

Prof. iR Dr. Bernd Switalla
Fakultät für Linguistik
und Literaturwissenschaft
Universität Bielefeld
bernd.switalla@uni-bielefeld.de

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
16. WAHLPERIODE

STELLUNGNAHME
16/1537

Alle Abg

Anhörung

des Ausschusses für Familie, Kinder und Jugend und des Integrationsausschusses
20. März 2014: Stellungnahme zu den beiden Anträgen

(0) Intention der Stellungnahme

Die beiden Anträge stimmen in mehreren wesentlichen Einschätzungen der aktuellen Situation teilweise überein: In den Alltag der Kinder integrierte, eher auf kontinuierliche Beobachtungen als auf punktuelle Tests gestützte, wissenschaftlich begleitete, vernetzt organisierte und angemessen finanzierte Initiativen und Projekte der elementaren sprachlichen Bildung Sprachdiagnostik dürften (und würden) weiterführen als die bislang praktizierten Konzepte. Es komme auf die richtigen Umsteuerungsprozesse an. Die Sprachförderung im Elementarbereich sei neu auszurichten, so die einen. Die Sprachförderung im Bereich der frühkindlichen Bildung sei weiterzuentwickeln und zu optimieren, so die anderen. Sprachliche Bildung in der frühen Kindheit: eine wesentliche Grundlage für eine gelingende Bildungsbiographie, so die SPD und die GRÜNEN. Sprache, ein Schlüssel zum Erfolg; gute Kenntnisse der deutschen Sprache und (!) ausreichende Sprachfähigkeit: Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme. Wie steuern da beide den Umsteuerungsprozess um, und welche Ziele verfolgen sie?

SPD und GRÜNE beabsichtigen die Einführung einer (oder Weiterentwicklung?) einer grundständigen und alltagsintegrierten Sprachbildung; die FDP scheint da kaum andere Absichten zu haben – und verspricht sich viel von einer Sprachförderung, bei der die Kinder die Sprache im Alltag erwerben können. Der mit der Einführung des KiBiz zusammenhängende umfassende Systemwechsel müsse eine Weiterentwicklung des bisher geltenden sprachdiagnostischen Standardverfahrens Delfin4 zur Folge haben, so die einen. Das Sprachstandsfeststellungsverfahren Delfin4 sei hinsichtlich seiner verbindlichen Anwendung abzulösen. Die Individualverpflichtung der Kinder zur Sprachstandsfeststellung sei zu erhalten, fordert die FDP. Auf den Einsatz von alltagsintegrierten Sprachbeobachtungsverfahren setzen die einen, auf eine Optimierung bereits praktizierter Erhebungsverfahren die anderen. Beide unter Berufung auf (nicht genannte) wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen hinsichtlich der Untersuchung und Anwendung bestimmter punktueller und kontinuierlicher sprachdiagnostischer und sprachfördernder Verfahren. Beide mal mehr, mal weniger darin übereinstimmend, dass der in NRW verwendete sprachdiagnostische Standardtest Delfin4 und/oder weitere sprachdiagnostische Praktiken, Methoden und Konzepte erstens förderungsbezogen entschieden früher, zweitens verfahrensbezogen entschieden angemessener, drittens situationsbezogen entschieden problemrelevanter zu gestalten, zu erproben und zu bewerten seien. Mit (fast nur) einem Wort: der Umsteuerungsprozess, die Neuausrichtung der sprachlichen Bildung, die besagte Weiterentwicklung des Systems der frühkindlichen Sprachdiagnostik und Sprachförderung sei dringend geboten. Sie sei zu organisieren, zu realisieren, zu finanzieren und – das keineswegs zuletzt - prozessorientiert wissenschaftlich zu begleiten und zu bewerten.

Aber was heißt das alles konkret? Beide Stellungnahmen setzen ja nicht nur ein alltagspolitisch zitierbares sondern ein erfahrungsreiches, kenntnisricheres Problemverständnis voraus, das der Diagnose, der Förderung, das der Wahrnehmung, der Beschreibung und der Bewertung sprachdiagnostischer und sprachfördernder Interventionen vorauszugehen hat. Für alle an solchen Innovationsprojekten Beteiligten kommt es ja darauf an, die Brillen zu sehen, durch die wir sehen, wie wir sehen, was wir sehen. Das heißt hier nicht zuletzt: uns auch mit jenen Schlüsselfragen zu beschäftigen, die ein einigermaßen brauchbares Verständnis der Sprachdiagnose ermöglichen und nahelegen. Genau das tun die VerfasserInnen der beiden Anträge nur sehr begrenzt. Sie spielen zwar auf übliche, nicht aber unbedingt überzeugende Konzepte der sprachlichen Bildung, der Sprachkompetenz, der sprachlichen Fähigkeiten, des sprachlichen Könnens und Wissens an, thematisieren sie ausdrücklich aber nicht – und verspielen damit vielleicht eine Möglichkeit der Kritik des naiven alltagstheoretischen Common Sense im Bereich der Sprachdiagnostik und der Sprachförderung: was, zum Beispiel, sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Anhörung von den begrifflichen Etikettierungen des sprachlichen Umgangs mit den Kindern mit mehrsprachigem, mit anderssprachigem Hintergrund halten? Was genau sollen jene Fördermaßen alltagsorientierter, alltagsintegrierter Art sein? Was für ein Verständnis des Sprachgebrauchs und des Sprachverständnisses von Kindern setzt das voraus? Und, das nicht zuletzt: welche sprachliche Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Urteilsfähigkeit sollen (und werden) ErzieherInnen haben müssen, um damit intelligent umgehen zu können?

Zunächst ein exemplarisches Szenario der Sprachdiagnostik, dann die besagten Schlüsselfragen. Dann eine etwas umfangreichere Expertise zum Stand der Dinge und ein paar weitere Hinweise. Der Tenor des Ganzen: Was tun wir, wenn wir Kinder sprachlich zu fördern versuchen, und von welchen Vorstellungen lassen wir uns dabei leiten? Die Perspektive? Die eines Sprachwissenschaftlers und Sprachdidaktikers.

(1) Was es heißen kann, die Sprache(n) von Kindern zu verstehen, zu beschreiben, zu bewerten: Sprachdiagnostik exemplarisch

Kinder können uns, was ihren Sprachgebrauch und ihr Sprachverständnis angeht, schon sehr früh in Verlegenheit bringen. Sie können uns mit sprachlichen Äußerungen konfrontieren, für deren Verständnis, Beschreibung und Bewertung uns nicht selten die passenden Worte fehlen. Dabei käme es ja auf ein nachvollziehbares Verständnis, eine eindeutige Beschreibung, eine durchdachte Bewertung an. Vor allem bei der Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Aber was heißt das im konkreten Fall? Das Beispiel:

Ein drei Jahre und vier Monate alter Junge denkt ausdrücklich darüber nach, wie Tiere denken:

Laurin beobachtet, wie die junge Hündin Ivy einen Bogen um einen am Rand der Straße liegenden gelben Plastikmüllsack macht und wie seine Mutter der Hündin verständlich zu machen versucht, dass sie keine Angst zu haben braucht. Sein Kommentar, als das mehr und mehr zu gelingen scheint:

Ich glaub, die Ivy denkt, dass das Tiere sind. So Mülltiere.

Wie würden Sie diese Äußerung verstehen, beschreiben und bewerten wollen? Wenn Sie die von ihm angesprochene Person oder eine zufällig vorbeikommende dritte Person oder eine Erzieherin oder eine Bildungsforscherin oder... wären? Wahrscheinlich würden Sie sich für eine der Perspektiven entscheiden wollen. Und, auch das, für ein Verfahren der Interpretation,

der Analyse, der Kritik dessen, was das Kind mit seiner Äußerung zum Ausdruck bringt, wie und wozu es das tut. Und mit Sicherheit würde Ihnen eines dabei nicht erspart bleiben: ein Nachdenken darüber, was genau wir tun, wenn wir über sprachliche Äußerungen anderer sprechen. Denn weder die Annahme, die Interpretationen von Äußerungen seien beliebig, noch die Annahme, die Intentionen seien eindeutig, stimmen ja so einfach

Erörtert man diese nur auf den ersten Blick simple Äußerung des Kindes im Rahmen von Gedankenexperimenten, kommt es zum Beispiel zu folgenden Verständnissen:

Die Mutter: *Aber das Sprechen in ganzen Sätzen?*

Der Literat: *Welche Kreativität der Wortbildung!*

Die Entwicklungspsychologin: *Schon eine entwickelte Empathie, echt.*

Der Philosoph: *Ein Bewusstsein vom Bewusstsein anderer! Donnerwetter!*

Die Linguistin: *Was eine komplexe Syntax.*

Der Erzieher: *Kein Unterschicht-Code; dieser Sprachgebrauch kann als elaboriert gelten!*

Das sind sehr verschiedene Verständnisse, Beschreibungen und Bewertungen dessen, was der Junge sagt und denkt. Aber was unterscheidet sie, und was haben sie gemeinsam? Die Mutter bewertet die Äußerung ihres Kindes mit Bezug auf sogenannte Alltagstheorien dessen, was *richtiges Deutsch*, den *bildungssprachlichen Standard*, eine *verständliche Sprache* und dergleichen mehr auszumachen scheint. Der Literat bewertet sie unter ästhetischen Aspekten und beschwört die Produktivität der Wortbildung. Die Linguistin, scheint es, beurteilt sie unter entwicklungspsychologisch interessanten formalen Aspekten. Der Erzieher hält sich an die Soziolinguistik der Siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts... Aber keiner beschreibt uns ausdrücklich, wie er die Äußerung des Kindes verstanden wissen möchte, die er bewertet. Und keiner begründet ausdrücklich, wieso gerade seine Wertungen des Sprachgebrauchs die richtigen sein sollen. Welches Verständnis der Äußerung *So Mülltiere*. geht zum Beispiel der Bewertung durch den Literaten voraus, und welches Kriterium der Ausdrucksfähigkeit wird da geltend gemacht?

Welche Wissenschaft wäre in diesem sprachdiagnostischen Fall die richtigere? Die Interessen spielen eine entscheidende Rolle. Etwas vereinfachend kann man sie so auf den Punkt bringen:

Kognitionswissenschaft: *kognitive Repräsentationen der Wahrnehmungen?*

Entwicklungsforschung: *Stand und Aneignung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit?*

Sozialisationstheorie: *soziokulturelle Kontexte des Sprachgebrauchs?*

Psycholinguistik: *erkennbar erworbene grammatische Kompetenzen?*

Sprachwissenschaft: *strukturelle Komplexität der sprachlichen Muster?*

Hirnforschung: *Interaktion neuronaler und kultureller Vererbung?*

Sprachphilosophie: *Theorie(n) des Verstehens des Verstehens und Denkens?*

Wir haben es, was die Konzepte, die Methoden, die Empirie angeht, mit durchaus verschiedenen Problemverständnissen zu tun, die mit unterschiedlichen Traditionen und Konventionen wissenschaftlicher Wissensbildung, Wissensorganisation und Wissenspolitik zusammenhängen und, wie auch der Fall der Forschungsförderung in den Bildungswissenschaften zeigt, durchaus kritisch zu vergleichen und zu bewerten sind. Die Vorstellung zum Beispiel, bei der Bildungsforschung seien die einen Disziplinen fürs Quantifizieren und die anderen fürs Konzeptualisieren zuständig, ist Ausdruck eines Missverständnisses der Empirie der Bildungsforschung. Ohne sprach-, literatur-, kultur- und medienwissenschaftliche Kompetenz lässt sich nicht ausbuchstabieren, was als elementare sprachliche Bildung verstanden, beschrieben und bewertet werden sollte. Die in der letzten Zeit öfter geäußerte Kritik an sogenannten *punktuellen Sprachstandserhebungsverfahren* ist in dieser Hinsicht nachvollziehbar; sie dürfte ja mit dem Eindruck zu tun haben, dass die Psychometrie den Gegenstand erzeugt, den sie zu analysieren meint: das elementar sprachkompetente Vorschulkind mancher Entwicklungspsychologen. Aber dieser Kritik eine naive Hermeneutik von (wie es heißt) alltagsintegrierten Sprachbeobachtungsverfahren folgen zu lassen, dieses Entweder-Oder führt nicht weiter.

