



Romy Råling



Lea Wiehe



Maja Stegenwallner-Schütz

Beurteilung sprachlicher Basiskompetenzen für die Lernausgangslage in Jahrgangsstufe 1

Analyse bestehender Instrumente und Perspektiven für ergänzende Diagnostikverfahren

Zusammenfassung

Die systematische Erhebung der Lernausgangslage (LAL) in Jahrgangsstufe 1, die Sprachkompetenzen einschließlich der Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs umfasst, ist eine wichtige Voraussetzung für den individualisierten Unterricht. Ein solcher Unterricht zielt darauf ab, den Erwerb sprachlicher Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern frühzeitig sicherzustellen. Dieser Artikel analysiert die gegenwärtig in den deutschen Bundesländern verfügbaren Instrumente zur Erfassung der Lernausgangslage im Bereich Sprache hinsichtlich der Umfänglichkeit der zu erfassenden Teilkompetenzen. Ziel ist es, Lehrkräften eine Übersicht zu Diagnostikinstrumenten bereitzustellen, die sie dabei unterstützt, die sprachlichen Lernvoraussetzungen frühzeitig einzuschätzen.

Aktuelle Bildungstrends zeigen, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland Bildungsziele nicht erreicht (Stanat et al., 2022). So können bis zu 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe die Anforderungen der Mindeststandards in den Fächern Deutsch und Mathematik nicht erfüllen. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, Bildungsstrategien weiterzuentwickeln, um die Einhaltung dieser Standards sicherzustellen. Inklusive Bildung kann auch als Anspruch ausgelegt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf den Erwerb jener sprachlichen Basiskompetenzen haben, die für das Erreichen der Mindeststandards erforderlich sind. Daraus ergibt sich die Forderung, dass das Bildungssystem die Voraussetzungen für diesen Basiskompetenzerwerb sicherstellt und eine systematische Förderung dieser Kompetenzen, insbesondere in der Primarstufe, ermöglicht. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer systematischen und differenzierten Erhebung der individuellen Lernausgangslage (LAL) im schulischen Kontext.

Die sprachlichen Basiskompetenzen umfassen überwiegend lautsprachliche und in geringem Maße schriftsprachliche Teilkompetenzen (Ehlich, 2013, S.202), die in der kindlichen Sprachentwicklung in enger Wechselwirkung zueinanderstehen. Schule ist in diesem Zusammenhang als zentral „versprachlichte Institution“ zu verstehen, die eine „hinreichende sprachliche Qualifizierung der Kinder“ voraussetzt (Ehlich, 2013, S.199). Mit dem Eintritt in die Jahrgangsstufe 1 beginnt der formale Erwerb der Lese- und Rechtschreibkompetenzen, wodurch die LAL-Erfassung in dieser Phase besondere Relevanz erhält. Die sprachlichen Basiskompetenzen sind im Rahmen der Bildungsstandards für die Grundschule primär dem Fach Deutsch und dort insbesondere den prozessbezogenen Kompetenzbereichen zugeordnet (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022). Angesichts der sprachlichen Anforderungen in allen Unterrichtsfächern stellt die Sicherung der sprachlichen Basiskompetenzen eine übergreifende schulische Aufgabe dar und erfordert eine interdisziplinäre, fächerübergreifende Aufgabenteilung.

Die Erhebung der LAL ist als pädagogisch-diagnostischer Prozess zu verstehen. Eine zentrale Aufgabe inklusiver Unterrichtsgestaltung – etwa durch Differenzierung und/oder Individualisierung – besteht darin, Lernumgebungen und -situationen so zu gestalten, dass sie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Lernverläufe angemessen zugeschnitten sind. Die Erfassung individueller LAL soll dazu beitragen, Risiken im Hinblick auf das Nichterreichen von Bildungszielen frühzeitig zu identifizieren und zu minimieren. Die LAL-Diagnostik dient somit vorrangig der Unterrichtsentwicklung und nicht der Feststellung von Beeinträchtigungen oder Ableitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen. Sie verfolgt daher nicht primär den Zweck einer Selektions- bzw. Platzierungsdiagnostik, die gewonnenen Informationen können jedoch ergänzend für solche diagnostischen Entscheidungen herangezogen werden.

