifikanter Zusammenhang ($p < .001$) besteht zwischen den studierten Fächern und der Intensität der Beschäftigung mit Diagnostik im Studium. Lehrkräfte, die kein Sprachfach studierten, beschäftigten sich tendenziell weniger intensiv mit dem Thema. Nur 13 Prozent der Befragten ohne Sprachfach im Studium geben an, sich im Studium intensiv oder sehr intensiv mit Sprachdiagnostik beschäftigt zu haben, während dieser Anteil bei den Lehrkräften mit mindestens einem Sprachfach im Studium (27 %) oder nur Sprachfächern (29 %) mehr als doppelt so hoch ist.

Abb. 1: Beschäftigung im Studium mit Sprachdiagnostik nach Schulform (N = 456)[6]



Quelle: eigene Berechnung

Ferner zeigt sich, dass einige Befragte ihre Kompetenzen durch den Besuch von Fortbildungen erworben haben. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, sich auch in Fortbildungen eher nicht (49 %) oder gar nicht (16 %) mit dem Thema beschäftigt zu haben. Nur ein knappes Drittel (29 %) hat sich in entsprechenden Angeboten (sehr) intensiv mit Sprachdiagnostik auseinandergesetzt. Es lässt sich keine signifikante Korrelation mit dem Alter erkennen (p = .013). Dagegen besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulform und der Auseinandersetzung mit Sprachdiagnostik in Fortbildungen. Grundschullehrkräfte haben sich vergleichsweise intensiver mit dem Thema in Fortbildungen beschäftigt (35 %) als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen (22 %). Gleiches gilt für Lehrkräfte an Förderschulen (36 %).

Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den unterrichteten Fächern und der Intensität der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik in Fortbildungen. Nur 15 Prozent der Lehrkräfte, die kein Sprachfach unterrichten, geben an, sich in Fortbildungen intensiv oder sehr intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Dagegen berichten 33 Prozent der Lehrkräfte, die mindestens ein Sprachfach unterrichten, sich in Fortbildungen (sehr) intensiv mit Sprachdiagnostik beschäftigt zu haben.

5.2 Ermittlung von Sprachbiografien und Sprachkompetenz

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte (196) gibt an, die Sprachbiografien ihrer Schüler*innen zu ermitteln. 39 Prozent der Befragten geben an, keine Sprachbiografien zu ermitteln. Weitere elf Prozent sind sich unsicher, ob Informationen zur Sprachbiografie erhoben werden, und drei Prozent machen hierzu keine Angaben. Innerhalb der Gruppe, die Sprach-

6 In dieser und den folgenden Abbildungen sind Daten von Befragten ausgeschlossen, die keine Angaben gemacht haben oder keiner Schulform zugeordnet werden konnten.

biografien ermittelt, ist eine weitere Differenzierung festzustellen. Knapp die Hälfte dieser Lehrkräfte (47 %) gibt an, die Sprachbiografie aller Schüler*innen zu erheben. In den übrigen Fällen findet eine gewisse Selektion statt. In 30 Prozent werden sprachbiografische Daten nur bei Schüler*innen ermittelt, die in Deutschland aufgewachsen sind, aber Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben. In 23 Prozent werden diese Informationen nur bei Schüler*innen ermittelt, die nach Deutschland migriert sind.

Ein signifikanter Zusammenhang ergibt sich aus der Intensität der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik im Studium. Das Ergebnis des Tests der Zwischensubjekteffekte zeigt, dass bei Lehrkräften, die sich im Studium intensiver mit Sprachdiagnostik beschäftigt haben, die Wahrscheinlichkeit, die Sprachbiografien ihrer Schüler*innen zu erheben, signifikant höher ist ($p < .001$). Ein ähnlich signifikanter Zusammenhang ($p < .001$) besteht auch mit der Intensität der Beschäftigung mit Sprachdiagnostik in Fortbildungen. Hier zeigt sich eine noch deutlichere Polarisierung. 74 Prozent der Lehrkräfte, die sich gar nicht mit dem Thema in Fortbildungen beschäftigt haben, ermitteln auch keine Sprachbiografien ihrer Schüler*innen.

Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, die Sprachkompetenzen ihrer Schüler*innen im Unterricht zu diagnostizieren. 31 Prozent geben an, dies bei allen Schüler*innen zu tun. Weitere elf Prozent ermitteln die Kompetenzen ausschließlich bei neu zugewanderten Schüler*innen und acht Prozent nur bei Schüler*innen, die in Deutschland nicht mit Deutsch aufgewachsen sind. Jedoch werden in 26 Prozent der Fälle die Sprachkompetenzen der Schüler*innen überhaupt nicht ermittelt und zehn Prozent der Befragten sind unsicher, ob dies in ihren Klassen geschieht.

Wenn Sprachdiagnostik durchgeführt wird, erfolgt dies vorwiegend für die deutsche Sprache, wie 44 Prozent der Lehrkräfte berichten. Nur in acht Prozent der Fälle werden Kompetenzen im Deutschen und in den Herkunftssprachen der Schüler*innen ermittelt, während in zwei Prozent ausschließlich Kompetenzen in den Herkunftssprachen diagnostiziert werden. Zehn Prozent der Lehrkräfte sind sich nicht sicher, in welchen Sprachen die Diagnostik durchgeführt wird und in 24 Prozent der Fälle fehlen Angaben zu den erhobenen Sprachen.

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Ausbildungsgrad der Lehrkräfte und der Wahrscheinlichkeit, Sprachkompetenzen der Schüler*innen zu erheben. Lehrkräfte, die sich im Studium intensiver mit Sprachdiagnostik beschäftigt haben, wenden eher Sprachdiagnostik an. Fast die Hälfte der Lehrkräfte, die sich im Studium gar nicht mit Sprachdiagnostik beschäftigt hat, erhebt auch die Sprachkompetenz nicht (45 %). Dieser Anteil sinkt bei Lehrkräften, die sich eher nicht (34 %), intensiv (24 %) oder sehr intensiv (18 %) mit Sprachdiagnostik im Studium beschäftigten. Parallel dazu steigt der Anteil der Lehrkräfte, die die Sprachkompetenzen aller Schüler*innen diagnostizieren.

Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich zwischen der Teilnahme an Fortbildungen zur Sprachdiagnostik und der diagnostischen Praxis. Mehr als die Hälfte (52 %) der Lehrkräfte, die sich in Fortbildungen nicht mit dem Thema beschäftigt haben, erfassen die Sprachkompetenzen der Schüler*innen nicht. Ähnliches gilt für Lehrkräfte, die sich eher nicht mit Diagnostik beschäftigt haben (42 %). Ein deutlicher Unterschied zeigt sich bei den Lehrkräften, die sich (sehr) intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben; sie

erfassen lediglich zu 14 Prozent bzw. 20 Prozent die Sprachkompetenzen ihrer Schüler*innen nicht.

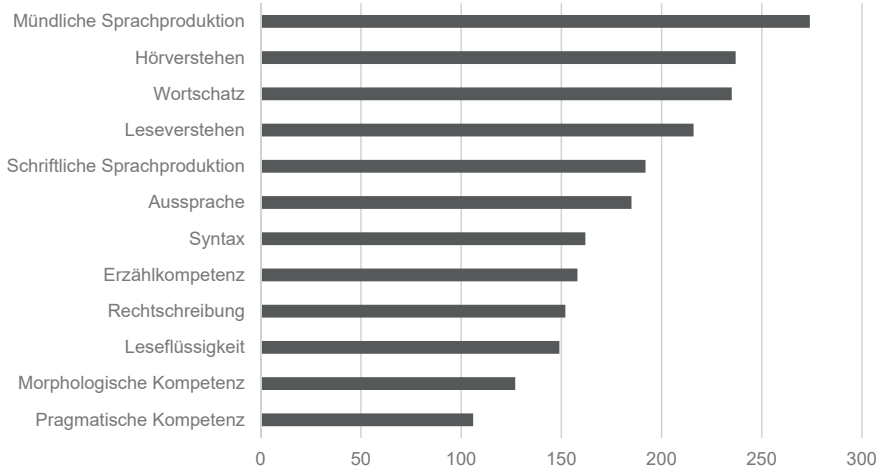
In 67 Prozent der Fälle verwenden die Lehrkräfte schul- und klasseninternes Material zur Diagnostik, während 33 Prozent spezifische Diagnostikverfahren einsetzen. Die am häufigsten genannten schul- und klasseninternen Materialien sind konkrete Aufgaben und informelle Beobachtungen (jeweils *n* = 189). Weniger häufig werden informelle Analysen der sprachlichen Äußerungen der Schüler*innen oder Elternfragebögen durchgeführt.