(2) Worum es bei der Sprachdiagnostik und Sprachförderung geht: Schlüsselfragen

Erstens: Was unterscheidet Bildung von Kompetenz?

Bei den Bildungsforschern scheint eine leichte Begriffsverwirrung zu bestehen. Geht es um Bildung oder um Kompetenz? Um Bildungsnormen oder um Kompetenzstandards? Bildung schreiben wir Personen zu, Kompetenzen rechnen wir ihren Qualifikationen zu. Wenn in Kindertagesstätten auf den Übergang zur Grundschule vorbereitet wird, dann in aller Regel im Hinblick auf grundschulspezifische Kompetenzen (oder das, was man dafür hält). Kompetenzen zu definieren, zu studieren und zu fördern, ist längst zu einem Geschäft der psychologischen Bildungsforschung geworden. Dabei scheint sie den Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz aus dem Blick verloren zu haben. Wer zum Beispiel die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit ihrer literalen Bildung gleichsetzt, der verwechselt beides. Sich mit den möglichen Welten erfundener Geschichten zu beschäftigen, ist etwas anderes als aus Texten Informationen herauszulesen. Zu wissen, was literale Fähigkeiten ausmacht, ist die Voraussetzung für die Unterscheidung literaler Kompetenzen. Der Empirismus der psychologischen Bildungsdiagnostiker stellt die Dinge auf den Kopf: Bildung besitze, wer jene Kompetenzen besitze, die sich bei Anwendung bestimmter operationaler und messtechnischer Verfahren verlässlich nachweisen lassen, gleich welchen Begriff davon man für angemessen hält.

Zweitens: Was unterscheidet sprachliche Bildung von sprachlicher Kompetenz?

Von einer Person zu sagen, sie sei sprachlich gebildet, heißt soviel wie: sie habe sich sprachliche Fähigkeiten angeeignet, die bestimmten kulturellen Normen entsprechen. Von jemanden zu sagen, er sei sprachkompetent, heißt soviel wie: er habe sprachliche Kompetenzen erworben, die bestimmten Standards der Qualifikation entsprechen. Normen wie Standards bilden so etwas wie einen evaluativen Bezugsrahmen der Bestimmung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Das aber unter sehr verschiedenen Aspekten. Einem fünf Jahre alten Kind die sprachliche Grundschulreife zu attestieren, ist eindeutig eine Kompetenzzuschreibung: man meint zu wissen, auf welche sprachlichen Ausdrucksformen es im ersten Schuljahr ankommt, und erkennen zu können, dass die des beobachteten Kindes passende Beispiele sind. Aber was, wenn das Bild der sprachlichen Umgangsformen in der

Grundschule noch sehr unklar ist? Wenn die Maßstäbe des Vergleichs unterschiedlich sind? Wenn die Grundschule ein anderes sprachliches Können und Wissen als die Kindertagesstätte voraussetzt und fördert?

Die Bildungsforschung neigt dazu, die begriffliche Unterscheidung zwischen sprachlicher Bildung und sprachlicher Kompetenz forschungsmethodisch zu übergehen. Sie scheint von der Annahme auszugehen, dass Kompetenzen und Fähigkeiten unter psychologischen Aspekten dasselbe seien. Sprachlich gebildet sei eben der, der mit seinem Verhalten wünschenswerten sprachlichen Qualifikationen der Experten entspreche. Wohin die Bezugnahme auf die professionellen Standards führen kann, zeigt zum Beispiel Geschichte der sog. Bildungsstandards etwa des Schulfaches Deutsch. Mit der Einführung dieser Bildungsstandards sind diagnostische und prognostische Konzepte, Methoden und Praktiken institutionalisiert worden, die mit der Idee der sprachlichen Bildung nicht mehr viel zu tun haben.

Drittens: Was sind die sprachlichen Fähigkeiten, auf die es bei sprachlicher Bildung ankommt? Und was die kulturellen Normen ihrer Bewertung?

Jemanden für sprachlich gebildet zu halten, heißt: ihm bestimmte unter bestimmten Aspekten bedeutsame sprachliche Fähigkeiten zuzuschreiben; Fähigkeiten, auf die wir von seinen Handlungen und Äußerungen her zurückschließen können; sprachliche Fähigkeiten, die unserem Verständnis des Personseins angemessen erscheinen. Die wir genau deswegen nicht nur beschreiben, sondern auch bewerten können. Was für Fähigkeiten sind das, wie unterscheiden, wie kennzeichnen und bewerten wir sie? Beobachten wir ein dreijähriges Kind einen Tag lang, dann stellen wir fest, was es schon alles kann. Es kann seine Gefühle sprachlich äußern, seine Gedanken zur Sprache bringen, andere zu bestimmten Handlungen veranlassen. Es versucht sich an Gesprächen zu beteiligen, Beobachtungen mitzuteilen, Überlegungen zu begründen, Erklärungen zu finden, Erinnerungen zu vergegenwärtigen, in die Zukunft zu denken. Es kann bald Geschichten erzählen, Sachverhalte darstellen, Absprachen treffen und mehr. Und nicht nur das; darüber hinaus erwirbt es nach und nach auch sprachreflexive Fähigkeiten. Es lernt, über die Äußerungen anderer zu sprechen, in der Sprache der anderen über seine Sprache nachzudenken. Es entwickelt ein erstes Verständnis der Gewohnheiten und Verbindlichkeiten des Sprachgebrauchs.

Viertens: Auf was für sprachliche Handlungen nehmen wir Bezug, wenn wir auf sprachliche Fähigkeiten rückzuschließen versuchen?

Sprachliche Handlungen kann man unter drei Aspekten unterscheiden: ihres Gegenstandes, ihrer Form, ihrer Intention nach. Mit sprachlichen Handlungen nehmen wir auf die intersubjektive, die objektive und die subjektive Welt Bezug. Das tun wir mit elementaren und mit komplexen sprachlichen Handlungen. Dabei wissen wir zwischen praktischen und reflexiven sprachlichen Handlungen, zwischen dem Knowing How und dem Knowing That des Sprachgebrauchs und des Sprachverständnisses zu unterscheiden. Diese Differenzierungen sind sprachdiagnostisch durchaus relevant. Ohne ein Verständnis der sprachlichen Bezugnahme der Kinder auf ihre äußere, innere und soziale Welt, ein Verständnis der Struktur und der Genese ihrer sprachlichen Fähigkeiten, ein Verständnis für den Unterschied zwischen Praxis und Reflexion kann man sich kein angemessenes Bild von den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern machen.

Fünftens: Wie stellen wir uns die Prozesse, die Stadien, die Stufen der Aneignung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten vor?

Vieles spricht für die Annahme, dass die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten, sprachlichen Könnens und Wissens, unserer menschlichen Natur nach kulturell vererbt wird. Wir sind, gattungs-, kultur- und entwicklungsgeschichtlich gesehen, Lebewesen, die in sozialen Welten, in kulturellen Milieus, in sprachlichen Umwelten, in soziokulturellen Milieus aufwachsen. Schon deswegen machen eindimensionale Parameter der Sprachentwicklungsdiagnostik wenig Sinn. Das Lebensalter, die soziale Welt, das soziokulturelle Milieu, die Kindheitsgeschichte usw. können für sich genommen keine brauchbaren Indikatoren förderungsrelevanter Sprachstandserhebungen sein. Das erst recht dann nicht, wenn der Diagnostiker zum Beispiel mit einem Sprachkonzept arbeitet, das bestenfalls einer Analyse formaler Aspekte sprachlicher Ausdrucksfähigkeit entspricht.

Sechstens: Welches Verständnis der Sprache, welche Theorie der Sprache bildet den Bezugsrahmen?

Sprachtheorien haben nicht nur Philosophen. Linguisten, Psychologen, Pädagogen und Neurologen *im Kopf*, wir alle haben gewisse Vorstellungen davon, welche Rolle die Sprache bei der Verständigung mit anderen, beim Verständnis der Dinge, beim Verstehen unserer selbst spielt. *Bildet* die intersubjektive, die objektive, die subjektive Welt gewissermaßen *ab*? *Erzeugt sie* diese drei Welten der anderen, der Dinge, unserer selbst? Welche Theorie der Sprache überzeugt uns mehr: die der Sprache als eines Mediums der *Repräsentation*, oder die der Sprache als eines Mediums der *Artikulation*? Uninteressant, darüber nachzudenken? Ein Irrtum; denn wir haben selbst auch eine *Alltagstheorie der Sprache*, und wir bringen sie auch ins Spiel, wann immer wir uns über die sprachliche Kommunikation, die sprachliche Ausdrucksform streiten. (Bekanntlich ein weites Feld für sprachkritische Rechthaber: *Eigentlich bedeutet aber...*; *Wörtlich genommen heißt doch...* usf.) Und das tun wir meist, ohne zu wissen, dass wir uns dabei wie selbstverständlich in den Spuren sprachtheoretischer Traditionen bewegen. Schlagen Sie um Beispiel irgendein aktuelles *Sachbuch für Kinder* im Vorschulalter auf, und studieren Sie, wie damit der sog. *Wortschatz* von Kindern gefördert werden soll - und wie bei diesem Vorhaben der Zusammenhang der Wörter mit den Dingen verstanden wird: oft gerade so, als seien die Wörter nichts anderes als Etiketten für die Dinge. Als gäben wir den Dingen Namen; wo wir in Wirklichkeit in Handlungszusammenhängen begriffliche Unterscheidungen treffen. *In Wirklichkeit?*

Ein Gymnasiast spricht mich auf Wilhelm von Humboldt an, den machten sie gerade in der Elf. Also auch Herder und Hamann, vermute ich und handle mir ein Kompliment ein. Das mache man seit zig Jahren so, erkläre ich ihm. So? Er zieht ein Blatt Papier aus seiner filzstiftbemalten Schultasche, legt es auf den Tisch und stellt trocken fest, er verstehe das nicht, diese fremde Sprache und so. Die ihm kaum verständlichen Stellen des lückenhaft kopierten Textauszugs laut zu lesen und spontan zu kommentieren, weigert er sich zunächst, er sei ja nicht mehr in der Grundschule. Und dann probiert er es doch:

Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken, liest er, und merkt umgehend an, das stimme nicht. Gefragt, was da nicht stimme, wird er nachdenklich, versucht sein Verständnis zu beschreiben: die Sprache, ein Organ, noch dazu eins, das den einzelnen Gedanken bildet? Die Lunge sei ein Organ, aber die Sprache? Und als eines, das die Gedanken bilde, schaffe, entstehen lasse? Darüber habe er so noch nicht nachgedacht, sagt er. Schade, findet auch er inzwischen, dass der kopierte Auszug nicht auch Humboldts Begründung enthält. Aber als er die vor sich hat, sie mehrmals liest, da

stellt er laut denkend fest, der Humboldt habe ja recht; Indem man seinen eigenen Gedanken so was eine lautliche Gestalt, einen für den anderen fassbare, wahrnehmbare Gestalt oder Form gebe, passiere da ja was Eigenartiges: der Schall der eigenen Stimme sei so zu hören, als wenn die andere Person mit einem rede. Und ja, so würden einem die eigenen Gedanken bewusster, klarer, oder so. Die Stimme als so was wie ein Medium? Cool. Wie der denn darauf gekommen sei...

Ein Gedankenexperiment schließt sich an: Was denn eine die sprachfähige Person von einer sprachlosen unterscheidet? Und was die schriftfähige von der sprechfähigen? Wer Spuren seiner Gedanken zu Papier bringe, der könne, behauptet er, andere an diesen Spuren weiterarbeiten lassen. Er führe ja seit knapp vier Monaten Tagebuch.