Im theoretischen Teil dieses Beitrags werden zunächst die Relevanz sprachlicher Basiskompetenzen für den schulischen Kompetenz-

erwerb sowie der diagnostische Zugang im Unterrichtskontext dargestellt. Im anschließenden analytischen Teil erfolgt eine systematische Untersuchung der in den deutschen Bundesländern für Lehrkräfte zugänglichen Instrumente zur Erhebung der LAL in Jahrgangsstufe 1. Der Fokus liegt hierbei auf den zu erfassenden sprachlichen Teilkompetenzen, den kognitiven Lernvoraussetzungen und den schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten sowie deren jeweiliger Operationalisierung. Da viele in Deutschland verfügbare Instrumente zur Erhebung der LAL lediglich Teilfähigkeiten der sprachlichen Basiskompetenzen erfassen und nicht bundesweit einheitlich verfügbar sind, werden ergänzend weitere potenziell einsetzbare Instrumente aufgeführt. Ziel ist es, Lehrkräften eine strukturierte, praktikable Übersicht darüber zu bieten, welche Instrumente für den Einsatz in Jahrgangsstufe 1 zur Verfügung stehen, welche allgemein kognitiven sowie spezifisch laut- und schriftsprachlichen Lernvoraussetzungen sie erfassen und um welche Instrumente sie ergänzt werden können, um die LAL der Schülerinnen und Schüler im Bereich Sprache umfänglich zu erfassen.

Theoretischer Hintergrund

Die Unterrichtsqualität wird durch verschiedene Wirkfaktoren bestimmt, zu denen auch die individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zählt (Eckerth et al., 2012). Eine zentrale Voraussetzung für die gezielte Individualisierung der didaktisch-methodischen Gestaltung dieser Unterstützung ist die Erfassung der individuellen LAL. Auf dieser Grundlage lassen sich adaptive Lern- und Förderziele systematisch ableiten, die an die jeweiligen Lernstände der Schülerinnen und Schüler angepasst sind (Paleczek & Seifert, 2020, S.128). Die Erfassung der LAL bildet damit die Grundlage für die gezielte Planung differenzierender pädagogischer Maßnahmen, sowohl im Klassenverband als auch in Kleingruppen oder im Einzelsetting. Aufbauend auf der Erfassung der LAL der Schülerinnen und Schüler ergibt sich ein iterativer Prozess der Entwicklung, Umsetzung und Anpassung adaptiver Lehr-Lern-Angebote (s. Abb.1). Eine fundierte diagnostische Einschätzung bildet somit die Grundlage für gezielte pädagogische

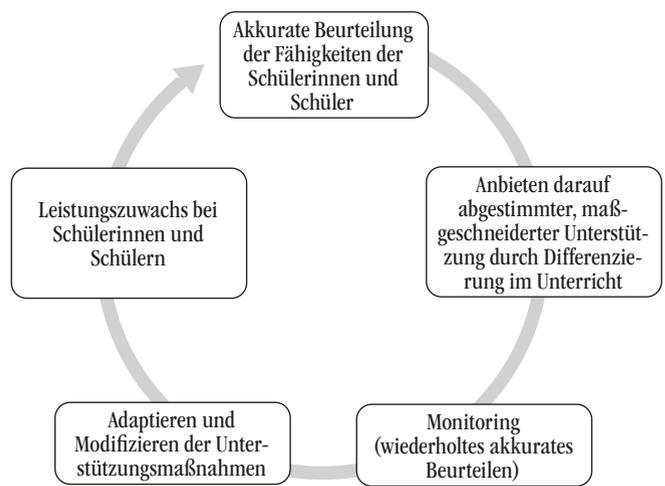


Abb. 1: Iterativer Prozess der Erfassung der Lernausgangslage und adaptiver Lehr-Lern-Angebote (adaptiert nach Paleczek & Seifert, 2020, S. 128)

Maßnahmen, deren Wirksamkeit regelmäßig überprüft und bei Bedarf modifiziert werden sollte.

