DLLB

DaZ

Digitale Lehr-Lern-Bausteine
Deutsch als Zweitsprache

5

REBECCA SCHULER
& TANJA RINKER

Sprachdiagnostik bei lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen

DOI: *doi.org/10.5282/ubm/epub.132312*

Sprachdiagnostik bei lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen

(Zum Navigieren bitte auf die Kapitel klicken.)

Einleitung 1

Begriffsklärungen 2

Sprachdiagnostik 2.1

Grundlegende Konzepte und Problematiken der Sprachdiagnostik 2.2

Formative Förderdiagnostik 2.3

Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik 2.4

Normorientierung in der Sprachdiagnostik 3

Klassifizierung von Verfahren zur Sprachdiagnostik 4

Normierte vs. nicht-normierte Verfahren 4.1

Standardisierte vs. nicht-standardisierte Verfahren 4.2

Formelle vs. informelle Verfahren 4.3

Verfahren zur Sprachdiagnostik 5

Testverfahren 5.1

Screenings 5.2

Beobachtungsverfahren 5.3

Profilanalysen 5.4

Schätzverfahren 5.5

Chancen und Grenzen der präsentierten Verfahren im Überblick 5.6

Mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis 6

Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in zwei Sprachen 7

Anforderungen an eine mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik 8

Verfahren zur Erfassung der gesamtsprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen 9

Praxisrelevante Empfehlungen 10

Mehrstufige Sprachdiagnostik 10.1

Entwicklung flexibler Sprachdiagnostikverfahren 10.2

Einführung eines dynamischen Sprachdiagnostikmodells 10.3

Mehrsprachigkeitsreflexive Trainings für Lehrpersonen 10.4

Stärkung der Validitätsargumentation bei der Ergebnisnutzung 10.5

Einbeziehung der gesamten sprachlichen Realität der Schüler:innen 10.6

1 Einleitung

Einstiegsszenario

Cassandra sitzt gespannt vor Ihnen. Sie haben die Testunterlagen, ein gelbes Testheft, ein interessant aussehendes Stofftier und einen Protokollbogen auf dem Tisch ausgebreitet. Heute möchten Sie mit einem Testverfahren Cassandras sprachliche Kompetenzen im Deutschen in den Bereichen Morphologie und Syntax überprüfen. Zuvor haben Sie von Cassandras Eltern die Information eingeholt, dass Cassandra seit 12 Monaten Kontakt zur deutschen Sprache hat. So können Sie am Ende der Testung Cassandras sprachliche Fähigkeiten mit denen einer Gruppe von Kindern vergleichen, die ebenso lange Kontakt zur deutschen Sprache haben. Nun geht es los.

Für die Tätigkeit als Lehrperson im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist die Vertrautheit mit verschiedenen Verfahren und Methoden zur Sprachdiagnostik unerlässlich, um den aktuellen sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen feststellen zu können, z. B. im Bereich des Wortschatzes, der Morphologie oder der Syntax. Dies dient jedoch nicht nur der Feststellung eines Förderbedarfs, sondern bietet auch eine Grundlage für die Planung gezielter pädagogischer Maßnahmen, wie beispielsweise einer individuellen Sprachbildung. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist zentrale Voraussetzung für schulischen Erfolg, daher ist die Sprachdiagnostik der deutschen Sprache erforderlich, um Förderbedarfe sichtbar zu machen. Mit Blick auf mehrsprachige Lernende ist jedoch eine mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik notwendig, um die Bildungspraxis auch sprachenbewusst gestalten zu können. Wenn die Sprachdiagnostik sich ausschließlich auf die Erfassung der Fähigkeiten der deutschen Sprache konzentriert, werden nicht nur individuelle Förderbedarfe sichtbar gemacht, sondern zugleich gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert – etwa, wenn mehrsprachige Kompetenzen marginalisiert oder als Defizite gewertet werden.

Im Folgenden werden Definitionen und Anforderungen an sprachdiagnostische Verfahren dargestellt sowie ausgewählte sprachdiagnostische Verfahren vorgestellt und reflektiert, immer mit Blick auf die sprachliche Situation lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen. [1]

2 Begriffsklärungen

2.1 Sprachdiagnostik

Unter **›Sprachdiagnostik‹** versteht das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache jeden »Versuch der Erfassung des Sprachstands eines Lernenden mit Hilfe eines Verfahrens, das im Hinblick auf diese Zielsetzung entwickelt worden ist«.[2] Neben Sprachdiagnostik werden häufig auch die Begriffe Sprachstandserhebung, Sprachstandsdiagnostik, Sprachdiagnose, Sprachstandsdiagnose oder auch Sprachstandsmessung synonym verwendet. In allen Fällen handelt es sich um eine evidenzbasierte Einschätzung der Sprachkompetenz von Lerner:innen. Gemäß Stefan Jeuk & Julia Settinieri (2019) ist der Begriff ›Sprachdiagnostik‹ weiter gefasst als die anderen Begriffe.[3] Sie beziehen sich dabei unter anderem auf Drorit Lengyel (2012). Hier wird konstatiert, dass dieser Begriff »breiter angelegt ist sowie den gesamten Prozess und alle Tätigkeiten fokussiert, mit dem Daten zum Sprachstand […] sowie weiterführende Informationen gesammelt, erhoben, analysiert, bewertet, in Beziehung gesetzt und interpretiert werden.«[4]

Es ist zu betonen, dass diese Form der Sprachdiagnostik der pädagogischen Diagnostik zuzuordnen und abzugrenzen ist von der klinischen Diagnostik, z. B. der Diagnostik einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), bei der die Frage im Vordergrund steht, ob ein Kind oder ein:e Jugendliche:r eine logopädische Sprachtherapie benötigt.

2.2 Grundlegende Konzepte und Problematiken der Sprachdiagnostik

Eine zentrale Herausforderung bei der Sprachdiagnostik mehrsprachiger Schüler:innen besteht darin, dass nicht immer explizit wird, welches Verständnis von **›Sprachstand‹** zugrunde gelegt wird und inwiefern dies Auswirkungen auf die Anlage des Verfahrens hat. Der Begriff ›Sprachstand‹ kann in Anlehnung an Hans H. Reich & Stefan Jeuk (2020) als Momentaufnahme sprachlicher Symbole und Routinen definiert werden.[5] Konkret beschreibt der Sprachstand den Ist-Zustand der sprachlichen Kompetenzen einer Person auf allen sprachlichen Ebenen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Zahlreichen Verfahren liegt die Vorstellung zugrunde, dass es sich bei ›Sprachstand‹ um eine feststehende, eindeutig bestimmbare Größe handelt, die als solche erfasst und dann für unterschiedliche Zwecke verwendet werden kann. Auch wenn diese Annahme noch viele aktuelle Verfahren prägt, gilt es, sie kritisch zu hinterfragen. Um sich diesen Herausforderungen zu stellen, ist es notwendig, den Begriff ›Sprachstand‹ selbst genauer zu analysieren und diesen mit Blick auf die verschiedenen sprachlichen Ebenen zu verstehen.

Berücksichtigt werden muss hierfür, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen über ein gesamtsprachliches Repertoire – gemeint sind damit alle von den Lernenden für Kommunikationszwecke zur Verfügung stehende und verwendete sprachliche Mittel – [6] [7] verfügen. Vor diesem Hintergrund ist im Zusammenhang mit einer Sprachdiagnostik im klassischen Sinne zu berücksichtigen, dass bei der Sprachdiagnostik der individuelle sprachliche Kontext der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen in der Regel ausgeblendet wird. Auch wenn von Sprachdiagnostik die Rede ist, wird lediglich der Stand der deutschen Sprache erfasst. Insofern wäre die Begrifflichkeit **›Deutschdiagnostik‹** treffender. Zudem ist im Zusammenhang mit Sprachdiagnostik deutlich zu betonen, dass sprachliche Fertigkeiten mehr umfassen als nur die Beherrschung einer bestimmten Sprache; sie beziehen sich auf ein gesamtes sprachliches Repertoire, das sich durch eine hohe Komplexität auszeichnet, z. B. neben den sprachlichen Fertigkeiten in den Einzelsprachen, auch translinguale Praktiken. Diese Komplexität abzubilden, ist im Rahmen einer Sprachdiagnostik in der Regel nur in Ausschnitten möglich. Sprachdiagnostik sollte daher multimethodisch angelegt sein, indem verschiedene Verfahren (siehe **Kapitel 5**) kombiniert werden, um die unterschiedlichen Facetten der sprachlichen Kompetenzen zu erfassen. Kein einzelnes Verfahren kann alle Aspekte der Sprachentwicklung abbilden, so dass eine kritische und differenzierte Herangehensweise notwendig ist, um den Lernenden eine passgenaue Förderung anbieten zu können.

Überdies hängt die Wahl des geeigneten sprachdiagnostischen Verfahrens stark von der jeweiligen Zielsetzung ab. Während die Zuweisungsdiagnostik politische Entscheidungen über die Ressourcenverteilung unterstützt, zielt die Förderdiagnostik auf die individuelle Entwicklung der Lernenden ab. Beide Verfahren haben ihre Berechtigung, sollten aber kritisch hinterfragt und den jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst eingesetzt werden.

2.3 Formative Förderdiagnostik

Die formative Förderdiagnostik verfolgt das Ziel, den prozesshaften Spracherwerb einzelner Lernender möglichst genau zu beschreiben, um darauf aufbauend gezielte und individuelle Fördermaßnahmen entwickeln zu können. Sie dient der Binnendifferenzierung, also der inneren Differenzierung des Unterrichts, indem sie Lehrpersonen hilft, unterschiedliche Lernvoraussetzungen in einer heterogenen Lerngruppe systematisch zu erfassen und darauf abgestimmte Aufgaben oder Lernwege anzubieten. Grundlage ist das Konzept der »Zone der nächsten Entwicklung« [8] nach Lev S. Vygotskij (2002): Gemeint ist damit der Bereich zwischen dem, was ein Kind bereits selbstständig leisten kann, und dem, was es mit gezielter Unterstützung bewältigen kann. Diagnostik zielt darauf ab, genau diesen Bereich zu identifizieren, um daran anknüpfend geeignete sprachliche Lernimpulse zu geben. Ein Beispiel: Wenn ein Kind bereits einfache Hauptsätze bildet, aber noch Schwierigkeiten mit Nebensätzen hat, kann eine gezielte Förderung darin bestehen, durch angeleitete Sprachspiele oder strukturierte Gesprächsanlässe die Verwendung von Nebensätzen schrittweise einzuüben.

Förderdiagnostische Verfahren liefern Wissen, das Entscheidungen über die Gestaltung der Förderung fundiert. Dabei können verschiedene linguistische Teilbereiche (beispielsweise Lexik, Orthografie, Syntax etc.) und Dimensionen des gesamten sprachlichen Repertoires (beispielsweise rezeptive und produktive Sprachkompetenz, die Anwendung in verschiedenen Kontexten sowie die Nutzung von Registern und Varietäten etc.) erfasst werden. Diese Verfahren sind stark in der alltäglichen pädagogischen Praxis verankert und unterstützen gezielt die sprachliche Entwicklung von einzelnen Lernenden.