Nicht zuletzt die kulturtheoretisch orientierte Sprachentwicklungsforschung hat in den letzten Jahren maßgeblich zu einem überzeugenderen Verständnis der Sprache, ihrer evolutionären, historischen, sozialen und personalen Genese beigetragen. Die kulturelle Entwicklung des Denkens, so die entscheidende Feststellung, sei ohne die Sprache als intersubjektives Medium des Denkens und der Verständigung gar nicht sinnvoll zu denken. Und das insofern, würden Sprachphilosophen betonen, als wir aus guten Gründen von einer anderen Theorie der Sprache auszugehen haben. Die Sprache ist eben kein Instrument der *Repräsentation*, sondern ein Medium der *Artikulation* unserer intentionalen Zustände. Die Sprache spiegelt keine inneren, sozialen oder äußeren Zustände wider, sie artikuliert ihren begrifflichen Gehalt. Eine Sprache zu kennen heiße, an einer symbolischen Praxis teilhaben zu können; an einer intersubjektiven Praxis des Ausdrucks unseres Verständnisses der Welt der anderen, der Welt der Dinge und der eigenen Innenwelt. Wer nach und nach sprachfähig wird, dem erschließt sich nach und nach die Mitwelt, die Umwelt, die Innenwelt. Er lernt zunächst elementare, dann zunehmend komplexere Schemata sprachlichen Ausdrucks kennen – und eignet sich genau so ein begriffliches Wissen über die soziale, die objektive und die subjektive Welt an. Sprachfähig, verständigungsfähig und verstehensfähig werden wir durch die Teilhabe an einem Prozess kultureller Vererbung.

Kulturell vererbt ist auch das Sprachverständnis, die Art und Weise, wie wir über die Sprache sprechen und denken. Mit der Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation erwerben Kinder auch die Fähigkeit zu Sprachreflexion; wer sich sprachlich zu verständigen lernt, lernt auch, sich über das Wie der sprachlichen Verständigung zu verständigen. Das eben so, wie es die Sprachkultur lehrt, in der er heranwächst. Wer eine Sprache sprechen kann, der kann eben auch über sie sprechen. Nur wie? Unsere Beschreibungen und Erklärungen sprachlicher Äußerungen und Fähigkeiten sind nicht selten naiv-alltagstheoretischer Art; da hat der Psycholinguismus eines Assoziierens, In-Sich-Hinein-Hörens, eines Spiegelns innerer Zustände Konjunktur, der ziemlich weit an dem vorbeigeht, was schon die Verstehenstheoretiker unter den Sprachwissenschaftlern für die eigentliche Kunst der Sprachanalyse hielten: die Kunst, die Frage zu entdecken, auf die die Äußerung die Antwort ist.

Siebtens: Welche methodischen Konsequenzen hat der sprachwissenschaftliche Bezugsrahmen für die Sprachdiagnostik?

Die sprachdiagnostische Empirie tendiert nach wie vor zu einem bewusstseinspsychologischen Konstruktivismus. Sprachdiagnostische Untersuchungen, Erhebungen, Tests sind empirisch aber erst dann aussagekräftig, wenn sie konzeptionell und methodisch überzeugend sind. Das ist dann der Fall, wenn das Verständnis dessen stimmt,

was wir tun, wenn wir sprachliche Äußerungen verstehen, beschreiben, bewerten. Wenn wir mit einem überzeugenderen Konzept der Interpretation, der Analyse und der Kritik des Sprachgebrauchs und des Sprachverständnisses arbeiten. Davon kann aber (wie Sprachwissenschaftler feststellen) durchweg nicht die Rede sein.

Offensichtlich ist die sprachanalytische Kompetenz der Diagnostiker das Problem. Konzeptionell wie experimentell orientiert man sich an der psychologischen Kognitionsforschung: der sprachliche Ausdruck als eine Übersetzung des Gedankens, eine innere Sprache als Quelle der äußeren Sprache, Mentalesisch als Grundform des Lingualesischen, die Sprache ein Spiegel der inneren wie äußeren Natur, Zeichen als äußere Abbilder von (inneren Abbildern von) Dingen, der Erwerb einer Sprache als ein wie von selbst ablaufendes Programm, das Labor als Ort diagnostischen Experimentierens, der Diagnostiker als ein Forscher mit dem Blick von Nirgendwoher... Der sprachdiagnostische Alltag liest sich seinen Programmen nach oft genau so, aber er sieht nicht selten anders aus: großartigen Bekenntnissen zu den Forschungsverfahren, die man gerne als die quantitativen qualifiziert, folgen Forschungspraktiken, die sich auf nichts anderes als auf qualitative Intuitionen verlassen.

Forschungsmethodisch gesehen ist die wissenschaftssprachliche Kompetenz der Diagnostiker ein Teil des Problems. Wer verständlich machen will, wie er die Sprache anderer versteht, der kommt ja nicht umhin, ein interpretatives Vokabular zu verwenden. Es sei denn, er verlässt sich auf ein ihm vertrautes reflexives sprachliches Vokabular des Alltags; was begriffskritisch gesehen ein Unding wäre. Wer daran interessiert ist, seine Interpretation ausdrücklich zu beschreiben (er wird sie begründen wollen), der operiert sprachanalytisch, der braucht ein analytisches Vokabular. Wie sonst will er zeigen können, wie die Äußerung bedeutet, was sie bedeutet. Und wer dann sprachdiagnostisch zu werten hat, der ist auf ein evaluatives Vokabular angewiesen, auf den Gebrauch problemrelevanter wertender Begriffe. Die auch bei ambitionierten Sprachdiagnostiken übliche Lösung dieses elementaren wissenschaftssprachlichen Problems ist die eines wenig begriffskritischen Sprachgebrauchs. Analytische Aussagen sind mit Wertungen durchsetzt, Wertungen bestimmen die Interpretationen, Interpretationen sollen Analysen ersetzen. Das ist besonders oft dann der Fall, wenn sprachliche Äußerungen als Exemplifizierungen sprachlicher Ausdrucksformen zu gelten haben, deren Vorkommen operational definiert und instantiiert zu sein hat. Dabei werden schriftsprachliche Notationen sprachlicher Äußerungen als Konkretisierungen von Musterbeispielen sprachdiagnostisch relevanter Items so codiert, dokumentiert und analysiert, als gehe es nicht um sprachliche Prozesse sprachlicher Bezugnahme auf sprachliche Daten. Sprachwissenschaftler sehen das anders: eine Sprachdiagnostik ohne eine sprachanalytische Methodik?

Achtens: Welche praktischen Konsequenzen hat ein sprachdidaktischer Bezugsrahmen für die Sprachförderung?

Die elementare Sprachdiagnostik und Sprachförderung hat mit der Sprachdidaktik gegenwärtig so gut wie nichts zu tun; es sei denn, es geht um den sog. Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Elementare sprachliche Bildung ist eine Domäne der Pädagogischen Psychologie, primäre sprachliche Bildung die der Sprachdidaktik. Von einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch konzipierten und realisierten elementaren Sprachdiagnostik und Sprachförderung kann aus verschiedenen Gründen durchweg nicht die Rede sein. Aufeinander abgestimmte Kerncurricula sprachlicher Bildung sind bei weitem die Ausnahme. Bei vorschulischen Lernstandserhebungen haben eher Psychologen, bei

schulischen Lernerfolgskontrollen manchmal Sprachwissenschaftler das Sagen. Für die sprachdiagnostische Empirie soll die Psychologie, für die sprachdiagnostische Theorie die Linguistik zuständig sein. Auf die Beobachtung, Beschreibung und Bewertung sprachlichen Könnens und Wissens wirkt sich diese auch wissenschaftspolitisch motivierte Arbeitsteiligkeit nachteilig aus. Wenn die Verständnisse der Arten, Formen,, Stadien und Stufen sprachlicher Fähigkeiten oder sprachlicher Kompetenzen konzeptionell inkompatibel sind, wird man kaum mit kohärenten Diagnosen und relevanten Interventionen rechnen können.

Das betrifft nicht zuletzt auch das sprachdiagnostische Projekt *Delfin4* in Nordrhein-Westfalen. Konzept, Methodik und Empirie dieses Sprachstandserhebungsverfahrens sind in einem Labor von Pädagogischen Psychologen entstanden, das relativ weit entfernt von den Räumen der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften entfernt gelegen haben muss. Linguistische und didaktische Kompetenz hat bei der Entwicklung, Erprobung, Anwendung und Bewertung des Verfahrens kaum eine Rolle gespielt. Das *Sprachförderkompetenz-*Konzept zum Beispiel (in einem eigenen umfangreichen Manual ist es detailliert dokumentiert und anschaulich illustriert) legt den Erzieherinnen und Erziehern sprachliche Interventionen nahe, die nicht sprachdidaktisch sondern kommunikationspsychologisch definiert, operationalisiert und metrisiert sind. Die Muster ihrer Anwendung erinnern an gesprächspsychotherapeutische Praktiken, ihre begrifflichen Unterscheidungen an die Begriffswelt der Kognitionsinformatiker. Sprachförderpraxis ohne sprachdidaktische Kompetenz? Das Sprachförderkompetenzmodell von *Delfin4* ist so konzipiert, als habe in den sehr wohl bildungswissenschaftlich wichtigen Disziplinen der Kulturwissenschaften noch kaum einer fachdidaktisch oder elementarpädagogisch nachgedacht.

Beide Antragsteller favorisieren eher eine *alltagsintegrierten Sprachförderung* auf der Basis einer alltagsnahen Sprachbeobachtung. *Delfin4*, das testanaloge sprachdiagnostische Standardverfahren Nordrhein-Westfalens, halten die einen für unangemessen, die anderen für verbesserungsbedürftig. Beide sind, scheint es, mehr oder weniger gegen punktuelle Sprachtests und eher für kontinuierliche Sprachbeobachtungen. Die Begründungen bleiben unklar. Sind es Vorbehalte gegen standardisierte diagnostische Praktiken? Sind es *Delfin4*-kritische Erkenntnisse der Wissenschaftsforschung? Die Ausführungen der Antragsteller legen Ersteres nahe: ein öffentlichkeitswirksames, alltagstheoretisch motiviertes Verständnis von psychologischen Test soll anscheinend zur Begründung herhalten. *Delfin4* als Musterfall verfehler sprachdiagnostischer Ambitionen oder als ein optimierbares sprachdiagnostisches Verfahren? Beiden Anträgen ist nicht zu entnehmen, auf welche wissenschaftlichen Untersuchungen dieses Verfahrens solche Einschätzungen zurückgehen sollen. *Delfin4* ist bislang keineswegs schon eingehend diagnostiziert worden; eine konstruktive Evaluation des Konzepts, der Methodik, der Empirie steht noch aus.

Neuntens: Was sind (oder wären) wesentliche Kriterien der Bewertung der beiden Anträge zur Weiterentwicklung der Diagnose und Förderung der elementaren sprachlichen Bildung?

Die Antragsteller haben bestimmte Vorstellungen davon, wie man bei der elementaren sprachlichen Bildung zu verlässlicheren Diagnosen und erfolgreicherem Förderungsmöglichkeiten kommen kann; Vorstellungen, die sich aus den Texten der Anträge nur teilweise erschließen lassen. Nicht nur die Diagnostiker, auch ihre Auftraggeber sollten aber mit bestimmten Standards wissenschaftlicher Evaluation vertraut sein. Davon kann hier nur begrenzt die Rede sein. Man kann nämlich nicht davon ausgehen, dass ihre eigene

Diagnose der Sprachdiagnostik klare und überzeugende Antworten auf die folgenden Schlüsselfragen voraussetzt:

Wie nehmen die Antragsteller die gegenwärtige Situation der Sprachförderung im Elementarbereich wahr und wie beurteilen sie sie?

Wie begründen sie ihre Absicht einer Neuausrichtung, einer Weiterentwicklung und Optimierung im Bereich der frühkindlichen (sprachlichen) Bildung?

Welches Verständnis (elementarer) sprachlicher Bildung setzen sie dabei voraus?

Was zum Beispiel macht für sie eine grundständige und alltagsintegrierte Sprachbildung für Kinder aus?