Für die Erfassung der LAL in Jahrgangsstufe 1 stehen besonders jene sprachlichen Fähigkeiten im Fokus, die als grundlegende Voraussetzung für den Erwerb schulischer Kompetenzen, etwa in den Fächern Deutsch oder Mathematik, gelten. Diese Fähigkeiten werden daher auch als sprachliche Basisqualifikationen bezeichnet und lassen sich nach Ehlich (2013, S.202) in folgende Teilfähigkeiten unterteilen:

- die phonische Qualifikation: Sie umfasst die altersangemessene auditive Verarbeitung gesprochener Sprache sowie deren lautsprachliche Produktion auf Wort-, Satz- und Textebene. Dazu zählen insbesondere das Erkennen und Produzieren lautlicher Einheiten sowie die prosodische Gestaltung von Äußerungen im dialogischen Kontext.
- die pragmatische Qualifikation: Sie bezeichnet die Fähigkeit, Sprache situationsangemessen einzusetzen. Dies schließt u. a. die Strukturierung von Gesprächsbeiträgen, die Gliederung von Informationen sowie die aktive Teilhabe an Interaktionen unter Berücksichtigung der Perspektiven anderer ein.
- die lexikalisch-semantische Qualifikation: Sie bezieht sich auf den rezeptiven und produktiven Wortschatz, also auf Umfang und Differenziertheit der bekannten Wortformen und ihrer Bedeutungen sowie Funktionen.
- die morphologisch-syntaktische Qualifikation: Diese beschreibt die regelhafte Struktur sprachlicher Äußerungen und umfasst sowohl die korrekte Verwendung von Flexionsformen (Morphologie) als auch den Aufbau von Sätzen unter Berücksichtigung grammatischer Beziehungen (Syntax).
- die diskursive Qualifikation: Sie beschreibt die Fähigkeit, Sprache in monologischen oder dialogischen Kommunikationsformen zielgerichtet, kohärent und adressatengerecht einzusetzen. Sie baut auf den zuvor genannten Basiskompetenzen auf und umfasst u. a. den Wechsel von Sprechenden und die Erzählfähigkeiten.
- die literale Qualifikation: Sie bezieht sich auf die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache sowie auf die bewusste Reflexion über Schriftsysteme. Zentrale Teilkompetenzen sind etwa die Buchstabenkenntnis und deren Verknüpfung zu Lauten.

Zu den sprachlichen Fähigkeiten, die den Erwerb schulischer Kompetenzen begünstigen, zählen in erster Linie altersangemessene lautsprachliche Fähigkeiten sowie kognitive Lernvoraussetzungen und erste schriftsprachliche Teilkompetenzen bzw. sogenannte Vorläuferfähigkeiten, die den Schriftspracherwerb begünstigen. Zwischen (laut-)sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten besteht eine enge Wechselbeziehung, die durch folgende Argumente gestützt wird: Erstens ist die enge Verzahnung von lautsprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten in Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs eingegangen. Diese Verbindung wird modelltheoretisch unter anderem durch das Simple View of Reading (Hoover & Gough, 1990) sowie das Componential Framework for Comprehension (Perfetti & Adlof, 2012) fundiert.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.



Beide Ansätze verdeutlichen, dass neben Dekodierfähigkeiten zur visuellen Worterkennung insbesondere altersangemessene sprachliche Kompetenzen, wie z. B. der Wortschatz oder das Grammatikverständnis, die Entwicklung der Lesekompetenz grundlegend beeinflussen. Zweitens gelten bestimmte sprachliche Kompetenzen als wichtige Prädiktoren für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Ihre altersangemessene Ausprägung kann als Indikator für eine günstige Lernentwicklung dienen, während Verzögerungen potenzielle Risiken anzeigen können (z. B. Juska-Bacher et al., 2016; Schnitzler, 2015). Zu diesen sogenannten schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten zählen u. a. die phonologische Bewusstheit, die Benennungsgeschwindigkeit (engl. rapid automatized naming [RAN]) und die Buchstabenkenntnis. Auch kognitive Lernvoraussetzungen, wie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, können diesen wichtigen schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten zugeordnet werden (Lauth, 2014; Schulze et al., 2022). Drittens verweisen Studien auf eine hohe Komorbiditätsrate zwischen klinischen Beeinträchtigungen in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Sprachentwicklungsstörungen [SES]) und Beeinträchtigungen des Schriftspracherwerbs (z. B. Lese- und/oder Rechtschreibstörungen [LRS]) hin (Alonzo et al., 2020; Adlof et al., 2017; Bishop et al., 2009; Catts et al., 2002, 2005; De Groot et al., 2015).