2.4 Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik

Im Unterschied zur Förderdiagnostik dienen die Selektionsverfahren vor allem der Entscheidung über den generellen Sprachförderbedarf eines Kindes oder Jugendlichen, über deren Zuweisung zu bestimmten Fördermaßnahmen sowie über die Einrichtung von Sprachförderangeboten. Beispielsweise wird ausgehend von einer Normstichprobe festgelegt, welcher Wert bzw. welches Testergebnis mindestens erreicht werden muss, damit von einer unauffälligen Sprachentwicklung ausgegangen werden kann. Solche Verfahren werden summativ eingesetzt und orientieren sich an normativen Maßstäben, um festzustellen, welche Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Förderbedarf haben. D.h. hier steht nicht der prozesshafte Spracherwerb im Fokus, sondern der Sprachstand zu einem bestimmten Zeitpunkt. [9]

Der Einsatz dieser Verfahren ist häufig politisch motiviert. Es wird beurteilt, wer eine spezifische Förderung benötigt. Dies führt zu Ja-/Nein-Entscheidungen, die z. B. die Einleitung einer logopädischen Behandlung (vgl. **Kapitel 2.1** – Abgrenzung pädagogische/klinische Diagnostik) oder den Besuch von Sprachlernklassen legitimieren. Ein großes Problem ist dabei die Festlegung von Grenzwerten, da es keine einheitlichen Standards gibt, die verlässliche Kriterien für die Einschulung oder den Förderbedarf liefern. Intuitive Urteile oder willkürliche Setzungen können die Genauigkeit solcher Verfahren beeinträchtigen. Eine transparente und kritische Reflexion der Grenzen solch einer Diagnostik ist notwendig. Zudem ist der Ressourceneinsatz oft unzureichend: Während viel Aufwand in die Diagnostik investiert wird, stehen für die anschließende Förderung nur begrenzte Mittel – sowohl bezogen auf Personal, Zeit und Geld – zur Verfügung. [10]

3 Normorientierung in der Sprachdiagnostik

Die Interpretation der erhobenen Daten hängt stark von den verwendeten Normen und den zugrunde liegenden theoretischen Annahmen ab.[11] Die Sprachdiagnostik kann sich an verschiedenen Normen orientieren (vgl. Tabelle 1).

Art der Norm	Spezifika der Norm
Individuelle Norm	Die Fortschritte von einzelnen Lernenden werden im Vergleich zu deren früheren Leistungen bewertet.
Soziale Norm	Vergleiche zwischen verschiedenen Lernenden werden ermöglicht. Verfahren, die sich an einer sozialen Norm orientieren, werden an einer Referenzstichprobe validiert und bieten die Möglichkeit, individuelle Leistungen relativ zur Gruppe einzuordnen.
Kriterienorientierte Norm	Die sprachlichen Fähigkeiten von einzelnen Lernenden werden dahingehend beurteilt, ob theoretisch definierte Kompetenzen erreicht wurden. Ein Beispiel ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der bestimmte Sprachniveaus (z. B. A2) beschreibt.

Tabelle 1: Orientierungsnormen der Sprachdiagnostik

4 Klassifizierung von Verfahren zur Sprachdiagnostik

Die für die Sprachdiagnostik eingesetzten Verfahren lassen sich entlang unterschiedlicher Kategorien einteilen:

4.1 Normierte vs. nicht-normierte Verfahren

Normierte Verfahren bieten eine Tabelle mit Normwerten, also statistisch ermittelten Vergleichswerten, die auf der Auswertung großer, möglichst repräsentativer Stichproben beruhen (exemplarisch hierfür: **›Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)‹**[12] und **›Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufe 2 bis 4 (BiSpra 2–4)‹.**[13] Anhand dieser sogenannten Normtabellen lässt sich die Leistung eines Kindes in der Regel mit den Leistungen Gleichaltriger vergleichen – etwa im Hinblick auf Sprachverständnis oder Wortschatz. Ein Beispiel: Wenn ein Kind bei einem Sprachtest einen Rohwert von 18 Punkten erzielt, kann mithilfe der Normtabelle bestimmt werden, ob das Ergebnis durchschnittlich, unter- oder überdurchschnittlich im Vergleich zur Altersgruppe ist. Einige Testverfahren bieten auch eine gestaffelte Vergleichsmöglichkeit mit der Anzahl der Kontaktmonate mit dem Deutschen oder für einsprachige Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (**LiSe-DaZ**) oder getrennt nach Jungen und Mädchen (z. B. Marburger Sprachverständnistest für Kinder – **MSVK**).[14]

Nicht-normierte Verfahren hingegen basieren auf individuellen Beurteilungen durch Lehr- oder Fachpersonen. Sie orientieren sich nicht an festgelegten Vergleichswerten, sondern am beobachteten Lernstand und den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes – zum Beispiel durch Spontansprachanalysen oder dialogische Beobachtungen im Unterricht.

4.2 Standardisierte vs. nicht-standardisierte Verfahren

Standardisierte Verfahren gewährleisten eine objektive Durchführung, indem alle Schritte der Datenerhebung und -auswertung präzise festgelegt sind und von den durchführenden Personen befolgt werden müssen (exemplarisch hierfür: **›Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)‹**[15] und **›Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufe 2 bis 4 (BiSpra 2–4)‹**).[16] Es sei darauf hingewiesen, dass ein Verfahren standardisiert, aber nicht normiert sein kann, wohingegen nicht-standardisierte Verfahren einen größeren Spielraum in der Anwendung zulassen.

Zwischen diesen beiden Polen gibt es zudem teilstandardisierte (oder halbstandardisierte) Verfahren. Diese kombinieren feste, vorstrukturierte Elemente – etwa vorgegebene Aufgabenformate oder Leitfragen – mit offenen Anteilen, in denen die durchführende Person flexibel auf die Situation oder das Kind eingehen kann. Sie bieten dadurch mehr diagnostische Tiefe als rein standardisierte Verfahren, ohne ganz auf Vergleichbarkeit und Struktur zu verzichten.

Ein Beispiel dafür wäre ein Sprachbeobachtungsbogen mit vorgegebenen Kategorien und offenen Kommentarfeldern, in denen individuelle Beobachtungen ergänzt werden können.

4.3 Formelle vs. informelle Verfahren

Die Dichotomie zwischen formellen und informellen Verfahren ist weniger klar umrissen, wobei ›informell‹ oft als Synonym für Alltagsdiagnostik im Unterricht verwendet wird, z. B. bei der Bewertung von Hausaufgaben.

5 Verfahren zur Sprachdiagnostik

Es gibt verschiedene sprachdiagnostische Verfahren. Im Folgenden werden deren grundlegende Aspekte erläutert, exemplarische Verfahren vorgestellt und ihre Chancen und Grenzen aufgezeigt.

5.1 Testverfahren

Ein **Test** ist ein Verfahren, das unter konstanten Bedingungen darauf abzielt, interindividuell unterschiedliche Kompetenzen in definierten Bereichen möglichst objektiv, zuverlässig und gültig zu erfassen.[17] Die Ergebnisse einer objektiven Auswertung und einheitlichen Interpretation sollen dabei zugänglich gemacht werden, wobei Tests die drei klassischen Gütekriterien möglichst in hohem Maß erfüllen sollten. Das Kriterium der **Objektivität** stellt sicher, dass die Ergebnisse eines Tests unabhängig von der Person des Untersuchenden sind. Eine wiederholte Bewertung unter denselben Erhebungsbedingungen sollte zu denselben oder zumindest ähnlichen Ergebnissen führen. Dies wird durch die Standardisierung der Erhebungssituation, festgelegte Auswertungskriterien und eine Ergebnisinterpretation erreicht, die aus identischen Ergebnissen auch identische Schlüsse zieht. Die **Reliabilität** eines Tests bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Messungen. Ein reliabler Test liefert bei wiederholten Messungen denselben Wert. Die **Validität** gibt an, ob ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Sie ist ein zentrales Gütekriterium, da nur valide Tests verlässliche Feststellungen über die gemessenen Merkmale liefern können. Die Validität eines Tests lässt sich in drei Unterkategorien gliedern: Die **Inhaltsvalidität** liefert Informationen dazu, inwiefern der Test die relevanten Inhalte abdeckt. Die **Kriteriumsvalidität** trifft Aussagen darüber, inwiefern der Test mit anderen relevanten Messinstrumenten übereinstimmt. Die **Konstruktvalidität** gibt an, inwiefern der Test theoretische Konstrukte , beispielsweise die empirisch bestimmten Meilensteine des Spracherwerbs, korrekt misst. Neben den klassischen Gütekriterien spielen bei der Beurteilung der Qualität von Tests auch **Nebengütekriterien** eine Rolle. Hierzu zählt die Normierung, die die Vergleichbarkeit der Ergebnisse durch Bezug auf statistische Normen fokussiert. Mit Blick auf lebensweltlich mehrsprachige Personen ist es besonders problematisch, wenn Tests, die für einsprachige Kinder normiert wurden, unreflektiert zum Einsatz mit mehrsprachigen Kindern kommen.

Die **Ökonomie** zielt darauf ab, dass der Test in einem angemessenen zeitlichen und finanziellen Rahmen durchführbar sein sollte. Aus der Perspektive der **Nützlichkeit** ist es von Bedeutung, dass der Test praktische Relevanz aufweist und dass alternative Verfahren zur Erhebung des

Merkmals nicht zur Verfügung stehen. Für die Praxis ist zudem die **Zumutbarkeit** von zentraler Relevanz, da die Belastung für die getesteten Kinder und Jugendlichen angemessen sein sollte. Gemäß dem Kriterium der **Fairness** ist es zudem essenziell, dass der Test keine Benachteiligung aufgrund spezifischer Zugehörigkeiten hervorruft. [18]

Ein wesentliches Element in der Testauswertung ist, wie oben beschrieben (vgl. **Tabelle 1**), die Nutzung von **Normen,** wobei die **soziale Bezugsnorm** zum Tragen kommt, die das individuelle Testergebnis in Relation zu einer Vergleichsgruppe setzt. **Individuelle Bezugsnormen** berücksichtigen die Fortschritte eines Individuums im Vergleich zu vorherigen Leistungen, während die **kriteriale Norm** auf vorab definierten Standards basiert und eine Beurteilung erlaubt, ob bestimmte Fähigkeiten oder Kompetenzen vorhanden sind.

Testverfahren sind standardisierte sprachdiagnostische Verfahren, die häufig in kontrollierten Umgebungen eingesetzt werden. Sie fokussieren sich auf spezifische Aspekte des sprachlichen Handelns, die als repräsentativ für die Gesamtkompetenz betrachtet werden. Tests reduzieren das kommunikative Handeln auf klar definierte Phänomene und bieten somit eine Momentaufnahme der Fähigkeiten einer Person, die jedoch durch Faktoren wie die Tagesform des Kindes oder die Testsituation selbst verzerrt werden können. [19]

Trotz dieser Limitationen erlauben Tests durch gezielte Elizitierung eine schnelle Erhebung von Sprachdaten bei einer großen Anzahl von Personen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt meist quantitativ, indem die erreichten Punktwerte summiert und mit einer Normtabelle verglichen werden, um Aussagen zum sprachlichen Stand im Deutschen der getesteten Person zu treffen.