Wie sehen, wie beschreiben und bewerten sie die gegenwärtig üblichen Verfahren der Sprachstandserhebung und die Maßnahmen der Sprachförderung?

Welche Praktiken, Methoden und Konzepte der Sprachdiagnostik halten sie aus welchen Gründen für angemessen, und welche nicht?

Über welche sprachdiagnostischen, sprachdidaktischen und sprachtheoretischen Kompetenzen und Qualifikationen sollten im Arbeitsbereich Frühe Sprachliche Bildung professionell Tätige verfügen können?

Wie stellt man sich insbesondere im Zusammenhang mit den neuen bzw. den weiteren Zielsetzungen geeignete Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen vor?

Wie lässt sich in der Elementaren Bildung längerfristig auch in NRW eine höhere Professionalisierung institutionalisieren?

Wie könnte in NRW eine kontinuierliche prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung und Bewertung der Sprachdiagnostik und Sprachförderung gewährleistet werden?

Welche bildungspolitischen Initiativen sind bereits geplant und wahrscheinlich realisierbar?

Erfahrungsgemäß lassen sich die Problemverständnisse von Bildungspolitikern und Bildungsexperten im Rahmen von Anhörungen nur begrenzt thematisieren, diskutieren und plausibilisieren. Umso wichtiger ist es deshalb, dass Antragsteller ihre Stellungnahmen verständlich darstellen, klar formulieren, überzeugend begründen – und polemische Konnotationen eher vermeiden. Genau dem entsprechen beide Antragsvorlagen nur begrenzt. Wer sich mit ihnen beschäftigt, der muss zum Beispiel für sich klären können, was er bei seiner Stellungnahme mit dem begrifflichen Vokabular anfangen können soll:

Grundständige und alltagsintegrierte Sprachbildung für Kinder?
Sprachfördermaßnahmen aus einer Hand und alltagsintegriert? Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenzen? Einsatz von alltagsintegrierten Sprachbeobachtungsverfahren? Sprache im Alltag? Sprachförderbedarf? Kenntnisse der deutschen Sprache und (!) eine ausreichende Sprachfähigkeit: die

Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe? Die sprachliche Entwicklung: Grundlage für eine gelingende Bildungsbiographie?

Keine Frage – Diktion und Argumentation beider Antragsteller setzen ein gewisses Expertenwissen voraus, sie artikulieren es aber kaum ausdrücklich. Eine *alltagsintegrierte Sprachbildung* zum Beispiel wird eindringlich gefordert – ihr sprachdidaktisches Konzept kann man nur ahnen: geht es da etwa um den eine Zeitlang propagierten *situationsorientierten Deutschunterricht* der Grundschulen? (Und was nützt es, wenn man polarisiert, indem man die andere Seite mit einem polemischen Verständnis der Problemgeschichte elementarer konfrontiert?) überdies durch ihre unterschiedlichen Problemgeschichtendarstellungen.) Wie also weiter?

Die Dramaturgie, Struktur und Logik der Anhörung überfordert (wahrscheinlich nicht nur in diesem Fall) die Beteiligten und Betroffenen. Wenn die politische Programmatik die Perspektiven verstellt, die Konzepte hinter Leerformeln verschwinden, der Sachverstand kaum mehr wiederzuerkennen ist, dann kommt die Expertise der Wissenschaften zu spät. Sollen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bildungspolitische Kompromisse abzeichnen? Sollten sie nicht zur Analyse der Probleme, zur Klärung der Problemverständnisse beitragen? Angefangen mit Bestandsaufnahmen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung? Sollte die Bildungspolitik nicht zu recht von einer wissenschaftlichen Diagnose der Diagnostiken ausgehen können? Wer übernahm zum Beispiel bei den beiden Anträgen den Job der Expertin oder des Experten? Wer autorisierte welche Meinungen über Sprachtests und Sprachstandserhebungen?

(3) Sprachdiagnostik und Sprachförderung: eine sprachwissenschaftliche Perspektive

0. Wozu denn Sprachdiagnostik?

Vorschulische Sprachstandserhebungen machen Sinn, (1) wenn sie auf eine gezielte Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und des Sprachverständnisses der Kinder abstellen; (2) wenn die sprachdiagnostischen Verfahren und Konzepte empirisch, methodisch und theoretisch überzeugend durchdacht, erprobt, angewendet und bewertet worden sind; (3) wenn sowohl die sprachdiagnostische als auch die sprachfördernde Praxis sprachdidaktische und sprachtheoretische Kompetenzen und Qualifikationen zur Voraussetzung hat. Wie stellt sich aber die sprachdiagnostische Praxis dar? Gängige Praktiken, Verfahren und Konzepte der Diagnose und Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter entsprechen diesen Anforderungen, wie einschlägige Untersuchungen zeigen, oft nicht:

1. Manche Konzepte sind sprachtheoretisch problematisch.

Sie setzen durchweg ein psychometrisch motiviertes, psycholinguistisch fundiertes Sprachkompetenzkonzept voraus, das den aktuellen Erkenntnissen der Sprachtheorie, der Sprachdidaktik, der Sprachentwicklungsforschung nicht entspricht. Was macht Sprachfähigkeit von Personen denn aus? Für manche Psychologen bis heute kaum etwas anderes als eine kognitive *Kompetenz*, die Grammatik der Sprache richtig im Kopf zu haben. Die Idee ist, die sprachfähige Person besitze so etwas wie ein implizites Regelbewusstsein zur syntaktisch korrekten, semantisch eindeutigen und pragmatisch angemessenen *Repräsentation* seiner intentionalen Zustände. Dann wäre sprachkompetent, wer eine gewisse grammatische

Kompetenz hat? Und wo blieben dann all jene sprachlichen Fähigkeiten, derer wir uns auch bewusst würden, wenn wir einen Tag lang beobachten würden, was wir tun, indem wir mit anderen über uns, über die Welt und mit uns selbst sprechen? Die Sprache, so eine überzeugendere Theorie, ist kein Medium der *Repräsentation*, sondern ein Medium der *Artikulation* unserer intentionalen Zustände. Die Sprache *spiegelt* keine inneren, sozialen oder äußeren Zustände – sie *artikulierte* ihren begrifflichen Gehalt. Die Regeln einer Sprache zu kennen heißt, an einer symbolischen Praxis teilhaben zu können; einer sozial geteilten Praxis des Ausdrucks unseres Verständnisses der Welt der anderen, der Welt der Dinge und der eigenen Innenwelt. Wer nach und nach sprachfähig wird, lernt zunächst elementare, dann zunehmend komplexere Schemata sprachlichen Ausdrucks kennen – und eignet sich so ein begriffliches Wissen über die soziale, die objektive und die subjektive Welt an. Die Beschreibung der Aneignung mag dabei zwischen dem *Inhalt*, der *Form* und dem *Zweck* sprachlicher Äußerungen unterscheiden – sofern sie nicht abbild- sondern ausdrucks- theoretisch begründet ist. Die Sprache ist kein *Spiegel*, sie ist das *Medium* der Erkenntnis. Sie ist, so Wilhelm von Humboldt, *das bildende Organ des Gedanken: indem ich meinem Gedanken für die andere Person eine lautlich fassbare Gestalt gebe, tritt der Schall an mein Ohr zurück, wie wenn ein anderer zu mir spräche*. Und eben so, denkt Humboldt, *objektiviert sich mein Denken im Medium der Sprache*, des sprachlichen Dialogs. Wenn Kinder eine Sprache lernen, wenn sie sprachfähig werden, dann – so die Konsequenz – eignen sie sich symbolischen Werkzeuge (die *Cognitive Tools*) der Artikulation ihrer Absichten und Ansichten, Überlegungen und Überzeugungen, Gefühle und Gedanken in den sprachlichen Ausdrucksformen ihrer soziokulturellen Welt an. Sie lernen, die *Natur der Dinge* in der Perspektivik sprachlicher Bilder wahrzunehmen. Sie eignen sich das begriffliche Vokabular des Verständnisses der *sozialen Welt* an. Sie erwerben die Fähigkeit, *sich selbst* in der Sprache der Öffentlichkeit zu interpretieren. Das alles und mehr mit nachhaltigen *Feed-Back-Effekten* für die Entwicklung ihrer Person. Kinder befinden sich dabei von Anfang an in Prozessen der *kulturellen Vererbung*.

2. Der Mehrzahl der Diagnosen setzt eine naturalistische Theorie des elementaren Spracherwerbs voraus.

Bei der empirischen Sprachdiagnostik, insbesondere bei der psycholinguistischen, herrscht noch immer die Vorstellung vor, Sprachkompetenz sei im wesentlichen grammatische Kompetenz, und deren Erwerb sei naturalistisch zu verstehen: passende sprachliche Anreize vorausgesetzt, reife sie als ein von der Natur vererbtes Vermögen wie von selbst heran und entfalte sich zu einer immer komplexeren Sprachkompetenz. Bei vielen Sprachstandserhebungsverfahren hält man sich an diese Vorstellung (*Dysgrammatismus* soll eines der Symptome sein, die sie zu bestätigen scheinen) und geht eben davon aus, dass es so etwas wie allen Sprachen gemeinsame, universale grammatische Formen und Regeln gebe, die man, hinreichende analytische Abstraktionskunst vorausgesetzt, aus allen sprachlichen Äußerungen herauslesen kann – seien sie noch so kontextgebunden, situationsbezogen, konnotationsreich.

Aber identifiziert der entsprechend verfahrenende psycholinguistische Sprachdiagnostiker das implizite grammatische Wissen in der Entwicklung nicht mit seinem expliziten Wissen als Wissenschaftler? Was sind die Gründe dafür sein perfektioniertes grammatisches *Knowing That* mit dem sich ausdifferenzierenden *Knowing How* seiner Versuchspersonen gleichzusetzen? Und was die Gründe dafür, den kindlichen Spracherwerb naturalistisch und nicht kulturalistisch zu verstehen? Wieso sollte das Sprachgehirn und nicht die Sprachkultur eher von Bedeutung dafür sein, wie einer sich eine Sprache aneignet und was es für ihn heißt,

eine Sprache und deren Grammatik zu kennen? Die linguistischen Universalien der Psycholinguisten sind, das zeigen etwa aktuelle kulturanthropologisch vergleichende Sprachen- und Sprachentwicklungsstudien, eher das Ergebnis eines formalwissenschaftlichen Syntaktizismus, der auf nichts anderes als auf Formbestimmungen einer westeuropäischen, nicht zuletzt der Schriftsprache verpflichteten schulgrammatischen Tradition zurückgeht. Die kulturwissenschaftliche Sprachentwicklungsforschung geht von anderen theoretischen Annahmen aus und stützt sich auf eine andere Empirie: Die Grammatiken der Sprachen sind mehr oder weniger verschieden, grammatische Fähigkeiten unterscheiden sich schon deswegen von Sprachkultur zu Sprachkultur. Die *Grammatikalisierung* der sprachlichen Ausdrucksformen ist soziohistorisch wie ontogenetisch ein diagnostisch nicht zu vernachlässigendes Phänomen. Kurz: Diagnosen insbesondere grammatischer Kompetenz sprachkulturbezogen zu konzipieren; das lehrt uns die Beobachtung des Sprachwandels und des Spracherwerbs. Der syntaktizistische Begriff von *Grammatikalität* ist eine theoretische Fiktion, erklärbar mit der zeichentheoretischen Problemgeschichte.