Die Entscheidung, ob und in welcher Form – unterrichtsintegriert oder additiv – eine Sprachförderung erfolgt, hängt von der diagnostischen Kompetenz einer Lehrkraft ab (Hoffmann & Böhme, 2017). Zur Erfassung der LAL stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung. Lehrkräfte handeln dabei – bewusst oder unbewusst – kontinuierlich diagnostisch. Entscheidend ist daher nicht das Ob, sondern welche Instrumente eingesetzt werden und in welchem Umfang (Gebhardt, 2023, S.7). Pädagogisch-diagnostische Verfahren umfassen Beobachtungen, Befragungen sowie Prüfverfahren, sog. Tests. Sie beruhen auf der systematischen Erhebung und Interpretation relevanter Daten, sowohl standardisiert (etwa durch psychometrisch-konstruierte Verfahren) als auch qualitativ beschreibend (Gebhardt, 2023, S.17). Formelle, d. h. standardisierte Untersuchungsverfahren, werden zunehmend bevorzugt, da sie durch ihr regelgeleitetes Vorgehen meist eine höhere Objektivität sowie bessere Ausprägungen der psychometrischen Gütekriterien wie Reliabilität und Validität aufweisen (Schäfer & Rittmeyer, 2021, S.75). Informelle Verfahren, wie nicht-standardisierte Tests oder auch unstrukturierte Beobachtungen, sind variabler und weisen häufig eine geringere Güte auf (Schäfer & Rittmeyer, 2021, S.75).

Der diagnostische Prozess kann als trichterförmig verstanden werden, da die Erfassung der LAL schrittweise und zunehmend spezifischer erfolgen sollte. Im Rahmen dieses Prozesses (siehe Abb. 2) können vier Stufen unterschieden werden: allgemeine Unterrichtsbeobachtung, kritierengeleitete Beobachtung, Gruppen- und Einzeltests. Jede dieser Stufen folgt einem hypothesengeleiteten Vorgehen, das jeweils in der nächsten Stufe überprüft wird. Die LAL stellt dabei das Produkt der Erkenntnisse aller Stufen dar.

– Erste Stufe: Unterrichtsimmanent erfolgen zunächst unspezifische Unterrichtsbeobachtungen durch die Lehrkraft – etwa wenn Verständnisschwierigkeiten bei mündlichen Instruktionen

auffallen. Solche Beobachtungen sind jedoch selektiv und unzureichend, um individuelle Lernbedürfnisse systematisch zu erfassen. Es besteht die Gefahr, Lernbedürfnisse nicht zu identifizieren oder falsch einzuschätzen.

- Zweite Stufe: Einen höheren Spezifitätsgrad bieten kriteriengeleitete Beobachtungen, bei denen bestimmte Merkmale gezielt und systematisch durch die Lehrkraft beobachtet werden (z. B. „Markiert das Kind den Plural an Substantiven korrekt?“, Grammatikbeobachtungsbogen, Glück et al., 2022). Solche Beobachtungen unterstützen die Ableitung spezifischer Hypothesen zu Lernbarrieren und LAL. Beispiele für entsprechende Instrumente sind die Beobachtungsbögen des Rügener Inklusionsmodells zur Sprachentwicklung (Mahlau & Herse, 2023) sowie Sprache im Anfangsunterricht (Glück et al., 2022).
- Dritte und Vierte Stufe: In den folgenden Stufen kommen zunehmend standardisierte Diagnostikverfahren zum Einsatz, teils auch im Gruppensetting. Der regelmäßige Einsatz zu mehreren Zeitpunkten im Schuljahr ist empfehlenswert. Ziel ist es, auf früheren Stufen entwickelte Hypothesen und Schlussfolgerungen zur LAL systematisch und eigenverantwortlich zu überprüfen. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine diagnostische Schlüsselrolle: Sie steuert den Prozess der Hypothesenbildung und nutzt formelle Verfahren zur gezielten Prüfung. Dies ist auch deshalb bedeutsam, weil Lehrkräfteurteile nicht immer objektiv sind und unter anderem durch Vorannahmen oder Verzerrungseffekte beeinflusst werden können (Palczek & Seifert, 2020; Glock & Keen, 2020). Notwendigkeit differenzierter formeller und informeller Verfahren, nicht nur zur Verbesserung der diagnostischen Einschätzungen, sondern auch zur Unterstützung der Kompetenz zum adaptiven Unterricht.