Aktuelle Beispiele für Testverfahren, die die sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache erheben und gezielt für Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien entwickelt und normiert wurden, sind für den vorschulischen Bereich die **›Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)‹** [20] und für den Grundschulbereich der **›Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufe 2 bis 4 (BiSpra 2–4)‹.** [21]

LiSe-DaZ von Petra Schulz & Rosemarie Tracy (2011) ist ein Test zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Alter zwischen 3;00 und 7;11 Jahren und 0–71 Monaten Kontakt mit der deutschen Sprache sowie für Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Alter zwischen drei und sieben Jahren. Der Test besteht aus vier Untertests. Der Fokus liegt auf den grammatischen Kernbereichen des Deutschen, die im Spracherwerb des Kindes eine zentrale Rolle spielen. Zu diesem Zweck werden in einem Untertest die Sprachproduktion und in drei weiteren Untertests das regelgeleitete Sprachverständnis getestet. Konkret werden in diesen Untertests das Verstehen der Verbbedeutung, das Verstehen von W-Fragen und das Verstehen von Negation untersucht.

Der **Untertest zur Sprachproduktion** dient dazu, Kinder zu spezifischen sprachlichen Handlungen anzuregen. Zu diesem Zweck werden den Kindern von der Person, die die Erhebung durchführt, entlang der Geschichte »Abenteuer im Park« [22] mit 14 Bildern insgesamt 26 Fragen gestellt. Beispielsweise wird den Kindern eine Abbildung gezeigt, auf der zwei Kinder zu sehen sind, die einen kleinen Hund in einer Mülltonne entdecken; der

Hund blickt sie mit einem deutlich traurigen Gesichtsausdruck an. Die zugehörige Aufgabenstellung regt dazu an, mögliche Gründe für den emotionalen Zustand des Hundes zu benennen und somit empathisches Deuten und sprachliches Beschreiben zu fördern. Als mögliche Antwort von Seiten der Kinder wäre »Der kommt nicht mehr raus.« denkbar. Die Auswertung konzentriert sich auf die Satzklammer (Werden Haupt- und Nebensätze mit korrekter Verbstellung gebildet?), die Subjekt-Verb-Kongruenz (Ist die Wahl der Verbflexion korrekt?), die Wortklassen (Verwendet das Kind Wortklassen, die für den Strukturaufbau von Sätzen wichtig sind?) sowie den Kasus (Inwieweit stimmt der gewählte Kasus?).

Der **Untertest zur Verbbedeutung** setzt sich aus zwölf Wahrheitswertaufgaben zusammen, in welchen den Kindern Bildfolgen mit und ohne Endzustand präsentiert werden. Beispielsweise zeigt die Abbildung zwei Bildsequenzen, in der eine grüne Dose zunächst geschlossen ist und anschließend geöffnet dargestellt wird; eine Handbewegung deutet auf einen Handlungsvollzug hin. Die Aufgabe fordert das Kind im Rahmen eines Dialogs mit einer Handpuppe dazu auf, zu beurteilen, ob die abgebildete Person die Dose geöffnet hat (»Hat sie das aufgemacht?«). Die Kinder werden gebeten, die Fragen der Handpuppe zu beantworten. Hierbei steht die Frage im Fokus, ob das Kind zwischen verschiedenen Klassen von Verben (prozess- vs. endzustandsorientiert: *trinken* vs. *austrinken*) unterscheiden kann.

Der **Untertest zu den W-Fragen** widmet sich der Frage, ob das Kind Fragen versteht, die durch unterschiedliche Fragepronomen (*wer, was, wem, wen, womit, wann*) eingeleitet werden und jeweils unterschiedliche Satzteile erfragen. Den Kindern wird anhand eines Bildes eine kurze Geschichte erzählt und danach werden ihnen von der Handpuppe zehn Fragen zu dieser Geschichte gestellt, die sie beantworten sollen. Beispielsweise zeigt die Abbildung zwei Kinder, die gemeinsam einen kleinen Hund entdecken, der mit traurigem Blick aus einer geöffneten Mülltonne hervorschaut. Die sprachliche Aufgabe besteht darin, auf Grundlage eines kurzen mündlichen Kontexts (»Lise und Ibo finden einen Hund …«) die Frage »Wen finden Lise und Ibo in der Mülltonne?« korrekt zu beantworten, wobei insbesondere die Verarbeitung und Reproduktion von Akkusativobjekten im Fokus steht.

Der **Untertest zum Verstehen von Negation** arbeitet mit zwölf Wahrheitswertaufgaben. Im Fokus steht hierbei die Frage, ob das Kind negierte Sätze verstehen kann, die auf Situationen zutreffen oder nicht. Dabei wird dem Kind ein Bild vorgelegt. Im Anschluss beschreibt die Handpuppe das Bild mit einem negierten Satz und das Kind wird gebeten, zu entscheiden, ob dieser Satz zu dem Bild passt oder nicht. Beispielsweise zeigt eine Abbildung ein Mädchen, das sich auf einer Schaukel befindet; durch die eingezeichnete Schwungbewegung wird visuell verdeutlicht, dass das Mädchen aktiv schaukelt. Die sprachliche Aufgabe besteht darin, auf die (falsche) Aussage der Handpuppe »Das Mädchen schaukelt nicht« zu reagieren, wodurch insbesondere das sprachlich-kognitive Verständnis von Verneinung sowie die Fähigkeit zur metasprachlichen Urteilsbildung geprüft werden.

LiSe-DaZ ist ein standardisierter und normierter Individualtest, dessen Durchführung sowie Auswertung standardisiert erfolgen und auch die Interpretation der Ergebnisse auf der Grundlage standardisierter Vorgaben vorgenommen wird. Die Auswertung erfolgt entlang des Testbogens im Anschluss an die Testsitzung und gibt Aufschluss über den Roh- und Prozentwert. Auf der Grundlage der Ergebnisse können konkrete Förderentscheidungen getroffen werden.

Exemplarisch könnte die Lehrperson von Cassandra dann folgende Ergebnisse finden: Cassandra unterscheidet Verben mit und ohne Endzustand nicht sicher. Cassandra versteht einfache W-Fragen, hat aber Schwierigkeiten mit »wem« oder »womit«. Cassandra erkennt negierte Aussagen nicht immer korrekt. Cassandra bildet Sätze mit fehlerhafter Verbstellung und Kongruenz. Bei der Förderung könnte sie ausgehend von diesem Ergebnis sodann den Fokus auf Bedeutungsdifferenzierung zwischen Verben mit und ohne Endzustand, auf gezielte Übungen mit Kasus und komplexen Fragepronomen, Modellierung von Sätzen mit Negation im Alltag sowie einfache Hauptsätze mit Verbzweitstellung legen.

Der Vorteil dieses Testverfahrens ist, dass die Entwicklung des Verfahrens auf Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung inklusive des frühen Zweitspracherwerbs basiert, für die auch Erkenntnisse für Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) vorliegen. Zudem liegen nach der Testung konkrete Hinweise für eine anschließende Förderung vor. Jedoch ist das Verfahren sehr teuer, nur als Individualtest durchführbar und erfordert von den durchführenden Personen (Lehrpersonen, pädagogischem Personal etc.) linguistisches Grundwissen. Das Verfahren entspricht laut BISS-Expertise (2024)[23] überwiegend den Minimalstandards, d. h. es wurde von zwei wissenschaftlichen Fachpersonen dahingehend bewertet, dass es eine hinreichende Reliabilität, Objektivität, eine ausreichende Normierung sowie eine belegte Validität aufweist.[24]

BiSpra 2–4 von Birgit Heppt et al. (2020) wurde für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie für bilinguale Kinder der Jahrgangsstufen 2 bis 4 – für die getrennte Normtabellen vorliegen – konzipiert und besteht aus drei Untertests, die verschiedene Bereiche des Verständnisses von Bildungssprache unabhängig von der Lesekompetenz erfassen. Die Aufgaben werden den Kindern als Audio vorgespielt. Dabei fokussieren sich BiSpra-Wort, BiSpra-Satz und BiSpra-Text auf sprachliche Bereiche, in denen relevante Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache bestehen.

Der **Untertest BiSpra-Wort** zielt auf die Überprüfung des allgemeinen bildungssprachlichen Wortverständnisses ab und bezieht sich auf lexikalisch-semantische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Testteilnehmenden werden mit Wörtern konfrontiert, die fächerübergreifend beherrscht werden müssen, um Arbeitsaufträge zu verstehen und sich Wissen anzueignen (z. B. Instruktionswortschatz, mehrdeutige Begriffe, Nominalisierungen). Der Untertest liegt in einer Version für die zweite sowie in einer Version für die dritte und vierte Jahrgangsstufe vor. Die Kinder werden mit 23 Aufgaben konfrontiert, die in Form von einfach formulierten Sätzen mit einer Lücke präsentiert werden. Die Aufgaben sind in Textform visuell dargestellt und thematisch am Schulalltag eines Kindes orientiert. Die Kinder werden angewiesen, durch Ankreuzen aus einer Liste von drei bildungssprachlichen Wörtern das semantisch und syntaktisch passende auszuwählen.

Die Lehrerin lobt Mona:
»Deine Tabelle sieht sehr _____ aus!«

- ☐ abgeschlossen
- ☐ umständlich
- ☐ übersichtlich

Abbildung 1: Beispiel aus dem Untertest BiSpra-Wort [25]

Heute kommt Elinas Lieblingsserie im Fernsehen, _____ liest sie lieber ein Buch.

- ☐ trotz
- ☐ trotzdem
- ☐ daher
- ☐ also

Abbildung 2: Beispiel aus dem Untertest BiSpra-Satz [26]

Der **Untertest BiSpra-Satz** dient der Überprüfung des Verständnisses bildungssprachlicher Satzverbindungen mit Konnektoren (kausale, temporale und konditionale) und umfasst sowohl syntaktische als auch lexikalisch-semantische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Den Kindern werden 22 Aufgaben bestehend aus zwei (Teil-)Sätzen mit einer Lücke vorgespielt. Die Kinder werden angewiesen, durch Ankreuzen den jeweils passenden Konnektor auszuwählen, der den Satz korrekt vervollständigt. Die Verwendung der vier vorgegebenen Konnektoren erfolgt in allen Jahrgangsstufen gleichermaßen. Die drei Distraktoren sind so gewählt, dass einer semantisch ähnlich, aber syntaktisch unpassend ist und zwei syntaktisch, aber nicht semantisch passend.