Woran aber erkennt man, ob ein Kind *grammatisch kompetent* ist? Wann halten wir andere und uns für grammatikkompetent? Wenn wir die berühmten *vollständigen Sätze* eines besseren *Schriftdeutsch* sprechen? Wenn wir das, was andere zu verstehen geben wollen, *mit anderen Worten* sagen zu können vermögen? Oder wenn wir darüber hinaus darzustellen vermögen, was wir tun, wenn wir die Intention, den Gehalt und die Form des sprachlichen Ausdrucks *ausdrücklich* erläutern? Wenn wir uns dabei in der Begriffswelt der alltagstheoretischen Sprachkritik und ihrer Geschichte bewegen? Manche halten grammatische Kompetenz für den Kern der Sprachkompetenz – und verwechseln diese mit jenem grammatischen Können, das darin besteht, die Struktur von Sätzen, Satzgliedern und Wörtern beschreiben zu können. Die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten ist aber kein Prozess, der die Kenntnis einer Grammatik der Sprache voraussetzt, sondern zur Folge haben kann; genau dann, wenn es darauf ankommt, sich bei der Erläuterung des Verständnisses von Äußerungen grammatischer Argumentationen und Begriffe zu bedienen. (Derer etwa, die schon ein Grammatikunterricht der Grundschule vermitteln wird, der die Kinder mit *sprachanalytischen Operationen* vertraut macht.)

3. Die diagnostische Praxis lässt vielfach jedes sprachanalytische Know How vermissen.

Die diagnostische Analyse sprachlicher Äußerungen von Kindern verfährt aber nicht selten syntaktizistisch: *syntax at first*; erst die *Form*, dann die *Bedeutung*, dann die *Absicht*. Dabei setzt eine noch so formale Analyse der Syntax ein konkretes Verständnis des Gehalts und der Intention der sprachlichen Äußerung voraus. Das eine ist ohne das andere nicht zu haben; auch diagnostisch motivierte Sprachanalysen verfahren sozusagen holistisch, Form, Gehalt und Intention erschließen sich wechselseitig. Damit wir die Äußerungen von Kindern grammatisch analysieren können, müssen wir sie verstanden haben, und schon das erste Verstehen (in der Perspektive der dritten Person, des beobachtenden Mitspielers) ist ein komplexer sozialkognitiver Prozess. Ist eine Art Brückenschlag zwischen der Sprache des Kindes und der Sprache seines Beobachters; gestützt auf die Annahme, dass beide die gleiche Sprache sprechen und in einer gemeinsamen Welt leben. (Nur wenn man diese Annahme gelten lässt, lässt sich feststellen, ob beide eine gemeinsame Sprache sprechen und in einer gemeinsamen Welt zu Hause sind.) Ohne diesen Brückenschlag geht auch beim Verständlichmachen nichts; gleich, ob sich der Interpret mit der Perspektive der anderen Person, der dritten Person oder des Sprechers selbst identifiziert. Und das *eigentlich Gemeinte*, die Bedeutung dessen, was der Sprecher wirklich zu sagen beabsichtigt habe? Ist nichts anderes als seine analytische Fiktion; denn wir können die unterschiedlichen

Perspektiven und Positionen der Interpretation nicht ausblenden. (Was aber mitnichten die Beliebigkeit der Interpretationen bedeutet; kein Sprecher kann sich, wie wir wissen, bestimmten logischen Grundregeln der Selbstinterpretation entziehen.) Die sprachdiagnostische Konsequenz liegt auf der Hand: wer kindliche Äußerungen zu interpretieren zu analysieren, mit Bezug auf sprachliche Bildungsstandards als Kompetenzen zu diagnostizieren hat, der kann nicht davon absehen, dass er das auf der Basis einer bestimmten Spracherfahrung und Sprachkenntnis und vor dem Hintergrund eines bestimmten Weltwissens bestimmter soziokultureller Milieus und deren symbolischen Praktiken tut. Er muss sich um ein methodisch durchdachtes Konzept des *Wörtlich-Nehmens* kindlicher Äußerungen bemühen. Die syntaxfixierten Analysen der Kindersprache sind davon oft weit entfernt.

4. Die Konzentration auf die (Grammatik der) elementaren sprachlichen Ausdrucksformen verleitet dazu, das Ganze der verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten zu übersehen – oder für nebensächlich zu halten.

Dass es bei der Interpretation, der Analyse und der Diagnose kindlicher Äußerungen um *die* Sprachfähigkeit, um *die* Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation gehe, ist im übrigen eine Fiktion. Wer eine Sprache kennt und kann, der beherrscht unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten; Fähigkeiten elementarer und komplexer Art. Er kann Aussagen treffen, kann Fragen stellen, kann Aufforderungen äußern. Er kann Sachverhalte darstellen, kann Beobachtungen beschreiben, kann Gefühle zum Ausdruck bringen. Überlegungen äußern, kann Gefühle zum Ausdruck bringen. Er lernt zu erzählen, zu argumentieren, zu reflektieren – und nicht zuletzt auch über die Sprache als Medium des Denkens und der Verständigung nachzudenken. Das Ganze der Sprachfähigkeit besteht in verschiedenen sprachlichen Teilfähigkeiten. Sprachstandserhebungen, Sprachscreenings, Sprachtests, die nur die elementare satzgrammatische Kompetenz zu erfassen scheinen, besagen schon deswegen für sich genommen wenig. Sie fördern überdies das Missverständnis, dass die Formen sprachlichen Ausdrucks als solche zu kennen, ein brauchbarer Indikator sprachlicher Kompetenzen wäre. Analytisch wie diagnostisch macht es, zum Beispiel, wenig Sinn, Kinder bei Tests mit dem Problem des Paradigmas der *Tempusformen im Deutschen* zu konfrontieren, wenn man dabei übersieht, dass ihr Gebrauch nicht der Übersichtlichkeit der Lehrbuchdarstellung sondern der Logik des Sprachgebrauchs entspricht: wer eine Geschichte zu erzählen weiß, der kennt die Verwendung des Präteritums anders manches Schulbuch. Ob ein Kind zum Beispiel den *Konjunktiv II* gebraucht und versteht, das fördert kein auf Reihenbildung hin angelegter Lückentexttest zu Tage; es lässt sich am ehesten dadurch, dass man es in Gedankenexperimente eines *Was-wäre-wenn* verwickelt und seine gedanklichen Spielräume des Erkundens möglicher Welten erkundet. Und wenn wir wissen wollen, in welcher Sprache sich schon zwei- oder dreijährige Kinder Gedanken über ihre Gedanken zu machen verstehen, dann brauchen wir nur darauf zu achten, wie sie Ausdrücke wie *ich meine doch.., aber ich weiß das schon, hab ich doch gesagt* usw. verwenden, wenn sie sich verständlich machen möchten. Auch der Grammatiktest der Fähigkeit, *zusammengesetzte Sätze* (nach)bilden zu können, bleibt ein abstraktes diagnostisches Konstrukt, wenn wir nicht sehen, was deren Gebrauch konkret bedeutet. Man mag zum Beispiel ihre ersten *wenn-dann-Sätze* als einen Indikator für wachsende Sprachkompetenz halten. Man trifft aber entwicklungsdiagnostisch erst dann den entscheidenden Punkt, wenn man die kognitive Dimension dieser Ausdrucksform erkennt: ein Kind, dass sich so zu artikulieren lernt, wird fähig sein, zwischen Bedingungen und Folgen (zwischen Implikationen und Konsequenzen) von Handlungen und Ereignissen ausdrücklich unterscheiden zu können. Und einen Unterschied zwischen *kausalen* und *intentionalen* Handlungszusammenhängen zu erkennen lernen. (Eine Interpretation, die voraussetzt, das Verständnis des Kontextes stütze die

konditionale Lesart der Äußerung.)

5. Die Konzentration aufs Konstrukt satzgrammatischer Kompetenz verleitet überdies dazu, die *Innere Mehrsprachigkeit* der Erfahrungswelten von Kindern auszublenden.

Kinder wachsen in soziale, in soziokulturelle Milieus mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Praktiken und Konventionen hinein, die mit denen des (unterstellten) Standarddeutsch der literalisierten medialen Öffentlichkeit keineswegs identisch sind. Bei fast keinem der Sprachstandserhebungsverfahren wird etwa auf einschlägige sozial- und medienwissenschaftliche Milieustudien Bezug genommen. Welches Deutsch, wessen Deutsch sprachdiagnostisch die normative Bezugsgröße bildet, ist so gesehen ein Problem. Zum Beispiel bei der Darstellung und Erläuterung der Testaufgaben: auch hier sind subkulturell bedeutsame Konnotationen des sprachlichen Ausdrucks im Spiel; weswegen sich manche Kinder in den diagnostischen Standardexperimenten nicht so leicht wiederfinden. (Besonders klar zeigen das Videoanalysen der Sprache der Erläuterung des Tests.) Was also sind die sprachlichen Kompetenzstandards? Differenzierte linguistische Bestimmungen fehlen nach wie vor weitgehend. Entwicklungspsychologische Bestimmungen sind nicht selten beliebig. Und wenn neuerdings für die eine oder die andere Sprachstandserhebung geltend gemacht wird, ihr Standard sei die elementare *bildungssprachliche* Kompetenz der Primarstufe, dann bedeutet das eher eine Rationalisierung des Umgangs mit sprachsoziologisch relevanten Unterschieden des Sprachgebrauchs und Sprachverständnisses. Die Sprache des Unterrichts der Primarstufe zum Maßstab der Sprachdiagnostik der Vorschule zu machen, setzt ja eine Sprachforschung voraus, die es noch nicht gibt. Und selbst wenn es sie gäbe: wieso sollte die sprachliche Kommunikation in der Schule eine Orientierungsgröße für die vorschulische sprachliche Bildung sein?

6. Die gängigen Praktiken der Diagnose scheinen konzeptionell vorauszusetzen, dass Kinder in verschiedenen medialen Parallelwelten aufwachsen; dass es zwischen dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und dem Erwerb literaler, pikturaler und hypermedialer Fähigkeiten keine Interdependenzen gebe.

Allgemein sind Tests und Screenings so konzipiert, als ob man die weiteren Medien der kulturellen Sozialisation im Hinblick auf die Sprachentwicklung und die Sprachförderung vernachlässigen könne. Sprache und Schrift, Text und Bild, technisierte und digitalisierte Kommunikationsmedien bilden aber bereits in der frühen Kindheit einen komplexen Wirkungszusammenhang. Das zeigen schon unvoreingenommene alltagsweltliche Beobachtungen, die mit der frühen *Literacy* zu tun haben: Wenn kleine Kinder anfangen, mit Erwachsenen Bildgeschichten zu lesen, dann eignen sie sich auch sprachliche Schemata der Unterscheidung von Situationen und Szenen, von Ereignissen und Handlungen, von Dingen und Personen und (das nicht zuletzt) der Unterscheidung von Perspektiven und Sichtweisen in Bezug auf die Welt da draußen, die soziale Welt der anderen und die eigene innere Welt an. Und nicht einmal nur das: sie entwickeln dabei ein elementares Verständnis der Unterscheidung zwischen dem, *was man sagen* und *was man zeigen* kann, zwischen *Text* und *Bild*; zwischen dem *Reden* und dem *Schreiben*, zwischen der *Sprache* und der *Schrift*. Sie entwickeln zum Beispiel ein erstes Verständnis dafür, wie die gesprochene Sprache im Medium der Schrift gewissermaßen vergegenständlicht wird. (Die Schrift sei, so werden sie später erfahren, eine *grammatische Interpretation der gesprochenen Sprache*.) Schon kleinere Kinder werden in einem gewissen Maße *intermedial* literarisch kompetent: die einen Geschichten sollen vorgelesen sein, andere nur gehört werden können, wieder andere nehmen sich schon für sie wie das bekannte *Buch zum Film* aus usw. Und bei alledem sollte es keine

Feedback-Effekte für die Sprachentwicklung geben; keine, die auch prognostisch relevant wären? Was in jedem Fall *intermedial* gefördert (und anders als psychologisierend diagnostiziert) werden kann, ist die kindliche Erzählfähigkeit, ist ihre *narrative Kompetenz*. Bemerkenswert, in welchem Ausmaß die frühpädagogische *Literacy*-Politik daran vorbeisieht, was es für kleine Kinder bedeutet, ihre wirkliche Welt im Licht der anderen möglichen Welten sehen zu können, mit verschiedenartigen Wahrnehmungsweisen und Darstellungsformen spielen zu können, Bilder lesen und in Bildern denken zu können usf. *Ästhetische Fähigkeiten*, ihre Entwicklung, Diagnose und Förderung? Kein Thema, scheint es. Kleine Kinder sind, so scheint es, für die Sprachdiagnostik Versuchspersonen mit eingeschränkten medialen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen.