Geben die Befragten an, spezifische Diagnostikverfahren anzuwenden, werden sie gebeten, die verwendeten Verfahren zu nennen. Insgesamt wurden 105 gültige Nennungen abgegeben, die sich auf 42 verschiedene Verfahren verteilen. Die Auswertung zeigt, dass in 74 Prozent der Fälle Kompetenzen mithilfe von Testverfahren erfasst werden. In 13 Prozent werden Profilanalysen eingesetzt. Screenings werden in zwölf Prozent der Fälle genutzt und ein Prozent gibt an, mit Beobachtungen zu arbeiten. Am häufigsten werden die Verfahren *HSP* (*n* = 12), *Vera-8* (*n* = 7) und die *Profilanalyse nach Grießhaber* (*n* = 6) genannt.

Auch wurde gefragt, welche sprachlichen Teilbereiche am häufigsten diagnostiziert werden (vgl. Abb. 2). Hier waren Mehrfachnennungen möglich. An erster Stelle steht die mündliche Sprachproduktion, gefolgt vom Hörverstehen. Der Wortschatz rangiert an dritter Stelle. Am seltensten werden morphologische und pragmatische Kompetenzen diagnostiziert.

Die Erfassung der Sprachkompetenz wird mehrheitlich von den befragten Lehrkräften selbst durchgeführt (34 %). In 18 Prozent wird die Sprachkompetenz von Förderpädagog*innen erfasst. In acht Prozent wird die Sprachdiagnostik von der Schulleitung durchgeführt, während in drei Prozent Sozialarbeiter*innen damit betraut sind. Weitere

Abb. 2: Diagnostizierte Einzelkompetenzen (Mehrfachantworten)



Quelle: eigene Berechnung

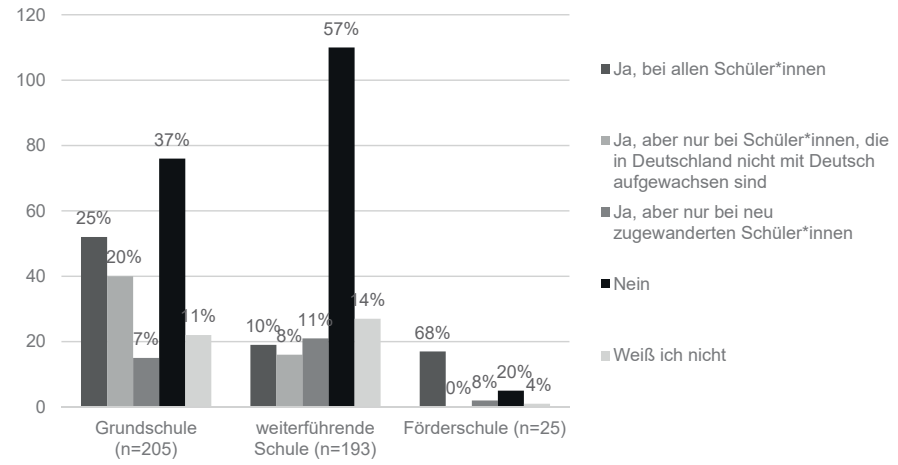
28 Prozent geben an, dass andere Lehrkräfte die Sprachdiagnostik durchführen, wobei es sich in 45 Prozent um Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache handelt.

Hinsichtlich der Häufigkeit zeigt sich, dass die Erfassung der Sprachkompetenz mehrheitlich einmal im Jahr durchgeführt wird (37 %). In 25 Prozent wird die Diagnostik zweimal im Jahr durchgeführt, während 12 Prozent der Lehrkräfte die Sprachkompetenz ihrer Schüler*innen mehr als zweimal im Jahr erfassen. In 25 Prozent wird Diagnostik weniger als einmal pro Schuljahr durchgeführt.