Die Erhebung der LAL entspricht einer Status- oder Prozessdiagnostik, die formell oder informell den aktuellen Lernstand erfasst (Wirtz, 2019; 2022). Während die Statusdiagnostik darauf abzielt, eine Kompetenz möglichst umfassend zu überprüfen (Buchwald et al., 2022, S.307), dient die Prozessdiagnostik (auch Lernprozess- oder -verlaufdiagnostik) der kontinuierlichen Dokumentation und Auswertung individueller Entwicklungsverläufe. Letztere erfolgt durch wiederholte, kurze Erhebungen über mindestens drei Zeitpunkte hinweg (Buchwald et al., 2022, S.307; Wirtz, 2022).

Zur Erfassung der LAL auf den Stufen 3 und 4 des Trichters (Abb. 2) sollten Instrumente, die nach psychometrisch konstruierten Standards (Titz et al., 2018) entwickelt wurden, für das Gruppen- und Einzelsetting herangezogen werden. Es wird zwischen den Verfahrensformaten Screening und Test unterschieden. Screenings erfassen spezifische Teilkompetenzen möglichst ökonomisch, um Hinweise auf potenzielle Lernrisiken oder nicht mehr altersangemessene Entwicklungsstände zu erhalten (Buchwald et al., 2022, S.305; Titz et al., 2018). Tests zielen darauf ab, eine Kompetenz möglichst umfassend und differenziert zu messen und enthalten Vergleichswerte zur Einordnung individueller Leistungen (Titz et al., 2018). In der schulischen Praxis werden zudem designierte Instrumente zur Erhebung der LAL (z. B. ILeA plus) eingesetzt, die schwerpunktmäßig Teilkompetenzen erfassen, die auf schu-

lische Bildungsziele ausgerichtet sind. Sie werden ministeriell bereitgestellt und sind curricular eingebunden. Diese weisen die Charakteristika von Screenings auf. Screenings und Tests sollten sich in der Anwendung ergänzen. Häufig, aber nicht immer, werden Screenings im Gruppensetting und Tests im Einzelsetting eingesetzt. Hypothesen, die durch Gruppenverfahren auf Stufe 3 des Trichters geprüft werden, können durch Einzelverfahren vertiefend untersucht werden, wobei möglichst detaillierte und qualitative Informationen zu den einzelnen sprachlichen und/oder schriftsprachlichen Teilkompetenzen erhoben werden können. Für ein fundiertes diagnostisches Lehrkräftehandeln ist daher die Kenntnis der einzelnen Kompetenzkonstrukte, ihrer validen Erfassungsmöglichkeiten sowie ihrer Operationalisierung in konkreten Aufgaben unerlässlich, um geeignete Instrumente auswählen zu können.



Abb. 2:
Trichterförmige Erhebung der Lernausgangslage (Abbildung in
Anlehnung an Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 23)

Zielsetzung

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht über die in den einzelnen deutschen Bundesländern eingesetzten Instrumente zur Erhebung der LAL in der Jahrgangsstufe 1 gegeben. Dabei wird analysiert, welche sprachlichen Teilkompetenzen, kognitiven Lernvoraussetzungen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten mit den jeweiligen Instrumenten erfasst werden. Aufbauend darauf werden sprachdiagnostische Instrumente für Gruppen- oder Einzelsettings vorgestellt, die modular ergänzend im schulischen Alltag eingesetzt werden können, um die LAL in den schriftsprachlichen und lautsprachlichen Basiskompetenzen im ersten Schuljahr zu erheben oder bereits vorliegende diagnostische Daten zu ergänzen. Um einen frühestmöglichen schulischen Erhebungszeitpunkt zu ermöglichen, liegt der Fokus auf Instrumenten, die für die Anwendung in Jahrgangsstufe 1 konzipiert sind. Für die schulische Praxis sollen die zugehörigen Analysetabellen einen Überblick über die verschiedenen Instrumente liefern und zukünftig die Auswahl eines passenden diagnostischen Instruments erleichtern.

Methodik

Die methodische Herangehensweise gliedert sich in zwei inhaltliche Analyseschritte: Zunächst werden die in den einzelnen deutschen Bundesländern verfügbaren Instrumente zur Erhebung der LAL in der Jahrgangsstufe 1 mittels deduktiver Kategorienbildung

daraufhin analysiert, welche sprachlichen Basiskompetenzen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten sie erfassen. In einem zweiten Schritt werden ergänzende Verfahren identifiziert, die unabhängig von landesspezifischen Vorgaben zur Erhebung dieser Kompetenzen im schulischen Alltag in Jahrgangsstufe 1 einsetzbar sind.