7. In der Begriffswelt der Sprachdiagnostiker geht es manchmal durchaus widersprüchlich zu: zwischen der Sprache der kommunikativ engagierten Erzieherin, der Sprache der diagnostisch interessierten Beobachterin und der theoretischen Sprache der Testdesigner liegen manchmal Welten des Missverständnisses.

Erst recht dann, wenn es darum geht, die sprachliche Praxis der Interpretation, der Analyse und der Evaluation der Sprache der Kinder auf den Punkt zu bringen; zu verschieden sind da oft die Vokabulare. Manchmal sind sie darüber hinaus sprachtheoretisch ganz und gar unvereinbar. Wenn man sich bei der Diagnose in der Begriffswelt der Psycholinguistik aufhält und bei der Förderung an der Tür zu der der Gesprächspsychotherapie, dann kann von prognostischer Plausibilität nicht mehr die Rede sein. Die sprachliche Praxis der Sprachdiagnostik bedarf eines wissenschaftlichen, eines theoretischen Vokabulars, wenn sie denn angemessen verstanden sein. Und dabei stehen genau jene Begriffe zu Disposition, die wir weitgehend stillschweigend voraussetzen, wenn wir von *sprachlicher Kommunikation*, von *Sprache*, *Sprachfähigkeit*, *Sprachentwicklung*, von *sprachlicher Bildung* und *Sprachkompetenz* usf. reden. Und jene, mit denen wir unsere diagnostische Arbeitsweise, unsere Methodik beschreiben; Begriffe wie *Interpretation*, *Analyse* usf. In durchaus erheblichem Maße lebt die alltägliche diagnostische Praxis von der Konfusion der Konzeptionen und Traditionen. (Diskussionen einschlägiger Fallanalysen sind in dieser Hinsicht aufschlussreich.)

8. Angesichts der sprachtheoretischen, sprachanalytischen und sprachdidaktischen Defizite mancher Sprachstandserhebungen und Sprachtests ist eine sprachwissenschaftlichen Standards entsprechende Evaluation erforderlich. Und zwar eine, die auf eine Rekonstruktion der de facto den impliziten Bezugsrahmen bildenden Theorien der sprachlichen Kommunikation, der Sprachfähigkeit und der Sprachentwicklung abstellt. Was die Sprachfördermaßnahmen angeht, eine eben so kritische Rekonstruktion des impliziten sprachdidaktischen Bezugsrahmens.

Die durchweg üblichen, teils informell angewandten, teils rechtsverbindlich eingeführten Konzepte der Sprachstandserhebung entsprechen, wie eine einschlägige Studie des BMFT von 2005 nachgewiesen hat, schon konzeptionell den geltenden linguistischen Standards weitgehend nicht. Es ist keine Übertreibung, wenn man zum Beispiel feststellt, dass bei der einigen Sprachkompetenzbestimmungen ein Verständnis (der Kenntnis) grammatischer Sachverhalte vorausgesetzt wird, das schon vor dem Hintergrund einer Lektüre der *DUDEN*-Grammatik als laientheoretisches Wissen zu beurteilen wäre. Ebenso wenig wäre es übertrieben, den Stand des sprachtheoretischen Grundlagenwissens als alltagstheoretischen Common Sense zu kennzeichnen. Auch die methodisch folgenreichen kognitionstheoretischen Implikationen der sprachdiagnostischen Standardverfahren sollten

kritisch untersucht werden. Da sind nämlich nicht nur sprach- sondern auch bewusstseinstheoretisch prekäre Annahmen hinsichtlich des Verhältnisses von Verständigung und Verstehen, von Kommunikation und Kognition, von Denken und Sprache im Spiel; Annahmen, die für die Diagnose des Stands der Entwicklung, der Aneignung und der Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten zu erheblichen Fehltritten und Fehleinschätzungen führen können. Exemplarisch sind in dieser Hinsicht die *Wortschatztests*. Solche Tests sind sehr oft abbildtheoretisch konzipiert: hier die Wörter, dort die *Dinge* bzw. die *inneren Bilder* der Dinge, wie wir sie *im Kopf* zu haben scheinen. Man lege Kindern Bilder der Dinge in der Welt vor und prüfe, inwieweit sie die sprachlichen Zeichen für die Dinge beherrschen – so die Handlungsanweisung. Dass man dabei nebenher eine gewisse Vertrautheit der Kinder mit typischen pikturalen Darstellungen von Dingen ihrer Erfahrungswelten, also *Bildkompetenz*, abrufen, das wird meist übersehen. (Wiewohl es auf der Hand liegt, dass insbesondere die Sachliteratur für kleinere Kinder genau die voraussetzt und fördert.) Sprachtheoretisch problematisch ist dabei die Vorstellung, Kinder würden elementare sprachliche Unterscheidungen wie ein Zuordnen von Etiketten zu Objekten lernen; frühe Sprachförderung bestünde deswegen in einem *Und-was-ist-das*-Ratespiel. Beobachtet man aber Kinder dabei, wie sie sich den Umgang mit Wörtern aneignen, dann stellt man fest, dass die Art und Weise, wie wir mit Wörtern auf die Dinge Bezug nehmen, von der Rolle der Wörter in den Sätzen abhängt, mit denen wir diese Bezugnahme herstellen. Dass das Verständnis der Sätze kontextabhängig ist, dass die Kontexte situationspezifisch sind und dass die Situationen soziokultureller Natur sind – und von kognitiv und sozial homogenen kindlichen Erfahrungswelten und einem identischen frühkindlichen *Grundwortschatz* nur mit Einschränkungen gesprochen werden kann. (Ein einschlägiges Forschungsfeld in dieser Hinsicht: die *Sachbücher* für Dreijährige, und die Praxis ihrer Lektüre in Kindertagesstätten, zum Beispiel.)

9. Die Evaluation sollte auch jene Initiativen, Projekte und Institutionen erreichen, die inzwischen maßgeblich für die Standardisierung der empirischen Sprachdiagnostik zuständig sind.

Offensichtlich schützt auch die Institutionalisierung entsprechender Forschungs- und Fördereinrichtungen an und neben den Universitäten nicht vor disziplinär beschränkten Problemwahrnehmungen. Auch groß angelegte, mit erheblichen Sach- und Personalmitteln ausgestattete Diagnose- und Förderprojekte der Bundesländer weisen trotz aller vorwiegend frühpädagogischen und entwicklungspsychologischen Expertise nach wie vor sprachpädagogische, sprachdidaktische und sprachtheoretische Defizite auf. Das nordrhein-westfälische Verfahren der Sprachstandserhebungsverfahren *Delfin4* ist in dieser Hinsicht ein exemplarischer Fall: Die sprachliche Kommunikation unter der Kinder und mit Kindern wird mehr oder weniger psychologisiert: als würden individuelle Köpfe *sprachverarbeitend* Informationen austauschen. Die Sprache der Beschreibung und der Bewertung kindlicher sprachlicher Mitteilungs-, Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeiten ist das Mentalesische: als komme es darauf an, sprachliche Äußerungen, ihre Implikationen und Konsequenzen, in eine gewisse *Sprache des Geistes* zu übersetzen. Der theoretische Bezugsrahmen ist der des sprachtheoretisch inzwischen längst überwunden geglaubten Repräsentationalismus: als würde eine *äußere Sprache* der Kommunikation eine *innere Sprache* des Bewusstseins widerspiegeln. Der kognitionspsychologische Empirismus trägt diagnostisch nicht: jede noch so schlichte Interpretation und Analyse noch so einfacher kindlicher Äußerungen in konkreten sozialen Situationen zeigt ja, dass das diagnostische Urteil eine hermeneutische, eine analytische, eine theoretische Kompetenz des Diagnostikers voraussetzt: wer *wörtlich* nehmen will, wie sich Kinder sprachlich äußern, sollte wissen, was er tut. Wir sind auf die Sprachanalyse angewiesen. Darauf, dass wir explizit machen, was uns

die Person implizit zu verstehen zu geben scheint; indem wir das Gedankenexperiment des Missverständnisses durchspielen; dh. jene *hermeneutischen Operationen*, die dann von Bedeutung sind, wenn wir *mit dem gewöhnlichen Grade des Verstehens nicht mehr zu Rande kommen*. Das zu können setzt eine gewisse Vertrautheit mit den methodischen Praktiken und Standards der grammatischen Rekonstruktion der logischen Struktur sprachlicher Äußerungen voraus, linguistische Kompetenz also. Davon kann den empirischen Sprachstandserhebungen aber durchweg nicht unbedingt die Rede sein. Da werden etwa experimentell evozierte sprachliche Äußerungen von Kindern als Tokens satzgrammatisch beschreibbarer sprachlicher Ausdrucksformen indiziert, die ihrerseits Indikatoren entwicklungslogisch relevante Kompetenzen, Kompetenzdimensionen und Kompetenzgrade exemplifizieren sollen. Aber das, ganz offensichtlich, ohne eine klare Vorstellung davon, wie so etwas geht, wann es stimmt und wann es Sinn macht: sprachpsychologische Intuitionen sind keine besonders gute Basis sprachanalytischer Argumentationen.

Literalitätstheoretische ebenso wenig – und das betrifft eine zweite disziplinäre Beschränkung der psychologisch-pädagogischen Sprachdiagnostik. Wenn sprachliche Kompetenzen ohne jeden Bezug zu Theorien der (Aneignung der) elementaren Kulturtechniken definiert, operationalisiert und analysiert werden, dann sind Zweifel an der Brauchbarkeit des empirischen Instrumentariums angebracht. Exemplarisch sind in dieser Hinsicht die philologischen Leerstellen des üblichen fröhpädagogischen Verständnisses von *Literacy*. Theoretisch, historisch und didaktisch entspricht es ja keineswegs den Standards geistes- und kulturellwissenschaftlicher Professionalität, wenn hier das wissenschaftliche Wissen über *Oralität und Literalität*, über die *Schrift als die grammatische Interpretation der Sprache*, über den *Text als Medium des Vergegenwärtigens*, über die *Literatur als Raum der möglichen Welten* usf. kompetenzdiagnostisch und kompetenztheoretisch außer acht bleibt.

10. Bei der Evaluation sollte exemplarisch verfahren werden. Untersucht werden sollten einzelne jener Verfahren der *Sprachstandserhebung*, die besonders hohen politischen, wissenschaftlichen und praktischen Legitimationen entsprechen. Dabei ist prozessorientierte Feldforschung der konzeptorientierten Modellforschung vorzuziehen. Den sprachdiagnostischen Kompetenzen und Qualifikationen sollte dabei besondere Aufmerksamkeit gelten. Eine *Diagnose der Diagnose* des *Delfin4*-Projekts Nordrheinwestfalens liegt so gesehen nahe. Das Projekt verdankt sich einer großen bildungspolitischen Initiative und hoher bildungspolitischer Legitimation, ist an einer eigens dafür geschaffenen wissenschaftlichen Institution etabliert und trägt als staatliche Einrichtung nicht wenig zur Orientierung, Qualifizierung und Professionalisierung derer bei, die in NRW für die vorschulische, die elementare sprachliche Bildung zuständig und verantwortlich sind. Es ist zudem durchaus umfassend dokumentiert. Zum Beispiel hinsichtlich der *Förderkompetenz* der Erzieherinnen und Erzieher, für die inzwischen eine eigene Handreichung *Sprachförderorientierung* vorliegt. Sie stellt so etwas wie eine Sprachdidaktik der Elementarstufe sprachlicher Bildung dar; allerdings einer, die weit hinter der Primarstufendidaktik der Germanistik zurückbleibt. (*Sprachförderkompetenz* wird teilweise gesprächspsychotherapeutisch, wenn nicht gar alltagspsychologisch, konzeptualisiert und exemplifiziert. Analytische Klarheit und didaktische Phantasie sind, bis auf wenige Ausnahmen, nicht zu erkennen. Manches erinnert eher an Lern- und Übungspraktiken, die in der heutigen Grundschule keinen Ort mehr hätten.) *Förderkompetenz* ohne fachdidaktische Kompetenz? Das scheint bei sehr vielen Projekten und Initiativen die Regel zu sein.