5.3 Unterschiede nach Schulform

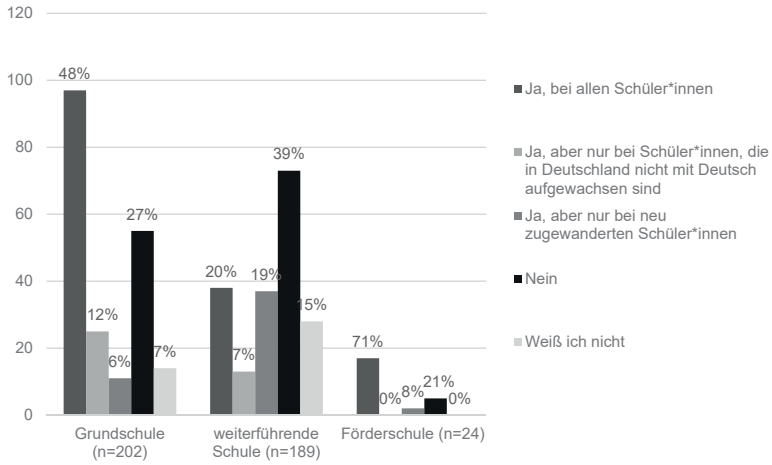
Um schulformspezifische Unterschiede in der Sprachdiagnostikpraxis zu untersuchen, wurden mittels Kontingenztabellen Zusammenhänge zwischen Schulformen und Indikatoren der diagnostischen Praxis berechnet. Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Ermittlung der Sprachbiografien ($p < .001$, Abb. 3) sowie der Erfassung der Sprachkompetenz ($p < .001$, Abb. 4) und der Schulformen, an denen die Lehrkräfte tätig sind. In der Grundschule geben 52 Prozent der Lehrkräfte an, die Sprachbiografien der Schüler*innen zu ermitteln. 25 Prozent ermitteln die Sprachbiografie aller Schüler*innen, 20 Prozent nur bei Schüler*innen, die nicht mit Deutsch in Deutschland aufgewachsen sind, und sieben Prozent nur bei neu zugewanderten Schüler*innen. Anders stellt sich die Situation an weiterführenden Schulen dar. Hier geben 57 Prozent der Lehrkräfte an, die Sprachbiografien nicht zu erheben. Nur zehn Prozent ermitteln die sprachbiografischen Angaben aller Schüler*innen, acht Prozent nur bei denjenigen, die in Deutschland nicht mit Deutsch aufgewachsen sind, und elf Prozent nur bei neu zugewanderten Schüler*innen. In Förderschulen hingegen geben 76 Prozent der Lehrkräfte an, Sprachbiografien zu ermitteln, wobei 68 Prozent die Sprachbiografie aller Schüler*innen erheben.

Abb. 3: Ermittlung von Sprachbiografien nach Schulform ($N = 423$)



Quelle: eigene Berechnung

Abb. 4: Erfassung von Sprachkompetenz nach Schulform (*N* = 415)



Quelle: eigene Berechnung

In Grundschulen geben 66 Prozent der Lehrkräfte an, Sprachdiagnostik durchzuführen. Dabei erfassen 48 Prozent die Kompetenzen bei allen Schüler*innen, 12 Prozent nur bei denjenigen, die nicht mit Deutsch in Deutschland aufgewachsen sind, und sechs Prozent nur bei neu zugewanderten Schüler*innen. Demgegenüber ist der Anteil der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, die keine Sprachdiagnostik durchführen, größer (39 %). 20 Prozent der Lehrkräfte erheben die Kompetenzen aller Schüler*innen, sieben Prozent nur bei Schüler*innen, die nicht mit Deutsch in Deutschland aufgewachsen sind, und 19 Prozent nur bei neu zugewanderten Schüler*innen. In Förderschulen erfassen 71 Prozent der Lehrkräfte die Sprachkompetenz bei allen Schüler*innen, während acht Prozent dies nur bei neu zugewanderten Schüler*innen tun. 21 Prozent führen keine Sprachdiagnostik durch.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie gewährt Einblicke in die Sprachdiagnostikpraxis an deutschen Schulen und beleuchtet verschiedene Aspekte – von der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem Thema bis zum Aus- und Weiterbildungsbedarf. Die Ergebnisse dienen nicht nur einer Bestandsaufnahme, sondern legen auch den Grundstein für künftige wissenschaftliche Erhebungen und die Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen.