Der **Untertest BiSpra-Text** dient der Überprüfung des Verständnisses bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte und fokussiert die Fähigkeit, Informationen aus ebenjenen Hörtexten zu entnehmen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Zu diesem Zweck werden Phantasiegeschichten mit unbekannten Pseudowörtern verwendet, um den Einfluss von inhaltlichem Vorwissen auf die Testleistung möglichst gering zu halten. Die Hörtexte beinhalten vielfältige sprachliche Anforderungen, die als Charakteristika von Bildungssprache (Merkmale des Wortschatzes, beispielsweise Nominalisierungen sowie Merkmale der Grammatik, beispielsweise Passivkonstruktionen) diskutiert werden. Für die Klassenstufen liegen nach Schwierigkeitsgrad unterschiedliche Versionen vor. Den Kindern werden die acht Hörtexte sowie die dazugehörigen Fragen vorgespielt und diese müssen sie durch Ankreuzen von *Ja* oder *Nein* beantworten.

BiSpra 2–4 ist ein standardisierter und normierter Test, der als Individual- oder Gruppentest durchgeführt werden kann. Die Durchführung sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgen standardisiert. Durch die Auswertung entlang des Testbogens im Anschluss an die Testsitzung lassen sich ein Roh- und ein Prozentwert ermitteln. Der Vorteil dieses Testverfahrens ist, dass es sowohl als Individual- als auch als Gruppentest eingesetzt werden kann und dezidiert ausgewählte bildungssprachliche Aspekte fokussiert. Um aus den Ergebnissen konkrete Förderentscheidungen ableiten zu können, bedarf es grundlegender linguistischer Kenntnisse. [27]

Eine spezielle Form des Tests ist der **C-Test,** der insbesondere im Bereich des Fremdsprachenerwerbs Anwendung findet, aber auch z. B. fachsprachliche Kompetenzen überprüfen kann. Das Testverfahren besteht darin, dass aus einem Text die zweite Hälfte jedes zweiten oder dritten Wortes entfernt wird und die Testpersonen die übrigen Wortteile einsetzen müssen, damit ein korrektes Wort entsteht. So können die sprachlichen Fähigkeiten bei entsprechender Konzeption sowohl auf der Wort- als auch auf der morphologischen Ebene überprüft werden. Zu den Vorteilen gehört, dass C-Tests flexibel anpassbar sind und demgemäß auch zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten für spezifische inhaltliche Themenbereiche zum Einsatz kommen können. Im Regelunterricht soll hier ein Schulbuch (z. B. aus dem Fach Biologie oder Deutsch) aus dem Schuljahr davor verwendet werden, um einen Text auszuwählen, der dann entsprechend abgeändert wird. Wenngleich eigens erstellte C-Tests nicht standardmäßig normiert sind, können sie somit an bestimmte Lerngruppen angepasst werden. [28]

5.2 Screenings

Screenings sind Verfahren, die in ihrer Standardisierung und Normierung mit Tests vergleichbar sind, sich jedoch in ihrer Zielsetzung und Anwendung unterscheiden. Im Gegensatz zu Testverfahren fokussieren Screenings nicht auf die Bewertung individueller Ergebnisse im Vergleich zu einer Normstichprobe, sondern auf die Feststellung, ob ein spezifischer kritischer Wert erreicht wird oder nicht. Dieser kritische Wert definiert Werner Kany & Hermann Schöler (2009) zufolge, ob ein Kind im Hinblick auf seine weitere Entwicklung als ›Risikokind‹ eingestuft wird. [29] Das Ziel eines Screenings besteht in der Feststellung eines potenziellen Förderbedarfs. Im Gegensatz zu Tests werden bei Screenings spezifische Leistungsgrenzen definiert, die bestimmen, ob ein Kind hinsichtlich seiner Entwicklung als gefährdet einzustufen ist. Für ein transparentes und verlässliches Ergebnis muss offengelegt werden, wie diese Grenze festgelegt wurde. [30] Ein Screening untersucht also einen Teilausschnitt der sprachlichen Leistung und muss dabei sicherstellen, dass es eine prognostische Validität besitzt. Dies impliziert Drorit Lengyel (2012) zufolge, dass der getestete Bereich aussagekräftige Rückschlüsse auf andere bedeutsame Bereiche zulassen sollte, wie beispielsweise die phonologische Bewusstheit als Indikator für den späteren Schriftspracherwerb. [31]

In der Regel dienen Screenings der Selektionsdiagnostik, da sie die Intention verfolgen, zu eruieren, ob ein Kind Fördermaßnahmen benötigt. Nach einem solchen Screening, das einen potenziellen Förderbedarf aufzeigt, ist Angelika Redder et al. (2011) zufolge jedoch eine weitere differenzierte

Untersuchung erforderlich, um den spezifischen Sprachförderbedarf zu ermitteln. [32] Diese vertiefte Sprachdiagnostik ermöglicht eine gezielte Identifizierung der sprachlichen Bereiche, die einer Förderung bedürfen. Screenings stellen somit lediglich einen ersten Schritt in der Diagnosekette dar und erlauben eine grobe Einordnung, ob eine weitere Untersuchung notwendig ist. Ein wesentlicher Vorteil von Screenings liegt in ihrer zeitlichen Ökonomie, da sie mit hoher Geschwindigkeit durchgeführt werden können und dabei Ergebnisse für einzelne Teilbereiche der sprachlichen Leistung liefern. Dies macht sie zu einem praktischen Werkzeug, insbesondere in Bildungssettings, in denen eine erste Einschätzung des Sprachstands vieler Lernender benötigt wird, etwa im Elementarbereich oder in Berufsschulen. [33]

In der Bildungsbiografie werden Screenings in sämtlichen Stufen eingesetzt, wobei vor allem bei jüngeren Kindern häufiger Schwierigkeiten bei der Testung zu beobachten sind, wie etwa Nervosität oder eine begrenzte Aufmerksamkeitsspanne. Daher werden im Elementarbereich häufig Beobachtungsverfahren gegenüber Screenings bevorzugt, da diese die Sprachentwicklung im ›natürlichen‹ Kontext erfassen und über längere Zeiträume durchgeführt werden können.

Ein aktuelles Beispiel ist das **Bayerische Screening des individuellen Sprachstands (BaSiS),** [34] das zum Einsatz kommt, um eineinhalb Jahre vor Einschulung den Sprachstand der Kinder zu erheben. BaSiS testet den Wortschatz, das Satzverständnis und das phonologische Arbeitsgedächtnis.

5.3 Beobachtungsverfahren

In der Sprachdiagnostik wird die Beobachtung als zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von sprachlichen Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen definiert. [35] Im Vergleich zu Alltagsbeobachtungen zeichnet sich die Beobachtung in der Sprachdiagnostik durch eine spezifische Struktur und Planung aus. In Abhängigkeit von der gewählten Strukturierung können **Beobachtungsverfahren** qualitativ, quantitativ oder als eine Kombination aus beiden Ansätzen ausgeführt werden. Tests fokussieren spezifische Aspekte der Sprachkompetenz in kontrollierten Settings, während die Beobachtung den Sprachstand im natürlichen Handlungszusammenhang erfasst. Dies ermöglicht nicht nur die Ermittlung einzelner Teilqualifikationen, sondern auch die Beschreibung komplexer sprachlicher Handlungen des Kindes. Der Fokus liegt hierbei auf dem Beschreiben statt auf dem Bewerten. Ein signifikanter Vorteil von Beobachtungsverfahren liegt in der Möglichkeit, den Sprachstand der Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen. So entstehen longitudinal erfasste Daten, die detailliertere Einblicke in die Sprachentwicklung geben als Momentaufnahmen. Im Vorschulbereich werden Beobachtungen oft von internem Personal durchgeführt, das die Kinder bereits kennt, was zu einer vertrauteren und natürlicheren Umgebung führt.

Beobachtungsbögen können sowohl für eine qualitative als auch für eine quantitative Auswertung genutzt werden, wobei die Wahl der Auswertungsmethode von der Struktur des Beobachtungsbogens abhängt. Qualitative Auswertungen basieren in der Regel auf verbalen Beschreibungen, während bei quantitativen Analysen die Zahlen der Skalen im Vordergrund stehen. Die Wahl der Auswertungsmethode bleibt in

der Regel offen, bis die Beobachtung abgeschlossen ist. Ein zentrales Problem der Beobachtung ist die mangelnde Objektivität. Da die Beobachtungen in nicht-standardisierten Situationen und mit variablen Zeiträumen durchgeführt werden, können sie anfällig für Wahrnehmungs- und Interpretationsfehler sein. Der Einsatz strukturierter Beobachtungsbögen oder klarer Anleitungen im Manual kann zu einer Reduktion dieser Fehler führen. Es ist jedoch zu beachten, dass Beobachtungsverfahren anfällig für verschiedene Fehlerarten sind. Ein Beispiel ist der **Halo-Effekt,** ein Wahrnehmungsfehler, bei dem eine als positiv oder negativ wahrgenommene Eigenschaft das gesamte Urteil beeinflusst. Darüber hinaus sind **Interpretations- und Urteilsfehler** möglich, etwa in Form der Tendenz zur Mitte (Vermeidung von Extremen auf Skalen) oder von Ankereffekten (Beeinflussung durch die Formulierung der Skalenpunkte). Diese Fehler lassen sich durch den Einsatz von geschultem Personal, das sprachdiagnostische Kompetenzen in Aus- und Fortbildung erworben hat, minimieren. Eine alternative Vorgehensweise besteht in der Durchführung der Beobachtung durch zwei Beobachter:innen, die ihre Ergebnisse anschließend miteinander vergleichen, um subjektive Verzerrungen zu minimieren. Trotz der bestehenden Herausforderungen bietet die Beobachtung zahlreiche Chancen. So kann die Sprachaneignung über einen längeren Zeitraum verfolgt werden, was eine differenzierte Einschätzung des Sprachstands ermöglicht. Diese Einschätzung basiert auf den Spracherwerbsbedingungen und ist für eine anschließende individuell angepasste Förderung von entscheidender Bedeutung. Beobachtungen fokussieren sich auf die Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, wobei durch detaillierte Vorgaben eine gewisse intersubjektive Vergleichbarkeit der Beobachtungsverfahren erreicht werden kann.