11. Zu prüfen ist darüber hinaus, inwieweit die bildungspolitischen Rahmenvorgaben für die elementare Bildung der Bundesländern plausiblen wissenschaftlichen Standards entsprechen

und bei der sprachdiagnostischen Alltagspraxis überhaupt angekommen sind.

Auch wenn man kein Freund bundeseinheitlicher bildungspolitischer Homogenisierung ist, muss man feststellen, dass die für die Bundesländer rechtlich verbindlichen sprachdiagnostischen Verfahren unterschiedliche, nicht miteinander kompatible Verständnisse der Entwicklung, der Erhebung und der Förderung kindlicher Sprach- und Kommunikationsfähigkeit voraussetzen und überdies in ein und demselben Bundesland, in ein und derselben Bildungsregion oder Stadt mit privatwirtschaftlichen Angeboten und Initiativen konkurrieren, deren Träger sich auf einem keiner Qualitätskontrolle verpflichteten Bildungsmarkt haben etablieren können. Auf einem Markt privater vorschulischer Einrichtungen, deren Personal nicht selten in privatwirtschaftlichen Instituten kostenaufwendig jene Kompetenzen und Qualifikationen erworben zu haben meint, die aufwendige Ausgaben seitens der Eltern einzufordern zu legitimieren scheinen. Da konkurrieren die verschiedensten Modelle der Sprachdiagnostik: sprachheilpädagogische, logopädische, psycholinguistische, neurolinguistische, frühpädagogische usw. – oder, besser, das was man davon bei kurzen, extern vorgehaltenen privaten Weiterbildungsangeboten mitbekommen zu haben meint. Und das eben in deutlicher Distanz zu dem, was die öffentlichen Einrichtungen bei den elementaren Bildungsstandards voraussetzen. So manches Kind, das im vierten Lebensjahr zum Beispiel *Delfin4*-konform diagnostiziert wird, hat schon früher eine sprachdiagnostische Entwicklungsgeschichte zugeordnet bekommen, die zu ganz anderen Sprachfähigkeitsbefunden und -fördermaßnahmen geführt haben wird als zu jenen, die ein *Delfin4*-Screening nahelegt. Zumal sich gegenwärtig nicht wenige Eltern schon sehr früh von diagnostischen Intuitionen von Erzieherinnen und Erziehern beeinflussen lassen. Wenn eine Mutter von einer eben Zwanzigjährigen zu hören bekommt, man müsse wegen gewisser sprachlicher Auffälligkeiten (das fast dreijährige Mädchen spreche *noch nicht in ganzen Sätzen*) denn doch bald mal *ein Entwicklungsgespräch führen*), dann ist ihre diagnostisch wenig förderliche Alltagstheorie des grammatisch vollständigen schriftsprachlichen Satzes ja offensichtlich.

12. Diagnostischer Pragmatismus als Prinzip? Disziplinäre Kompetenz als ein Luxus?

Die Vielfalt der Diagnose- und Förderangebote als Symptom eines wissenschaftlichen Pluralismus aufzufassen, geht am Kern des Problems vorbei: offensichtlich sind zahlreiche sprachdiagnostischen Verfahren sprachtheoretisch, sprachanalytisch und sprachdidaktisch gesehen gerade nicht hinreichend durchdacht und begründet. Was im Hinblick auf die Heterogenität einschlägiger Tests, Screenings und Handreichungen methodisch als Mehrspektivität wissenschaftlicher Praxis deklariert wird, ist sprach- und entwicklungswissenschaftlich gesehen durchweg nichts anderes als der Ausdruck grundagentheoretischer Defizite. Bei der Mehrzahl der Sprachkompetenzdiagnostiken drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass es auf linguistische Kompetenz wenig ankomme, wenn sprachliche Äußerungen zu beschreiben, zu analysieren sind; als sei die Empirie, die Methodologie, die Theorie der institutionalisierten Sprachdiagnostik die Domäne einer bestimmten krisenfest etablierten Pädagogischen Psychologie.

13. Diagnose der Diagnostik: die Situation vor Ort

Sprachdiagnostische Praxis vor Ort: Vielfalt oder Durcheinander? Wer genauer hinsieht, der muss feststellen, dass in ein und derselben Einrichtung, in ein und derselben Stadt, in ein und demselben Bundesland die unterschiedlichsten Verfahren, Konzepte und Modelle der vorschulischen Sprachdiagnostik und Sprachförderung zur Geltung kommen.

Sprachpsychologische Institutionen und Traditionen, öffentliche und private Weiterbildungs- und Ausbildungsinstitutionen, akademische Qualifikationszentren – sie konkurrieren bei der vorschulischen, der elementaren Bildung auf eine Weise um Reputationen, Ressourcen und Kompetenzen, die ihre Adressaten, nicht zuletzt die Erzieherinnen und Erzieher, hoffnungslos überfordert.

Da berichtet etwa die Leiterin einer von der Kommune mit reichlich begrenzten Mitteln unterstützten privaten Kindertagesstätte von ihrer eigenen sprachheilpädagogischen Weiterbildungsmaßnahme, die sie offensichtlich auch Geld gekostet hat; Geld, das sie nunmehr als weiterbildungsbedeutsame Referentin selbst wieder einzuwerben versuchen wird. Und erkennt anscheinend nicht, auf was für einem privatwirtschaftlich organisierten Markt der Bildungsindustrie sie sich welche Art von Kompetenzen hat zertifizieren lassen. Sie erzählt von einer größeren Vortragsveranstaltung des Schuldezernats ihrer Stadt, bei der es um die neuen, die neuesten dem verantwortlichen Veranstalter lernwissenschaftlich bedeutsam erscheinenden Erkenntnisse *der* Hirnforschung – ohne auch nur entfernt wahrzunehmen, dass das Meiste von dem, was sie so anzuregen scheint, gerade nicht jener Praxis entspricht, die sie dank ihrer eigenen privaten Weiterbildungsinitiativen am ehesten überzeugen scheint.

Eine mittelstädtische Kommune in einem anderen Bundesland veranstaltet seit Jahren einen dank der Förderung durch die Landesregierung, die Städteregion und die Stadt selbst bestens organisierten, jedesmal mehr nachgefragten Bildungskongress. Sie kooperiert dabei mit einer wissenschaftlichen Hochschule in der unmittelbaren regionalen Nachbarschaft, auf deren konzeptionelles, methodisches und empirisches *Knowing How* man setzen zu können meint. Die Art und Weise der Kooperation lässt aber jede Begleitforschung, jeden Evaluationsansatz vermissen. So erfährt man, beispielsweise, nicht, was die Teilnehmerinnen sich dabei dachten, als sie die verschiedenen Veranstaltungen als *verständlich* oder *gelingen* oder *kompetenzfördernd* zu beurteilen die Möglichkeit hatten. Man erfährt zum Beispiel eben so wenig darüber, wie sie mit der Erfahrung umgingen, dass die eine Referentin das *Kindgemäße*, der andere die *Forschung*, eine Dritte die *Sozialarbeit vor Ort* favorisierte. Es gab, es gibt auch keine Auskünfte darüber, ob denn die Wissenschaftler der benachbarten Hochschule darauf aus sind zu erkennen, was von ihrer Theorie der elementaren Sprachkompetenz *in der Praxis angekommen* sei; wiewohl *Transfer* eine der Leitformeln der Veranstaltungsinitiative gewesen sein soll.

Da entstehen an den Universitäten und den Fachhochschulen bestens ausgestattete Kompetenzzentren der *Empirischen Bildungsforschung*, die sich zum Teil am Ziel der Ausschöpfung von *Human Resources* orientierten bildungspolitischen Initiativen der Länder (und teils einflussreich im Hintergrund agierenden Unternehmensstiftungen) verdanken und denen man, betrachtet man die vorläufigen Arbeitsergebnisse, nicht selten einen erheblichen Revisionsbedarf anmerkt. *Schnellschüsse, die man von uns erwartet; damit endlich bald etwas passiert*, bemerkte vor gut zwei Jahren ein durchaus ausgewiesener Fachexperte einer angesehenen Disziplin nach einem Beratungsgespräch in seinem Landesministerium, als es dem darum ging, deutlich mehr für die sprachliche Integration von Migrantenkindern zu tun. Gerade hier wäre externe, prozessorientierte, forschungs- und entwicklungsbegleitende *Wissenschaftsforschung* notwendig, wenn man sicher gehen will, dass nicht erhebliche Personal- und Sachmittel fehlinvestiert werden.

14. Diagnose der Diagnostik: Evaluation und Intervention

Wenn man der *PISA-Hysterie* (Jürgen Oelkers 2010) nicht anheimfallen möchte, ist eine sehr viel differenziertere Analyse des Problemfeldes *Vorschulische (sprachliche) Bildung* erforderlich. So ist zum Beispiel zu dokumentieren und zu analysieren, was *vor Ort* in den Kindergärten und Kindertagesstätten bei der sprachlichen Kommunikation bei welchen Rahmenbedingungen tatsächlich der Fall ist, welche sprachliche Praxis als diagnostisch relevant gilt, welche Initiativen als förderungsdienlich gelten, welches *implizite Wissen*, was für Alltagstheorien der Sprachfähigkeit die Akteure für angemessen halten, was ihre didaktischen und theoretischen Kompetenzen und Qualifikationen sind usw. usf. Und selbstverständlich ist dabei auch das Handeln der Wissenschaftler *im Feld*, ihre Praxis der Rekonstruktion der frühkindlichen Bildungswelten vor dem Hintergrund einer bildungswissenschaftlichen Theorie zu beobachten. Einer Theorie übrigens, die nicht selten eher einer Rationalisierung des wissenschaftspraktischen Handelns als seiner Begründung gleichkommt. (Darstellungen sog. *Kompetenztheorien* hinterlassen in ihrer Abstraktheit gelegentlich diesen Eindruck.)

Auf welche Kompetenztheoriekompetenz kommt es dabei an? Sprachdiagnostiker nehmen bei ihren Beschreibungen und Bewertungen sprachlicher Kompetenzen zweckmäßigerweise Bezug auf einschlägige Kompetenzdenkmodelle. Wie sie das tun, wie sie etwa Standards, Kriterien, Indikatoren operationalisieren, das macht ein zentrales Problem der Evaluation bildungswissenschaftlicher Empirie und Theorie aus. Bei manchen Kompetenzkonzepten vermisst man einfach den bereichs-, den domänenspezifischen Sachverstand – und stellt eine eher unkritische Adaption des Theoriejargons der bildungsökonomischen Eigentlichkeit der OECD fest.

Kompetenzbestimmungen setzen Bildungsstandards voraus. Aber was für welche bei der *Frühkindlichen Bildung*, und mit welchem normativen Anspruch? Die Bezugnahme auf die *Bildungsstandards* als diagnostisches Rahmenkonzept ist ein evaluationsrelevantes Problem. Bildungsstandards sind durchweg in der Common-Sense-Verlautbarungssprache von bildungspolitisch ambitionierten Kommissionen formuliert. Das genau so, dass erst die praxisnahe Exemplifizierung der Setzungen verständlich macht, was normativ gelten können soll; von Setzungen, die auch wieder teils von naiv-alltagstheoretischen Annahmen und Überzeugungen zum Beispiel sprachpsychologischer Art Art abzuhängen scheinen. Auffallend ist durchweg, in welchem Ausmaß dabei die Idee *sprachlicher Bildung* emphatisch moralisiert – und der Stand etwa der einschlägigen wissenschaftlichen Didaktiken der Primarstufe ignoriert wird.