Ein ernüchternder Befund sind die Aussagewerte der Befragten zur geringen Beschäftigung mit Sprachdiagnostik während des Studiums. Dies deutet auf eine unzureichende Vorbereitung der Lehrkräfte hin. Die Forderungen nach einer Überarbeitung der Curricula sowie nach einer umfassenden Aus- und Weiterbildung werden durch diese Ergebnisse gestärkt (vgl. auch SWK, 2023). Darüber hinaus werden eingehendere qualitative Studien zur Untersuchung der Gründe für die mangelnde Beschäftigung mit Sprachdiagnostik an-

geregt. Die großen Unterschiede in der Diagnostikpraxis zwischen Grund- und weiterführenden Schulen unterstreichen außerdem die Notwendigkeit, die Ursachen dafür weiter zu erforschen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprachbiografien der Schüler*innen an deutschen Schulen nicht umfassend erfasst werden, was die Notwendigkeit klarer schulischer Vorgaben und Professionalisierungsmaßnahmen zur Sicherstellung einer systematischen Dokumentation betont. Die signifikanten Unterschiede zwischen Schulformen weisen auf weiteren Forschungsbedarf hin und unterstreichen den Bedarf einer verstärkten Kooperation zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie den Förderschulen.

Hinsichtlich der Erfassung von Sprachkompetenz wird deutlich, dass Sprachdiagnostik insgesamt wenig und nicht flächendeckend durchgeführt wird. Der überwiegende Einsatz informeller Diagnostikverfahren unterstreicht den Bedarf an Professionalisierung und der Entwicklung geeigneter Verfahren. Es fällt auf, dass die Mehrheit der Lehrkräfte angibt, mündliche Kompetenzen grundsätzlich zu erfassen, obwohl wenige geeignete Instrumente existieren. Dies deutet auf eine vorwiegend informelle Diagnostik und betont die Notwendigkeit der Entwicklung standardisierter Verfahren für diesen Bereich.

Die geringe Bedeutung der Kompetenzen in den Herkunftssprachen deutet auf eine mögliche Vernachlässigung des gesamtsprachlichen Repertoires der Schüler*innen hin. Schließlich zeigt sich eine Schlüsselrolle von DaZ-Lehrkräften und Förderpädagog*innen in der Diagnostik, was die Notwendigkeit übergreifender Schulentwicklungskonzepte, wie fächerübergreifende Diagnostik-Arbeitsgruppen und multiprofessionelle Teams, betont.

Insgesamt zeigt sich, dass Theorie und Praxis auseinander zu klaffen scheinen. Während in der Theorie die Bedeutung der wiederholten Erfassung der Sprachkompetenz im gesamten sprachlichen Repertoire durch geeignete standardisierte Verfahren betont wird, scheinen die Lehrkräfte in der Praxis dazu zu neigen, ihre Einschätzungen auf Grundlage von sozialen Interaktionen in der Unterrichtssprache Deutsch und des Verhaltens der Lernenden vorzunehmen oder die Sprachkompetenz ihrer Schüler*innen nicht zu diagnostizieren. Dies kann zu Verzerrungen führen, wenn mündliche Äußerungen und soziale Interaktionen als einzige Indikatoren für Sprachkompetenz genutzt werden und Schriftlichkeit nicht angemessen erfasst wird. Zudem sind Lehrkräfte aufgrund begrenzter Zeitressourcen darauf angewiesen, Einschätzungen auf Basis kurzer Beobachtungen oder Eindrücke vorzunehmen. Eine unzureichende Qualifizierung im Bereich der Sprachdiagnostik führt darüber hinaus zu subjektiven Bewertungen, die zu Unsicherheiten und Fehldiagnosen führen können. Eine Herausforderung besteht weiterhin im Mangel an geeigneten, u. a. mehrsprachigen, Diagnostikverfahren, insbesondere im Sekundarbereich. Dies zwingt auch gut ausgebildete Lehrkräfte dazu, auf ihre eigenen informellen Einschätzungen zurückzugreifen. Dabei ist anzumerken, dass Lehrkräfte trotz begrenzter Ressourcen bereits erhebliche Anstrengungen unternehmen, die Sprachkompetenz ihrer Schüler*innen zu diagnostizieren.