Im Folgenden werden aktuelle Beobachtungsverfahren zur Diagnostik der Sprachfähigkeiten in der deutschen Sprache präsentiert, die gezielt für Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien entwickelt wurden. Für den vorschulischen Bereich wird das Verfahren **›Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)‹** [36] vorgestellt, für den schulischen Bereich das Verfahren **›Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)‹.** [37]

Im Rahmen der systematischen Begleitung der Sprachentwicklung bezogen auf die deutsche Sprache von mehrsprachigen Kindern im Alter von ca. dreieinhalb Jahren bis zum Schulalter findet **SISMIK** von Michaela Ulich & Toni Mayr (2003) Anwendung. Das Pendant für monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder ist das Verfahren **›Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELDAK)‹** [38] von Michaela Ulich & Toni Mayr (2006). Die Beobachtungsfragen konzentrieren sich auf sprachrelevante Situationen im Zusammenhang mit Bilderbüchern, Erzählen und Schriftkultur, z. B. Bilderbuchbetrachtungen, Begegnungen mit Schrift und Reimen/Sprachspielen. Von Interesse für die Beobachtungssituation ist, wie ein Kind bei diesen Angeboten aktiv sprachlich beteiligt ist, z. B. wie es sich im Gesprächskreis einbringt, wie es eine Geschichte nacherzählt, wie der Satzbau gestaltet und der Wortschatz verwendet wird. Während sich der überwiegende Anteil an Beobachtungsfragen auf die deutsche Sprache konzentriert, sind auch Fragen zur familiensprachlichen Entwicklung des Kindes und zur Sprachpraxis in der Familie enthalten. Die Durchführung der Beobachtungen kann durch mehrere Personen über einen längeren Zeitraum erfolgen und ist als ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch abgesichertes Verfahren zu betrachten, welches mit einer bundesweiten Stichprobe evaluiert wurde. Für verschiedene Bereiche der sprachlichen Entwicklung existieren zusammenfassende Skalen mit entsprechenden Normen. Gemäß der BISS-Ex-

pertise (2024) entspricht das Verfahren überwiegend den Minimalstandards.[39] Die Auswertung liefert konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Förderung, sowohl bezogen auf die Arbeit mit dem einzelnen Kind als auch auf die Gestaltung von pädagogischen Angeboten im Bereich Sprache.[40]

USB DaZ von Lisanne Fröhlich, Marion Döll & İnci Dirim (2019) ist ein spracherwerbstheoretisch fundiertes Beobachtungsinstrument zur unterrichtsbegleitenden Feststellung der sprachproduktiven und -rezeptiven Fähigkeiten bezogen auf die deutsche Sprache von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, sowohl im Regelunterricht als auch in DaZ-Fördermaßnahmen. Die Validität erstreckt sich auf die Schulstufen 1 bis 7, wobei eine Anwendung für ältere Lernende im Bereich der Sekundarstufe ebenfalls möglich ist. Die Auswahl der Beobachtungsbereiche erfolgte unter Bezugnahme auf die Basisqualifikationen von Konrad Ehlich (2005).[41] Zu den beobachteten Bereichen gehören die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit und -strategien, der Wortschatz, die Verbformen, die Verbstellung in Aussagesätzen, die Realisierung von Subjekten und Objekten sowie Aussageverbindungen, die Textkompetenz und die Orthografie. Die Beobachtung konzentriert sich auf Situationen, in denen die Lernenden aktiv frei sprechen und schreiben und es wird beobachtet, welche sprachlichen Phänomene sie dabei verwenden. Ziel ist die Erfassung des sprachlichen Handelns in der deutschen Sprache, nicht die Überprüfung von Wissen über das Deutsche, beispielsweise in Form von Deklinationstabellen. In den verschiedenen Beobachtungsbereichen werden sprachliche Merkmale berücksichtigt, deren Aneignung bereits wissenschaftlich intensiv untersucht wurde. Die Beobachtungsbögen geben für die einzelnen Beobachtungsbereiche Skalen mit zweitspracherwerbstheoretisch fundierten Niveaustufen vor, die die Aneignungsfolge des sprachlichen Phänomens abbilden. Entlang dieser Skalen nehmen die beobachtenden Personen die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden vor. Die Auswertung erfolgt auf einem separaten Ergebnisdokumentationsbogen und liefert Indikatoren zum Sprachstand der Lernenden. Ausgehend von diesen lassen sich konkrete Förderanregungen ableiten, für die das Begleitmaterial unterstützend Förderaktivitäten formuliert.[42]

5.4 Profilanalysen

Die Methode der **Profilanalyse** zeichnet sich dadurch aus, dass gesprochene Sprache und geschriebene Texte von Lernenden in natürlichen oder quasi-natürlichen Situationen aufgezeichnet und anschließend analysiert werden, um gezielte Fördermaßnahmen für die Sprachentwicklung abzuleiten. Obwohl Profilanalysen in der Auswertung einen höheren Zeitaufwand erfordern, sind sie in der Datenerhebung relativ einfach und erlauben eine differenzierte Beurteilung des individuellen Sprachstands.[43]

Profilanalysen wurden ursprünglich in der Spracherwerbsforschung und Sprachheilpädagogik entwickelt.[44] Ihnen liegen kriteriale Normen zugrunde, die sich an Spracherwerbsdaten orientieren. Profilanalysen basieren auf verschriftlichten Audio- oder Videoaufnahmen der gesprochenen Sprache, die nachträglich analysiert werden. Diese Methode ermöglicht die Erfassung der spontanen Sprache des Kindes und deren detaillierte und komplexe Analyse. Die Analyse konzentriert sich auf unterschiedliche Aspekte der deutschen

Sprache, um ein detailliertes Bild des Sprachstands zu erstellen. In der Regel werden Bildimpulse oder Bildgeschichten eingesetzt, um eine ›natürliche‹ Kommunikationssituation zu fördern.

Profilanalysen ermöglichen die Analyse der gleichen Sprachprobe aus verschiedenen Perspektiven, was zu einer tiefen Einsicht in den Sprachstand führen kann. Die Untersuchung der gesamten Sprachhandlung des Kindes und damit eine detaillierte Analyse sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen, einschließlich pragmatischer und diskursiver Merkmale, kann dazu beitragen, spezifische Förderbedarfe zu identifizieren.

Die Anwendung von Profilanalysen erfordert ein profundes linguistisches Wissen, insbesondere bei der Durchführung detaillierter Analysen. Obwohl Profilanalysen nicht psychometrisch normiert sind, können sie durch klare Instruktionen zur Erhebung und Auswertung eine hohe Objektivität erreichen, wie sie etwa im Verfahren **HAVAS 5** [45] von Hans H. Reich & Hans-Joachim Roth (2004) praktiziert wird.

Im Folgenden wird die **Profilanalyse nach Wilhelm Grießhaber** (2010) [46] näher erläutert. Mittels dieser Analyse können Texte von Lernenden unterschiedlicher Altersstufen auf einen Indikator hin untersucht werden. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist die höchste erreichte Erwerbsstufe, die der Lernende im vorliegenden Text zu diesem Indikator erreicht hat. Als Basis für die Analyse dienen narrative Texte, die von den Lernenden schriftlich oder mündlich produziert wurden. Dies lässt sich als kosten- und ressourcenschonender Vorteil dieses Verfahrens herausstellen. Die Analyse konzentriert sich auf die syntaktische Struktur des Textes. Hierzu wird für jeden Satz bzw. jede satzförmige Einheit die Stellung des Verbs ermittelt und einer der zweitspracherwerbstheoretisch fundierten sieben Profilstufen zugeordnet. Diese erstrecken sich von bruchstückhaften Äußerungen (Stufe 0) über flektierte Verben in Verbzweitstellung (Stufe 1), Satzklammer (Stufe 2), Inversion (Stufe 3), Verbendstellung im Nebensatz (Stufe 4), Inversion von Nebensätzen (Stufe 5) bis hin zur Integration von Partizipialattributen (Stufe 6). Die Auswertung ergibt eine für den gesamten Text ermittelte Profilstufe; es handelt sich dabei um die höchste Profilstufe, die bei der Satz-für-Satz-Analyse mindestens drei Mal vergeben wurde. Die Profilanalyse nach Wilhelm Grießhaber ist jedoch auf nur eine Skala reduziert, weshalb sie laut Marion Döll (2024) nicht als Förderdiagnose geeignet ist. [47] Obwohl die vorliegenden Texte über die Verbstellung hinaus weitere Aspekte des Spracherwerbs abbilden (z. B. Wortschatz oder Präpositionen), bietet die Profilanalyse jedoch im Wesentlichen wertvolle Hinweise auf nächste Schritte im Bereich der Syntax. [48]

5.5 Schätzverfahren

Schätzverfahren dienen der Einschätzung der Sprachkenntnisse einer Person auf Grundlage persönlicher Eindrücke. Diese Einschätzung kann durch die Person selbst oder durch eine nahestehende Person erfolgen. Die Bewertung des sprachlichen Vermögens erfolgt mithilfe von vorgegebenen Skalen.

Insbesondere im Fall von jüngeren Kindern werden Schätzverfahren häufig durch Eltern oder nahestehende Personen wie Erzieher:innen eingesetzt, die den Sprachstand des Kindes aus ihrer alltäglichen Beobachtung einschätzen. Der größte Vorteil von Schätzverfahren liegt in ihrer Zeitersparnis, da keine aufwändige Datenerhe-

bung durchgeführt werden muss. Dadurch sind sie schnell umsetzbar und liefern eine erste grobe Einschätzung des Sprachstands. Insofern sind sie eine praktikable Option in Situationen, in denen detaillierte Tests oder Beobachtungsverfahren nicht realisierbar sind. Allerdings sind Schätzverfahren auch mit einigen wesentlichen Nachteilen behaftet: Sie sind oft wenig standardisiert, da die Einschätzungen stark von der subjektiven Wahrnehmung der Einschätzenden abhängen. Zudem können Erinnerungseffekte und persönliche Eindrücke die Ergebnisse verzerren. Die mangelnde Objektivität und hohe Subjektivität dieser Verfahren resultieren in einer eingeschränkten Validität der Ergebnisse.

Trotz dieser Nachteile können Schätzverfahren auch eher positive Effekte aufweisen, insbesondere bei älteren Schüler:innen. In diesem Fall können sie zur Reflexion der eigenen Sprachentwicklung anregen, was den Lernprozess unterstützen kann.

In Kombination mit anderen Methoden, wie etwa Sprachportfolio, die wiederum für sich stehend als Selbsteinschätzung eingesetzt werden können, können Schätzverfahren im schulischen Kontext Anwendung finden.[49] Sprachportfolios, in denen Lernende eigenständig ihre Fortschritte dokumentieren, fördern eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachstand. Dies kann insbesondere für mehrsprachige Schüler:innen von Vorteil sein, da sie ihre Sprachentwicklung in verschiedenen Sprachen bewerten und dokumentieren können.[50]

5.6 Chancen und Grenzen der präsentierten Verfahren im Überblick

Sprachdiagnostische Grundverfahren	Vorteile	Nachteile
Test	kontrolliert, objektiv, standardisiert Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Normierung) gezielte Elizitierung sprachlicher Teilaspekte auch mit fremden/unbekannten Lernenden durchführbar	kein umfassendes Bild der Sprachkompetenz, Isolierung der Sprachmerkmale erfasst punktuelle Messung künstliche und stark gesteuerte Kommunikationssituation

Sprachdiagnostische Grundverfahren	Vorteile	Nachteile
Screening	kontrolliert, objektiv, standardisiert Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Normierung) zeitlich und finanziell ökonomisch Bestimmung der prognostischen Validität auch mit fremden/unbekannten Lernenden durchführbar	keine differenzierten Aussagen zur Sprachfähigkeit möglich umfassende Aussagen für eine anschließende Förderung kaum möglich Arbiträrer *Cut-off*-Wert weitere Erhebung notwendig, um genaues sprachliches Profil zu erhalten
Beobachtung	breiter Überblick über sprachliche Kompetenzen natürliche Kommunikationssituation longitudinal ganzheitlich und tiefgehend	Subjektivität Beobachtungsfehler Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht immer gegeben
Profilanalyse	Ausgleich zwischen Kontrolle und Natürlichkeit detaillierte Analyse quasi-natürlicher Sprachdaten Orientierung an Erwerbssequenzen besonderer Fokus auf diskursive und pragmatische Kompetenzen möglich Ansatzpunkte für eine weiterführende, differenzierte Förderdiagnostik (vor allem im Bereich Syntax)	aufwändige Aufbereitung (Transkription) und Auswertung langwierige Einarbeitung, linguistische Kenntnisse erforderlich Kenntnisse über asynchrone Spracherwerbsverläufe notwendig
Schätzverfahren	Einbezug verschiedener Perspektiven möglich (Selbst- und Fremdwahrnehmung) Anregung zur Selbstreflexion Dokumentation von Fortschritten zeitökonomisch durchführbar	mangelnde Standardisierung Subjektivität keine verlässlichen Ergebnisse

Tabelle 2: Überblick zu Vor- und Nachteilen sprachdiagnostischer Grundverfahren [51]

6 Mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis

Vergleiche zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Proband:innen entlang der Ergebnisse aus monolingualen Tests sind problematisch, da mit diesen nicht das gesamte sprachliche Potenzial mehrsprachiger Sprecher:innen erfasst wird. Dies kann systematische Benachteiligungen für mehrsprachige Schüler:innen zur Folge haben, wenn beispielsweise ein Förderbedarf in der Zweitsprache automatisch als Entwicklungsstörung interpretiert wird und dies dann zu unangemessenen therapeutischen Maßnahmen führt.