Und die Methodik der Evaluation? Konzeptanalyse am Schreibtisch ist Eines, Prozessanalyse im Feld etwas Anderes. Schon Fallstudien zur Diagnose der Sprachdiagnostik können das Verständnis dessen fördern, was die Akteure im Feld tun, wenn sie sprachliche Kompetenzen der Kinder untersuchen. Schon sie können etwa zeigen, auf welche Weise eine professionelle Intuition und eine akademische Expertise miteinander interferieren können. Prozessbegleitende Expertise kann, wenn sie angemessen dokumentiert wird, bei den Akteuren wie den Beobachtern zu produktiveren Erkenntnissen der Selbstverständlichkeiten ihres Vorgehens beitragen. Das allerdings eher dann, wenn ihr analytischer Sachverstand wissenschaftlich angemessen ist. Von einer der gesprächspsychologischen Videoanalysen der sprachlich-kommunikativen Interventionen von Erzieherinnen wird man unter sprachwissenschaftlichen Aspekten nichts wirklich Perspektiven Erweiterndes erwarten können. Diskursanalysen problemrelevanter Interaktionen sind heuristisch und methodisch eher die Alternative, wenn sie *das, was geschieht*, im Kontext dessen verständlich machen können, *was auch der Fall hätte sein können* – und eben so die analytische Rekonstruktion

praktisch werden lassen können. (Die Tradition des *Action Research*, der mikroanalytischen sozialwissenschaftlichen Handlungsforschung, spielt hier hinein.)

15. *Delfin4* in Nordrheinwestfalen: der Stand der Dinge 2010

Prozedere, Konzept und Theorie der Diagnose der Sprachdiagnostik sind umrissen. Bei der Evaluation von *Delfin4* in Nordrhein-Westfalen hat es zum Beispiel darum zu gehen, wie der Test (das *Screening*) in exemplarischen Situationen angewendet wird, mit welchem Verständnis die Beteiligten (auch die Kinder) die Aufgaben in der Situation und retrospektiv interpretieren, wie die Erzieher und Lehrer die diagnostischen Befunde interpretieren, welche Sprachfördermaßnahmen sie sprachkompetenzdiagnostisch favorisieren und durchführen, was für kompetenzrelevante sprachliche Fähigkeiten dabei vorausgesetzt werden, welche Theorie der Sprachentwicklung dabei ins Spiel kommt usw. Die externe projektevaluative Begleitforschung zu *Delfin4* hat darüber hinaus Feldforschung, Prozessforschung und Konzeptforschung bei den Konstrukteuren dieses Screenings durchzuführen; sei es auch nur mit Bezug auf geeignete frei zugängliche und verfügbare Entwicklungsdokumentationen. Denn gerade dann lernen wir auch zu erkennen, wie bildungspolitische Vorgaben in bildungswissenschaftliche Expertise übertragen werden, wie etwa bildungsökonomische Tendenzen bildungswissenschaftlich durchschlagen. Wir lernen (und das zählt bestimmt mehr), darüber hinaus, was eine noch durchdachtere und überzeugendere sprachliche Förderung bei der elementaren Bildung ausmachen und bewirken kann.

Das eben in mehreren Hinsichten Herausfordernde von *Delfin4*: das Verfahren ist so weit ausgearbeitet, dass es sich lohnt, es kritisch zu bewerten – und weiterzuentwickeln. Das können allerdings Einzelne nicht mehr leisten. Vielmehr sollte die Evaluation von einer kleinen wissenschaftlichen Expertengruppe initiiert werden, deren Mitglieder einschlägige Kompetenzen und Qualifikationen in der Entwicklungsforschung, der Sprachforschung, der Literalitätsforschung und nicht zuletzt auch der Sprachdidaktik haben. Das Ausmaß, indem die *Delfin4*-Expertinnen und -Experten die zum Beispiel die aktuelle sprachwissenschaftliche Primarstufendidaktik außer Acht lassen, ist hinsichtlich der Praxis, der Methodik, der Theorie der Sprachdiagnostik und Sprachförderung kaum zu begreifen; das Sprachförderungskonzept etwa entbehrt durchweg der fachdidaktischen Phantasie. Und ein Übergangcurriculum von der elementaren zur primären sprachlichen Bildungsförderung scheint nicht einmal angedacht worden zu sein.

Eine keineswegs nebensächliche Aufgabe der externen Expertengruppe sollte es auch sein, die wissenschaftlich fundierte analytische und diagnostische Kompetenz vor Ort und medial zu fördern. *Delfin4s Sprachförderorientierungen* nutzen die medialen Möglichkeiten intelligent konzipierter und realisierter Weiterbildungsangebote trotz nicht unerheblicher finanzieller Investitionen nicht. Dabei sind bildungswissenschaftlich einschlägig ausgewiesene Entwicklungsunternehmen (zum Beispiel die *AMMMA*, eine schon mehrfach bundesweit ausgezeichnete Ausgründung der Universität Bielefeld) durchaus in der Lage, entsprechende interaktive Mediennetzwerke und Softwareprodukte zu entwickeln. Das erst recht dann, wenn die Expertengruppe mindestens ein Mitglied hat, das auch mediendidaktisch und medientheoretisch einschlägig professionalisiert ist.

Damit die Expertengruppe nicht in eher selbstzweckhaftes Grübeln verfällt, sondern aufgabenbezogen arbeitet, sind seitens der Ministeriums bindende Vorgaben hinsichtlich des Ziels, der Aufgaben, des Verfahrens, der Zeitplans, der Mittel, der Berichtspflichten zu machen. Wie dabei auch die pädagogisch-psychologische Expertise des Dortmunder [Delfin4-](#)

Unternehmens zu berücksichtigen ist, sollte vorab in Abstimmung mit dem Ministerium geklärt werden.

1 Der Text ist meiner Website <http://www.sprachdiagnostik.eu> entnommen. Er gibt in bewusst skizzenhafter Form die vorläufigen Stichworte einer Problemfeldanalyse wieder. Literaturhinweise finden sie auf der Site. Die farblich markierten Textelemente zeigen in der Webversion Links an. Stand: 14. 11. 2010.

(4) Sprachdiagnostik und Sprachförderung: Hinweise

Eine erste „Diagnose der Diagnostik“ der Sprachfähigkeiten von Kindern finden Sie unter: <http://www.sprachdiagnostik.eu>. Auch die mir wichtige Literatur finden Sie dort. Die eingangs dargestellte Falldiskussion können Sie über den Link <http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/switalla/Heidenheim.pdf> abrufen.

(5) Anhang: Evaluation sprachdiagnostischer Verfahren (Kriterien)

Sprachdiagnostische Untersuchungen, Erhebungen, Tests sind empirisch aussagekräftig, wenn sie konzeptionell und methodisch überzeugend sind. Wann ist das der Fall? Offensichtlich kommt es auf theoretische und methodische Kompetenz der Diagnostiker an. Eben da bestehen (wie u. a. [ein BMFT-Gutachten im Jahr 2005](#) feststellt) ganz offensichtlich Defizite. Grundlagentheoretisch wie experimentell orientiert man sich an der traditionellen Psycholinguistik: sprachliche *Kompetenzen* sollen eine Mitgift der menschlichen Natur sein; ihren Zustand, ihre Entwicklung soll das Experiment im Labor garantieren. Wer die Praxis der Sprachstandserhebungen und der Sprachtests wissenschaftlich beobachtet und begleitet, der hat dabei nicht selten den Eindruck, dass die Implikationen und Konsequenzen testanaloger sprachdiagnostischer Empirie manchmal wenig berücksichtigt sind: der Test, auch der Sprach(entwicklungs)test, hat seine eigene sozialkognitive Logik; er zeigt, was die Versuchsperson in der Laborsituation zu tun, zu sagen, zu denken in der Lage ist. (Und manchmal, wie Fallstudien zum Beispiel der Anwendung des *HSET* zeigen, auch sprachlich-kommunikative Fähigkeiten von Kindern, die das Testkonstrukt gar nicht beinhaltet, wiewohl sie entwicklungsdiagnostisch sehr wohl von Bedeutung sind.)

Aber was für eine Empirie denn dann? Was Kinder sprachlich lernen, können und wissen, das kann man ja auf recht unterschiedliche Weise *empirisch* erforschen. Der Sprachtest, die Sprachstandserhebung, die Sprachentwicklungsdokumentation, die Fallstudie, das szenische Sprachspiel, das kleine Gedankenexperiment, die festgehaltene Gelegenheitsbeobachtung usf. - sind alle so viel wert wie ihre theoretische, methodische und praktische Plausibilität.

1. Konzeptionell kommt es darauf an, inwieweit die diagnostische Empirie auch sprachwissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Konstrukteure, Anwender und Analytiker sprachdiagnostischer Tests arbeiten ja mit recht unterschiedlichen Verständnissen der sprachlichen Kommunikation, der Sprache, der sprachlichen Fähigkeiten, der Sprachentwicklung und des Sprach(entwicklungs)stands, bestimmter sprachlicher Kompetenzen, ihrer Standards, ihrer Diagnose und Förderung:

1. Auf welches sprachliche Können und Wissen stellen sie ab?
2. Wie unterscheiden sie zwischen den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten?

3. Welche sprachlichen Fähigkeiten halten sie für kompetenzrelevant und welche nicht?
4. Welche sprachlichen Fähigkeiten bilden den Gegenstand ihrer diagnostischen Untersuchungen, welche nicht?
5. Auf welches Verständnis der Interpretation, der Analyse und der Evaluation sprachlicher Kommunikation nehmen sie Bezug?
6. Welche Methoden und Konzepte der Beobachtung, Beschreibung und Bewertung sprachlicher Äußerungen und sprachlichen Ausdrucks bestimmen die sprachdiagnostische Praxis?
7. Welche Theorie der Sprache, des Verhältnisses von Sprache und Welt, von Sprache und Denken, von Sprache und Verständigung, von Sprachanalyse bildet den wissenschaftlichen Bezugsrahmen ihrer diagnostischen Praxis?

2. Methodisch kommt es darauf an, ein Gefühl für die Tragfähigkeit und der Reichweite der diagnostischen Verfahren zu entwickeln, die man nicht nur theoretisch, sondern auch für empirisch relevanter hält als andere. Nicht selten zählt intuitive Kasuistik mehr als standardisierter Schematismus. Und gelegentlich lassen die kindlichen Reaktionen auf Items mehr *kommunikative Kompetenz* erkennen, als der Sprachtest vorsah. (Dann zum Beispiel, wenn sich eine Fünfjährige beim *HSET* für sich laut Gedanken über den Zusammenhang von Aufgaben und Lösungen macht.) Aktuelle entwicklungsanalytische Studien zeigen, dass die methodischen Spielräume der sprachdiagnostischen Empirie, heuristische Kreativität vorausgesetzt, durchaus größer sind, als das alltagstheoretisch motivierte Testverständnis nahezulegen scheint. Diskursive diagnostische Interventionen sind im Kommen.

3. Empirisch kommt es unter anderem darauf an, die interaktiven, die kommunikativen, die sprachlichen Prozesse und Strukturen herauszuarbeiten, die die sprachdiagnostische Praxis nachgerade konstituieren. Schon simple Mikroanalysen zeigen anschaulich, wie die Stilisierung der diagnostischen Situation zum *Test* zu einer naturalistischen Fiktion von Objektivität werden kann: *Sprachkompetenz ist das, was der Test misst*, aber es ist vielleicht nicht das, was der Test zu zeigen vermag, weil...

Die Empirie der Sprachdiagnostik hat zwei Seiten: die Empirie der diagnostischen Praktiker ist die eine, die Empirie ihrer Diagnose die andere. Was die angeht, könnte die Praxis der [Unterrichtsforschung](#) ein Modell wissenschaftlicher Begleitung und Beratung sein. Allerdings hat die [sprachdiagnostische Forschung](#) hat als Entwicklungs-, als Begleit-, als Evaluationsforschung natürlich andere Schwerpunkte zu setzen. Die folgende Skizze zeigt, worauf es zum Beispiel bei der wissenschaftlichen Analyse und Kritik des nordrhein-westfälischen sprachdiagnostischen Projekts [delfin4](#) ankommt:

Evaluation: Delfin4