Operationalisierung der Instrumentenanalyse

Für beide Analyseschritte wurde eine Operationalisierung der Teilkompetenzen vorgenommen, um eine umfassende Übersicht verfügbarer Instrumente bereitzustellen. Zunächst wurden allgemeine Informationen zu jedem Diagnostikinstrument erfasst, darunter der Zweck der Erhebung, Art des Instruments, Setting und Dauer der Durchführung, Zielgruppe und der Anwendungsmodus. Die inhaltliche Analyse der Instrumente basiert auf einer deduktiven, literaturbasierten Kategorisierung entlang sprachlicher Basiskompetenzen, schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten oder Teilkompetenzen sowie kognitiver Lernvoraussetzungen, die allesamt für den schulischen Kompetenzerwerb bedeutsam sind und nachfolgend begründet werden.

Kognitive Lernvoraussetzungen: Typischerweise werden die kognitiven Lernvoraussetzungen über die Funktionalität bzw. Kapazität des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeitslenkung erfasst (Lauth, 2014; Schulze et al., 2022). Im Kontext der (schrift-)sprachlichen Verarbeitung spielt insbesondere das phonologische Arbeitsgedächtnis eine zentrale Rolle. Dieses wird häufig mithilfe von Nachsprechaufgaben geprüft, die verschiedene sprachliche Einheiten (Wörter, Pseudowörter oder Sätze) betreffen (Cholewa, 2020). Die Funktionalität der Aufmerksamkeitssteuerung wird häufig über Aufgaben erfasst, die die Genauigkeit oder Verarbeitungsgeschwindigkeit bei der Unterscheidung visuell ähnlicher Reize messen (Schulze et al., 2022).

Schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten: Häufig werden die Buchstabenkenntnis, Benennungsgeschwindigkeit und phonologische sowie morphematische Bewusstheit als sogenannte schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten bezeichnet (Ennemoser et al. 2012; Ewald & Steinbrink, 2023).

- Zur Buchstabenkenntnis zählen die Wiedererkennung bzw. das Identifizieren bei Vorgabe multipler Grapheme (Recognition), die Nennung des Lautes bei Buchstabenvorgabe (Recall) sowie das Schreiben bei Diktat (Reproduktion) (Dodd & Carr, 2003, S. 129).
- Die RAN beschreibt die Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Repräsentationen im Lexikon und wird häufig über das schnelle Benennen von Objekten mit vertrauten Objektamen, Farben, Buchstaben oder Zahlen geprüft (Mayer, 2018).
- Die phonologische Bewusstheit ist eine metasprachliche Fähigkeit, die es ermöglicht, die Lautstruktur von Wortformen einer Sprache zu analysieren und zu manipulieren (Schnitzler, 2013, S. 5). Unterschieden wird zwischen der phonologischen Bewusstheit im engeren (Phonemebene) und weiteren Sinne (sprachrhythmische Einheiten: Silben und Reime). Schnitzler (2013, S. 8) unterscheidet zusätzlich die verschiedenen poten-

ziellen Aufgaben nach der Größe der phonologischen Einheit (Silben < Reime < Onsets < Phoneme) sowie dem Grad der Explizitheit der Aufgabe (Identifizieren < Segmentieren < Synthetisieren < Manipulieren).

- Die morphematische Bewusstheit wird als Fähigkeit zur Identifikation, Analyse und Manipulation von Wortbestandteilen, sog. Morphemen, verstanden. Zur Überprüfung werden Aufgaben zur Flexion, Derivation und Komposition verwendet (Mayer, 2025).

Sprachliche Basiskompetenzen: Bei der Erhebung sprachlicher Basiskompetenzen werden Verständnis- und Produktionsfähigkeiten für sprachliche Strukturen geprüft, die einzelnen linguistischen Verarbeitungsebenen zugeordnet werden können. Die Operationalisierung erfolgt hier jeweils über die zu prüfende linguistische Verarbeitungsebene und die Modalität (rezeptiv vs. produktiv):