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit ergeben sich daher spezifische Anforderungen an die Sprachdiagnostik. Diese Anforderungen betreffen sowohl die Wahl der Vergleichsnorm, die Auswahl der zu erfassenden sprachlichen Phänomene, als auch die spezifischen Bedingungen für mehrsprachige Sprecher:innen (z. B. die Inputsituation, wie Sprachen in der Familie und Umgebung).

Hans H. Reich (2005) betont, dass die Wahl der ›richtigen Norm‹ für die Bewertung solcher Ergebnisse problematisch ist. Vergleiche mit monolingualen Stichproben führen oft zu defizitären Perspektiven auf Mehrsprachige, während Vergleiche mit gemischten – ein- und mehrsprachige – Stichproben Erst- und Zweitspracherwerb ungerechtfertigt gleichsetzen.[52] Dieses Problem wird Anja Wildemann, Marion Döll & Katharina Brizić (2023) zufolge noch dadurch verstärkt, dass sich viele Ansätze zur Erhebung des Sprachstandes vorrangig auf den Erwerb der Mehrheitssprache, in diesem Fall Deutsch, konzentrieren und die Förderung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit vernachlässigen.[53]

Überdies ist die Erfassung der gesamten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und des gesamten sprachlichen Symbolbestandes eines Individuums durch ein Verfahren praktisch unmöglich. Daher ist eine Sprachdiagnostik auf eine Auswahl von sprachlichen Phänomenen zu beschränken, die als Indikatoren für größere sprachliche Zusammenhänge stehen. Bei dieser Auswahl besteht das Risiko, dass bestimmte Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten übersehen oder falsch interpretiert werden.

Bei mehrsprachigen Personen stellt sich die zusätzliche Herausforderung, die sprachlichen Fähigkeiten zu erfassen. So besteht das Risiko, dass das gesamte sprachliche Potenzial des Kindes unberücksichtigt bleibt, wenn der Test auf die für die Schule relevante Sprache beschränkt wird. Dies kann zu Fehlurteilen und unangemessenen Fördermaßnahmen führen. Aus diesem Grund werden vereinzelt Verfahren eingesetzt, die die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in zwei Sprachen überprüfen.

7 Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in zwei Sprachen

Im Folgenden werden drei Verfahren präsentiert, die für den Einsatz mit mehrsprachigen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, konzipiert wurden.

Das computerbasierte Verfahren PRIMO-Test [54] (bis 2019 genannt **CITO,** entwickelt von Citogroep, NL) ist für Kinder von vier bis sechs Jahren einsetzbar und besteht aus vier Testkomponenten, die jeweils auf Türkisch und auf Deutsch verfügbar sind: Passiver Wortschatz (PW), Kognitive Begriffe (KB), Phonologisches Bewusstsein (PB) sowie Textverständnis (TV). Die türkisch- und die deutschsprachigen Versionen zum passiven Wortschatz umfassen jeweils 60 Items, wobei jedes Mal aus vier Bildern das zum auditiv vorgegebenen Wort passende Bild anzuklicken ist (Beispiel: »Klicke das Auge an!«).

Der Vorteil dieses Testverfahrens ist, dass die Testung der Kinder in Türkisch am Computer erfolgt, ohne dass die Versuchsleitenden über Kenntnisse der türkischen (bzw. der deutschen) Sprache verfügen müssen. Die Auswahl der Items ist in der deutschen Version identisch. Diese Tatsache wirft jedoch Fragen auf, da die Unterschiede im Erwerb lexikalischer Items, die in der Sprachimmanenz begründet liegen, nicht berücksichtigt werden. [55] Gemäß der BISS-Expertise (2024) entspricht das Verfahren Minimalstandards. [56] Die Auswertung erfolgt digital und unmittelbar im Anschluss an die Testsitzung.

Ein Vergleich des **Untertests Passiver Wortschatz** im Türkischen mit dem in der Türkei entwickelten Verfahren zum passiven Wortschatz **TIFALDI** [57] von Sibel Berument & Ayşe Güven (2010) konnte allerdings zeigen, dass die beiden Verfahren signifikant korrelieren. [58] [59]

Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD) [60] von Anna Hobusch, Nevin Lutz & Uwe Wiest (2016) ist ein Testverfahren für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Es findet Anwendung in der ersten bis vierten Klasse und besteht aus diversen Testteilen, darunter Hörverständnis, Farben, Singular/Plural, Wortschatz und Präpositionen. Für Kinder, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erworben haben, liegen Normen vor, die jedoch an Stichproben mit unterschiedlichem Umfang erhoben wurden. Diese Stichproben variieren in Bezug auf die jeweilige Untertestklasse und die Klassenstufe (beispielsweise wurden die Daten von 40 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in die Normen für das Textverständnis einbezogen, während die Daten von 143 Kindern für die Präpositionen in der dritten Klasse berücksichtigt wurden). [61]

Die Besonderheit dieses Testverfahrens ist, dass der passive Wortschatztest auf Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch oder Türkisch durchgeführt werden kann. Die Präsentation der Wortschatzitems erfolgt digital und kann, wie bei PRIMO, ohne Kenntnisse in diesen Sprachen durchgeführt werden.

Im Rahmen des Verfahrens **Sprachstandstest *Russisch für mehrsprachige Kinder* (SRUK)**[62] von Natalia Gagarina et al. (2010; 2015) sind die Testleiter:innen jedoch auf ihre eigenen Russischkenntnisse angewiesen. Der Test untersucht die Russischkompetenzen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, die in Deutschland aufwachsen. Das Testverfahren ermöglicht die Überprüfung von Verben und Nomen (rezeptiv und produktiv) sowie diverser grammatikalischer Strukturen. Es liegen vorläufige Normen von 300 Kindern vor. Positiv anzumerken ist, dass der Test insbesondere die Erwerbsbedingungen von in Deutschland aufwachsenden Kindern berücksichtigt und somit nicht ein Verfahren angewendet werden muss, das an ausschließlich monolingual aufwachsenden Kindern normiert wurde.

8 Anforderungen an eine mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik

Die sprachlichen Repertoires lebensweltlich mehrsprachiger Personen zeichnen sich François Grosjean (2016) zufolge durch eine Vielzahl spezifischer Fähigkeiten aus. Oftmals werden diese auch damit beschrieben, dass mehrsprachige Personen ihre Sprachwahl an die Gesprächssituation bzw. die beteiligten Personen anpassen (monolingualer, gemischtsprachiger bzw. mehrsprachiger Modus) und hierbei hohe kognitive Aktivität bei der Anwendung dieser Fähigkeiten erforderlich sind. [63] Diese Verhältnisse und Aspekte der Mehrsprachigkeit sind oft komplex und dynamisch, werden jedoch in herkömmlichen sprachdiagnostischen Verfahren nicht erfasst. Diese orientieren sich entweder ausschließlich an den Deutschkenntnissen oder berücksichtigen Mehrsprachigkeit lediglich durch die Addition einzelner sprachlicher Fähigkeiten (wie oben gezeigt). Dies führt zu unvollständigen Diagnosen, da sie sich nicht an den tatsächlichen Sprachverhältnissen der Schüler:innen orientieren. Anja Wildemann, Marion Döll & Katharina Brizić (2023) betonen, dass die alltägliche, oft fluide Mehrsprachigkeit, die viele Schüler:innen leben, in den Verfahren weitgehend unbeachtet bleibt. [64] Für die Erfassung der Mehrsprachigkeit werden daher mehrsprachigkeitsreflexive sprachdiagnostische Verfahren benötigt, die den komplexen Sprachgebrauch mehrsprachiger Lernender umfassend abbilden und sich dabei von monolingualen Nor-

mierungen lösen. Solche Verfahren beziehen das gesamte sprachliche Repertoire mehrsprachiger Personen, verschiedene sprachliche Handlungsfähigkeiten, die oft über mehrere Sprachen verteilt sind, in Betracht. Um Mehrsprachigkeit vollständig zu erfassen, muss der Sprach(en)gebrauch in den relevanten Handlungsfeldern berücksichtigt werden. Es ist zu betonen, dass sich die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen nicht lediglich durch mehrere separate Einzelsprachen auszeichnen. In diesem Zusammenhang ist auch der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen zu berücksichtigen, der sowohl bewusst-systematisch als auch unbewusst-routiniert erfolgen kann.[65]

9 Verfahren zur Erfassung der gesamtsprachlichen Fähigkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen

Eine mehrsprachigkeitsreflexive Sprachdiagnostik erfasst Anja Wildemann, Marion Döll & Katharina Brizić (2023) zufolge nicht nur die Deutschkompetenz oder mehrsprachige Kompetenzen als Addition mehrerer Einzelsprachen, sondern bildet mehrsprachige Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit ab.[66] Gemäß dem Translanguaging-Ansatz[67] nach Ofelia García & Li Wei (2014) kann hierfür eine holistische Sprachdiagnostik erfolgen, die die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen als aufgabenbezogene Fähigkeiten in situativen Praktiken fokussiert. Dabei ist Ofelia García, Susana I. Johnson & Kate Seltzer (2017) zufolge zu berücksichtigen, dass sich sprachliche Fähigkeiten dadurch auszeichnen, dass sie abhängig vom Kontext und von spezifischen Faktoren dynamisch angepasst werden.[68] Die nachfolgenden vier Prinzipien nach Ofelia García, Susana I. Johnson & Kate Seltzer (2017) geben eine Orientierung für eine entsprechende sprachenbewusste Sprachdiagnostik:[69]

1. Um die gesamtsprachlichen Fähigkeiten lebensweltlich mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen erfassen zu können, ist neben den Kindern und Jugendlichen auch deren (sprachliche Interaktion mit dem) Umfeld (Familie, Lehrpersonen und Freunde) einzubeziehen.