7 Ausblick

Aufgrund der Anlage der Studie lassen sich aus den Ergebnissen keine allgemeingültigen Aussagen über den Stellenwert der Sprachdiagnostik an deutschen Schulen ableiten. Der Bedarf an gezielten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Sprachdiagnostik und evidenzbasierten Bewertungspraktiken wird jedoch deutlich. Um sprachsensiblen Unterricht erfolgreich zu planen, braucht es die Entwicklung einer sprachdiagnostischen Kompetenz. Aktuell erhalten angehende Lehrkräfte im Studium eine Vorbereitung auf die Aufgaben der durchgängigen Sprachbildung, einschließlich der Sprachdiagnostik, des sprachsensiblen Fachunterrichts und der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Dies geschieht durch Qualifizierungsangebote wie DaZ-Module, additive DaZ-Zertifikate oder die Integration bestehender Lehrangebote. Auch bereits praktizierende Lehrkräfte haben die Möglichkeit, an Fortbildungen teilzunehmen. Dennoch scheint das Angebot nicht dazu zu führen, sich intensiv mit Sprachdiagnostik und den mehrsprachigen Voraussetzungen der Schüler*innen beschäftigen zu können. Diagnostische Kompetenz und die damit verbundenen Lernziele werden in den curricularen Vorgaben zudem häufig nur allgemein formuliert, ohne dezidierten Fokus auf Sprachdiagnostik (Busse, 2020). Auf bildungspolitischer Ebene sind länderübergreifende Richtlinien und verbindliche Kompetenzvorgaben notwendig, damit angehende Lehrkräfte systematisch Fähigkeiten für eine mehrsprachigkeitsorientierte Sprachdiagnostik erwerben können (Wildemann et al., 2023). Professionalisierungsangebote sollten ausgebaut und nicht gekürzt werden, wie im Fall der im Sommer 2024 auslaufenden Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache in NRW. Schließlich sollten auch multiprofessionelle Teams an allen Schulen etabliert werden, zu denen auch Fachkräfte für Sprachdiagnostik gehören.

Literatur und Internetquellen

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf

Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J., & Stanat, P. (2023). Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 9–26). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997757

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

Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287–292). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_42

Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF.

Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110308556

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (umf. überarb. Neuausgabe). Klett Kallmeyer.

Hoffmann, L., Böhme, K., & Stanat, P. (2017). Mit welchen diagnostischen Verfahren wird in Grundschulen Sprachförderbedarf festgestellt? Eine bundesweite Bestandsaufnahme. *Frühe Bildung, 6* (3), 116–123. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000313

Höfler, M., Woerfel, T., Vasylyeva, T., & Twente, L. (2023). Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27,* 449–495. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3

Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.) (2019). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110418712

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kracht, A. (2020). Klinische Diagnostik und Sprachtherapie. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 309–314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_45

Paetsch, J., & Heppt, B. (2023). Sprachdiagnostik. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 119–135). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:28183

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997771

Statista. (2024a). *Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2022/2023 nach Schulart*. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/

Statista. (2024b). *Verteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2022/2023 nach Altersgruppen*. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129882/umfrage/verteilung-der-lehrerinnen-in-deutschland-nach-altersgruppen/

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf

Titz, C., Ropeter, A., & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-032094-9

Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2*, 1–16.

Wildemann, A., Döll, M., & Brizić, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M., David-Erb, & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 33–46). wbv.

Marco Triulzi, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: marco.triulzi@lmu.de
Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwigstr. 27, 80539 München
ORCID: 0000-0001-7586-8531

Christina Winter, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz.
E-Mail: winter@uni-koblenz.de
Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
ORCID: 0000-0002-4254-0158