2. Bei der Erfassung sollten die lebensweltlich mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, all ihre inter- und intrapersonalen Ressourcen zu nutzen, und Materialien, z. B. schriftliche Textprodukte, hinzuziehen, um zu demonstrieren, was sie wissen und können.

3. Die Erhebungen, die alle Fähigkeiten und das Wissen der Kinder und Jugendlichen erfassen, basieren auf authentischen, performancebasierten Aufgaben.

4. Die Erhebungen müssen zwischen den allgemeinen gesamtsprachlichen und den sprachspezifischen Fähigkeiten unterscheiden.

An dieser Stelle sollen kurz drei Möglichkeiten skizziert werden, die Lehrpersonen zu sprachdiagnostischen Zwecken einsetzen können:

Zunächst lässt sich von Lehrpersonen ein **mehrsprachiges Profil der einzelnen Kinder und Jugendlichen formulieren.** Hierfür kann der erste Teil der »Bilingual Student Identification«-Checkliste[70] eingesetzt werden. Diese dient als Erhebungsbogen zur Einschätzung bilingualer Sprachbiografien von Schüler:innen. In fünf Kategorien – familiäre Sprachverwendung, sprachliche Peerkontakte, Auslandserfahrung, schulische Bildung in der LOTE (Language Other Than English) sowie Literalität in der LOTE – wird auf Grundlage eines Punktesystems (0–2 Punkte pro Item) die sprachliche Exposition des Kindes gegenüber einer weiteren Sprache neben dem Englischen erfasst. Die Gesamtpunktzahl dient als Indikator für das Ausmaß bilingualer Erfahrung.

Überdies kann zur Erfassung der bilingualen Sprachbiografien der zweite Teil der »Bilingual Student Identification«-Checkliste[71] eingesetzt werden. Dieser »Bilingual Student Profile«-Bogen enthält offene und geschlossene Fragen zu folgenden Bereichen: konsistente Verwendung einer Sprache neben dem Englischen (LOTE) im häuslichen Umfeld, bisherige Aufenthalts- und Schulorte, Geburtsland und Zuwanderungsgeschichte sowie schulische Bildungserfahrungen in Englisch und der LOTE. Ziel des Instruments ist es, relevante soziolinguistische Hintergrundinformationen zu dokumentieren.

Entlang der Checkliste kann die Lehrperson demnach Informationen zu den sprachlichen Vorerfahrungen, den soziolinguistischen Hintergründen und zu den sprachlichen Praktiken der Kinder und Jugendlichen sammeln, beispielsweise welche Kenntnisse ich darüber habe, wie die Kinder und Jugendlichen mit den unterschiedlichen Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Peers) sprechen. Diese ausformulierten mehrsprachigen Profile bieten insofern einen Einblick in die sprachlichen Stärken und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen.

Überdies lassen sich die gesamtsprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Blick auf deren sprachliche Praktiken bezogen auf schulspezifische Aspekte beschreiben (z. B. Leitlinien bezüglich des Lehrplans bzw. der Bildungsstandards der spezifischen Jahrgangsstufe). Diese können entlang des **dynamischen Translanguaging-Progression-Formulars**[72] abgebildet werden. Dieses dient der dokumentierenden Einschätzung bilingualer Schüler:innen hinsichtlich ihrer sprachlichen Performanz in konkreten Aufgabenstellungen. Im Mittelpunkt steht ein vi-

suelles Kontinuum, das entlang der Dimensionen »Oracy« (Hörverstehen, Sprechen) und »Literacy« (Lesen, Schreiben) eine Platzierung sprachlicher Kompetenzen erlaubt – differenziert nach Sprache A, Sprache B und allgemeiner sprachlicher Leistungsfähigkeit. Ziel des Bogens ist es, ein formatives, aufgabenbasiertes Sprachprofil zu erstellen, das sowohl domänenspezifische als auch sprachspezifische Stärken und Entwicklungsbedarfe sichtbar macht; dabei kann die Beobachtung in mehreren Sprachen und über verschiedene Zeitpunkte hinweg erfolgen.

Weiterhin ist es erforderlich, dass Lehrpersonen im spezifischen Lehr-Lern-Kontext gezielt auf die gesamtsprachlichen und die sprachspezifischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen achten. Zu diesem Zweck kann das **Erhebungsinstrument für Translanguaging-Klassenräume** [73] herangezogen werden.

Das Dokument stellt ein mehrdimensionales Raster zur systematischen Erfassung sprachlicher Leistungen bilingualer Schüler:innen dar. Es basiert auf einem translanguaging-orientierten Assessmentdesign und differenziert zwischen genereller sprachlicher Performanz (unter Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen) sowie sprachspezifischer Performanz in Englisch und einer weiteren Sprache (LOTE – Language Other Than English). Bewertet werden inhaltsbezogene Dimensionen wie das Verstehen essenzieller Ideen, Neugierde/Transferleistung, Lesekompetenz, Schreibfähigkeit sowie mündliches Verstehen und Präsentieren. Die Performanz wird entlang dreier Niveaustufen codiert: »PMA« (mit Unterstützung), »IP« (unabhängig) und »NP« (anfänglich mit Unterstützungsbedarf), ergänzt durch qualitative Beobachtungskommentare. Ziel ist eine differenzsensible Einschätzung der Sprachhandlungsfähigkeit in bildungssprachlich relevanten Kontexten.

10 Praxisrelevante Empfehlungen

Die Sprachdiagnostik erfordert ein durchdachtes Vorgehen, das die Komplexität von Sprache und Mehrsprachigkeit sowie die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt. Aus verschiedenen Ansätzen der Forschung lassen sich mehrere konkrete Empfehlungen ableiten, die eine differenzierte und verlässliche Sprachdiagnostik ermöglichen sollen.

10.1 Mehrstufige Sprachdiagnostik

Häufig wird ein mehrstufiges sprachdiagnostisches Verfahren eingesetzt, welches im ersten Schritt mittels eines Screenings feststellt, ob ein Förderbedarf besteht. Im zweiten Schritt folgt eine genauere Erhebung des Förderbedarfs, um darauf basierend gezielte Maßnahmen zur Förderung abzuleiten. Dieses Verfahren kombiniert eine schnelle Einschätzung mit einer tiefergehenden Untersuchung, was den ressourceneffizienten Einsatz ermöglicht. [74]

10.2 Entwicklung flexibler Sprachdiagnostikverfahren

Für eine valide und gerechte Erfassung der Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen sollte die Sprachdiagnostik nicht aussschließlich auf Normen zurückgreifen, sondern flexible Verfahren entwickeln, die die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Dies bedeutet, dass die Sprachdiagnostik sowohl die Einzelsprachen als auch die Interaktionen zwischen den Sprachen der Lernenden erfassen sollte. Lehrpersonen und Forschende sollten hierbei von defizitären Perspektiven absehen und stattdessen ein breites und mehrschichtiges Kompetenzverständnis zugrunde legen. Es sollten Ansätze genutzt werden, die sowohl die Einzelsprachen als auch hybride Sprachpraktiken wie Translanguaging erfassen.

10.3 Einführung eines dynamischen Sprachdiagnostikmodells

Die Erfassung der dynamischen, fließenden Sprachfähigkeiten von Schüler:innen durch sprachdiagnostische Verfahren ist von essenzieller Bedeutung. Dies impliziert die Entwicklung und Anwendung von Verfahren, die die fließenden Übergänge zwischen den Sprachen erkennen und abbilden. Die Implementierung flexibler Testformate, die sowohl monolinguale als auch bilinguale Kommunikation zulassen und die Analyse sprachlicher Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten ermöglichen, könnte zu diesem Zweck zielführend sein.

10.4 Mehrsprachigkeitsreflexive Trainings für Lehrpersonen

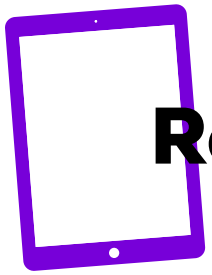
Ein zentraler Aspekt einer erfolgreichen, mehrsprachigkeitsreflexiven Sprachdiagnostik ist die Schulung der anwendenden Personen. Konkret bedarf es hierfür praxisorientierte Fortbildungen, die Lehrpersonen dahingehend schulen, mehrsprachige Sprachkompetenzen zu identifizieren und zu evaluieren. Diese Schulungen sollten den Fokus auf die sprachliche Vielfalt richten und dazu beitragen, monolinguale Denkweisen zu überwinden.

10.5 Stärkung der Validitätsargumentation bei der Ergebnisnutzung

Der Argument-Based Approach, entwickelt von Michael Kane (2010),[75] stellt eine Alternative zu traditionellen Sprachdiagnostikverfahren dar. Dieser Ansatz fordert, dass Lehrpersonen dazu angeleitet werden, nicht nur die Ergebnisse zu interpretieren, sondern auch ihre Nutzung und vor allem die Konsequenzen kritisch zu hinterfragen.[76] Diesbezüglich ist insbesondere zu diskutieren und zu reflektieren, welche Konsequenzen sich aus der Sprachdiagnostik ergeben und wie diese mit Blick auf eine diskriminierungsfreie und faire Sprachförderung gewichtet werden. Empfehlenswert ist zudem, die Auswirkungen einer Sprachdiagnostikentscheidung auf die Bildungskarriere der Lernenden zu bedenken und potenzielle negative Folgen frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden.

10.6 Einbeziehung der gesamten sprachlichen Realität der Schüler:innen

In der Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder sollte das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden einbezogen werden, und nicht nur ihre Fähigkeiten in der dominanten Unterrichtssprache. Empfohlen wird, Beobachtungen und Testsituationen so zu gestalten, dass auch weniger prestigeträchtige und ›unsichtbare‹ Sprachen in die Sprachdiagnostik einfließen können. Überdies wird empfohlen, mehrsprachige Materialien und Aufgaben, die den Schüler:innen die Möglichkeit geben, ihre vollständigen sprachlichen Ressourcen zu zeigen, im Unterricht und bei der Sprachdiagnostik regelmäßig einzusetzen.



Reflexionsaufgaben

- **Zeigen Sie den Stellenwert der Sprachdiagnostik mit Blick auf mehrsprachige Schüler:innen auf!**
- **Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Verfahren zur Sprachdiagnostik!**
- **Begründen Sie den Mehrwert der praxisrelevanten Empfehlungen und veranschaulichen Sie Ihr Ergebnis an einem Beispiel!**

Weiterführende Literatur

Jürgens, Eiko & Lissmann, Urban (2015): *Pädagogische Diagnostik,* Weinheim-Basel: Beltz.

Döll, Marion (2024): Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik, in: Jürgen Meier; Verena Blaschitz & İnci Dirim (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 170–183.

Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019) (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter.

Autorinnen

Dr.in Rebecca Schuler
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin »Schule für Alle« am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache

Ludwig-Maximilians-Universität München

r.schuler@lmu.de

Prof.in Dr.in Tanja Rinker
Professorin für für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

tanja.rinker@ku.de

1 S. hierzu Dettki, Clara (2025): *Mehrsprachigkeit. Formen, Perspektiven, Praxis* (Digitale Lehr-Lern-Bausteine Deutsch als Zweitsprache (DLLB DaZ) 1, herausgegeben von Clara Dettki, Stefan Hackl, Sinja Hirt und Michael Penzold), München, ***doi.org/10.5282/ubm/epub.123946*** [abgerufen am 08.01.2026].

2 Maak, Diana (2010): Sprachstandsdiagnose/Sprachstandsmessung, in: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,* Tübingen: Francke, S. 309–310, hier S. 309.

3 Vgl. Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik, in: Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–20, hier S. 3.

4 Lengyel, Drorit (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich,* Deutsches Jugendinstitut e. V., ***www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Expertise_29_Lengyel_Sprachstandsfeststellung.pdf*** [abgerufen am 08.01.2026], hier S. 8.

5 Vgl. Reich, Hans H. & Jeuk, Stefan (2020): Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig, in: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9), 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 548–559, hier S. 549.

6 Vgl. Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit,* 3. Auflage, Wien: facultas.

7 Vgl. García, Ofelia & Li, Wei (2015): Translanguaging, bilingualism and bilingual education, in: Ofelia García; Sovicheth Boun & Wayne E. Wright (Hrsg.): *The Handbook of bilingual and multilingual education,* Chichester: Wiley-Blackwell, S. 223–240.

8 Vgl. Vygotskij, Lev S. ([1934] 2002): *Denken und Sprechen,* Weinheim: Beltz.

9 Vgl. Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik, in: Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–20, hier S. 4–5.

10 Vgl. Becker-Mrotzek, Michael; Ehlich, Konrad; Füssenich, Iris; Günther, Hartmut; Hasselhorn, Marcus; Hopf, Michaela; Jeuk, Stefan; Lengyel, Drorit; Neugebauer, Uwe; Panagiotopoulou, Argyro; Stanat, Petra & Wilbert, Jürgen (2013): *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita,* Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

11 Vgl. Lengyel 2012 (s. Endnote 4), S. 13.

12 Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Manual,* Göttingen u. a.: Hogrefe.

13 Heppt, Birgit; Köhne-Fuetterer, Judith; Eglinsky, Jenny; Volodina, Anna; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2020): *BiSpra 2–4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4,* Münster: Waxmann.

14 Lohaus, Arnold & Elben, Cornelia (2000): *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK),* Göttingen: Hogrefe.

15 Schulz & Tracy 2011 (s. Endnote 12).

16 Heppt et al. 2020 (s. Endnote 13).

17 Paetsch, Jennifer (2019): Psychometrische Testverfahren, in: Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–20, hier S. 3.

18 Scherger, Anna-Lena (2023): Diagnostik mehrsprachiger Kinder in der sprachtherapeutischen Praxis – Stand der Forschung in Über- und Ausblick, in: *Sprachtherapie aktuell: Forschung – Wissen – Transfer,* 10, 2, Wissenschaftliches Symposium des dbs e. V. 2023-25, S. 23, ***doi.org/10.14620/stadbs231125*** [abgerufen am 08.01.2026].

19 Vgl. Lengyel, Drorit (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich,* Deutsches Jugendinstitut e.V., ***www.weiterbildungsinitiative.de,*** S. 22.

20 Schulz & Tracy 2011 (s. Endnote 12).

21 S. Heppt et al. 2020 (s. Endnote 13).

22 Ebd.

23 S. hierzu BISS-Konsortium (2024): *Tool-Dokumentation,* ***www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation*** [abgerufen am 08.01.2026].

24 Vgl. ebd.

25 Heppt et al. 2020 (s. Endnote 13).

26 Ebd.

27 S. hierzu ***www.waxmann.com/buecher/?tx_p2waxmann_buchliste%5bbuchnr%5d=4930&tx_p2waxmann_buchliste%5baction%5d=show*** [abgerufen am 08.01.2026].

28 S. hierzu: Baur, Rupprecht S. & Goggin, Melanie (2020): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, in: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9), 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 560–576.

29 Vgl. Kany, Werner & Schöler, Hermann (2009): *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Ein Leitfaden mit einer Anleitung zur Gutachtenerstellung,* Stuttgart: W. Kohlhammer, hier S. 101.

30 Vgl. ebd.

31 Vgl. Lengyel 2012 (s. Endnote 4), S. 18.

32 Vgl. Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, Sabine; Fickermann, Detlef & Ehlich, Konrad (2011): *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«* (ZUSE-Berichte, Band 2 [Elektronische Version]), Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), ***epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf*** [abgerufen am 08.01.2026].

33 Vgl. ebd.

34 Nähere Informationen unter: ***www.km.bayern.de/lernen/schularten/grundschule/einschulung-und-schulwegsicherheit/sprachstandserhebungen*** [abgerufen am 08.01.2026].

35 Vgl. Döll, Marion (2019): Sprachdiagnose durch Beobachtung, in: Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter, S. 569–583, hier S. 569.

36 S. Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003): *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen,* Freiburg.

37 S. Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion & Dirim, İnci (2019): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich,* 2. Auflage, Wien: BMBWF.

38 S. Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006): *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft),* Freiburg: Herder.

39 Vgl. BISS-Konsortium 2024 (s. Endnote 23).

40 Weitere Informationen unter ***www.biss-sprachbildung.de*** [abgerufen am 08.01.2026].

41 Vgl. Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann, in: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund,* Berlin: BMBF, S. 11–63.

42 Weitere Informationen unter ***www.bimm.at/themenplattform/thema/instrument-begleitmaterialien*** [abgerufen am 08.01.2026].

43 Vgl. Reich & Jeuk (2020) (s. Endnote 5), hier S. 552.

44 Vgl. Clahsen, Harald (1986): *Die Profilanalyse: Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter,* Berlin: Marhold.

45 Vgl. Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004): *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise,* Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

46 Vgl. Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung,* Duisburg: UVRR.

47 Vgl. Döll, Marion (2024): Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik, in: Jörg Meier, Verena Blaschitz & İnci Dirim (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–183.

48 Weitere Informationen unter ***www.biss-sprachbildung.de*** [abgerufen am 08.01.2026].

49 Vgl. Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen,* Münster: Waxmann, hier S. 77.

50 Vgl. Michalak, Magdalena (2013): Von der Sprachdiagnose zur sprachlichen Förderung, in: Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache,* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 57–84, hier S. 63.

51 Gültekin-Karakoç, Nazan (2019): Sprachdiagnostische Grundverfahren, in: Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Band 2), Berlin/Boston: de Gruyter, S. 97–115, hier S. 110.

52 Vgl. Reich, Hans. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik, in: BMBF (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren regelmäßiger Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (Bildungsreform, Band 11), Bonn & Berlin: BMBF, S. 121–169, hier S. 148.

53 Vgl. Wildemann, Anja; Döll, Marion & Brizić, Katharina (2022): Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis, in: Esra Hack-Cengizalp; Melanie David-Erb & Irene Corvacho del Toro (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis,* Bielefeld: wbv, S. 33–46, hier S. 41.

54 ***itc-ms.de/primo#thisis*** [abgerufen am 08.01.2026].

55 Vgl. Rinker, Tanja; Kaya, Marifet & Budde, Nora (2013): Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule: Sprachliche Profile und soziodemografischer Hintergrund, in: Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven,* Münster: Waxmann, S. 199–217.

56 Vgl. BISS-Konsortium 2024 (s. Endnote 23).

57 Vgl. Kazak-Berument, Sibel & Güven, Ayşe (2010): *Türkçe alıcı ve ifade edici dil testi (TIFALDI),* Istanbul: Türk Psikologlar Derneği.

58 Vgl. Rinker, Kaya & Budde 2013 (s. Endnote 55).

59 Weitere Informationen sowie ein Link zur Testdemonstration unter ***www.biss-sprachbildung.de*** [abgerufen am 08.01.2026].

60 Vgl. Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2016): *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD). Testverfahren für Grundschulkinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache,* Hamburg: Persen.

61 Beispiele unter ***www.netzwerk-lernen.de/downloads/vorschau/NWL/2019/2/NWL180322019_vorschau.pdf*** [abgerufen am 08.01.2026].

62 Vgl. Gagarina, Natalia; Klassert, Annegret & Topaj, Nathalie (2010): *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder/Russian language proficiency test for multilingual children* (ZAS Papers in Linguistics, Sonderheft 54e), Berlin: ZAS; Gagarina, Natalia (2013): Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen), in: *Sprache · Stimme · Gehör,* 37, S. 196–200; Gagarina, Natalia; Klassert, Annegret & Topaj, Nathalie (2015): Тест по русскому языку 781 для билингвальных детей [Russian language proficiency test for multilingual children], St. Petersburg: Zlatoust.

63 Vgl. Grosjean, François (2016): The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance, in: Carmen Silva-Corvalán & Jeanine Treffers-Daller (Hrsg.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization,* Cambridge: Cambridge University Press, S. 66–84.

64 Vgl. Wildemann; Döll & Brizić 2022 (s. Endnote 53), S. 33.

65 Vgl. ebd.

66 Vgl. ebd., S. 43.

67 Vgl. García, Ofelia & Li Wei (2014): *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education,* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

68 Vgl. García, Ofelia; Ibarra Johnson, Susana & Seltzer, Kate (2017): *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning,* Philadelphia, PA: Caslon, hier S. 26.

69 Vgl. ebd., S. 81 f.

70 Vgl. ebd., S. 170.

71 Vgl. ebd., S. 171.

72 Vgl. ebd., S. 173.

73 Vgl. ebd., S. 177.

74 Vgl. Becker-Mrotzek, Michael; Kuhl, Patricia; Siemeling, Elisabeth; Weinert, Sabine; Stanat, Petra; Schipolowski, Svea & Lüftenegger, Elke (2013): *Bildung durch Sprache und Schrift. Eine Expertise,* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, ***www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf*** [abgerufen am 08.01.2026].

75 Vgl. Kane, Michael (2010): Validity and fairness, in: *Language testing, 27,* 2, S. 177–182, ***doi.org/10.1177/0265532209349467*** [abgerufen am 08.01.2026].

76 Vgl. ebd., S. 180.

Lizenzhinweis

Die Texte dieser Publikation stehen unter der Lizenz ***Creative Commons BY 4.0.***
Coverdesign, Layout und alle Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.
Eine Bearbeitung ist ohne Zustimmung der jeweiligen Rechteinhaber nicht gestattet.

Empfohlene Zitierweise

Schuler, Rebecca und Rinker, Tanja (2026): *Sprachdiagnostik bei lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen. Digitale Lehr-Lern-Bausteine Deutsch als Zweitsprache (DLLB DaZ),* Bd. 5. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
DOI: ***https://doi.org/10.5282/ubm/epub.132312***