- Phonetik/Phonologie: Die Erfassung phonetisch-phonologischer Basiskompetenzen prüft die Fähigkeit, Einzellaute auditiv differenziert wahrzunehmen (z. B. über die Diskrimination von Lautkontrasten in Minimalpaaren) oder Laute korrekt in unterschiedlichen Wortumgebungen auszusprechen (häufig erfasst über Benenn- oder Nachsprehaufgaben).
- Lexikon/Semantik: Die Sprachkompetenzen auf der lexikalisch-semantischen Ebene werden über das Verständnis von auditiv dargebotenen Wörtern oder seltener Sätze erfasst. Typische Aufgabenformate beinhalten die Zuordnung einer Wortbedeutung (i. d. R. in Form von Abbildungen) zu einem gehörten Wort. Wort-/Nicht-Wort-Entscheidungen, sog. lexikalisches Entscheiden, prüfen die Funktion des Wortformspeichers, das sog. mentale Lexikon und Sortieraufgaben (z. B. Unterbegriffe einem Oberbegriff zuordnen) die Organisation von Bedeutungsmerkmalen in sog. semantischen Netzwerken. Der produktive Wortschatz wird häufig über Benennaufgaben erfasst.
- Morphologie/Syntax: Die Erhebung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten erfolgt über vielfältige Aufgabenformate. Es werden sowohl das Verständnis als auch die Bildung korrekter Flexions- und Satzformen überprüft. Dabei stehen morphologische Markierungen, wie Kasus, Genus oder Numerus, meist im Fokus der Untersuchung. Auf syntaktischer Ebene wird das Verständnis über auditiv dargebotene Sätze mit unterschiedlich komplexen Strukturen überprüft (z. B. Nebensatzkonstruktionen, Fragestrukturen). Das Satzverständnis wird dabei häufig über Zuordnung einer Satzinterpretation zu einer passenden Abbildung aus einer Auswahlmenge oder das Ausagieren der Handlung aus dem Stimulussatz erschlossen. Die Prüfung der produktiven morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten erfolgt meist über Aufgaben, die eine konkrete Zielstruktur elizitieren (z. B. Satzproduktion nach Bildvorgabe, Satzergänzungsaufgabe). Auch Spontansprachdaten können Hinweise zu den produktiven morphologisch-syntaktischen Kompetenzen geben.
- Pragmatik/Kommunikation/Erzählfähigkeiten: Die Erfassung pragmatisch-kommunikativer, einschließlich diskursiver Kompetenzen erfolgt systematisch im Rahmen von Aufgaben auf Textebene. Das Hörverständnis wird meist über die audi-

tive Darbietung von Texten geprüft, zu denen im Anschluss Verständnisfragen beantwortet werden. Mündliche Erzählkompetenzen werden in der Regel über Aufgaben erhoben, bei denen eine Bildergeschichte erzählt oder eine gehörte Erzählung nacherzählt wird. Darüber hinaus werden pragmatisch-kommunikative Kompetenzen über Verhaltensbeobachtungen erfasst.

Für die weiterführende Beurteilung der Aussagekraft der zusammengetragenen Instrumente wurden zudem Informationen zur Prüfung der Testgüte erfasst. Zu jedem Instrument werden daher – sofern vorliegend – Informationen zu den Testgütekriterien Reliabilität (Zuverlässigkeit der Testergebnisse) und Validität (Gültigkeit der Testergebnisse) dokumentiert (Sachse & Spreer, 2018, S. 38). In Bezug auf die Nebengütekriterien wird die Bereitstellung einer angemessenen Normierung betrachtet, die wesentliche Informationen über die Einordnung der erhobenen Testergebnisse liefert. Es wird geprüft, ob eine Normierung vorliegt und ob die Normierungsstichprobe in der Jahrgangsstufe 1 mehr als 250 Teilnehmende umfasst (DGKJP, 2015, S. 32). Nach DIN 33430 (Westhoff et al., 2005) sollten die Normwerte nach spätestens acht Jahren auf Aktualität geprüft werden.

Vier von zehn Kindern sprechen im häuslichen Umfeld (38,5%) nicht ausschließlich Deutsch (Stanat et al., 2022). Es ist essentiell, diese Diversität auch in Normdaten zu berücksichtigen. Ein konkreter Ausschluss dieses repräsentativen Anteils in der Normierung kann zu einer Benachteiligung und verzerrter Kompetenzeinschätzung dieser Zielgruppe führen. Es wird daher erfasst, ob in LAL-Instrumenten mehrsprachige Personen in der Konzeption oder Normierung berücksichtigt wurden. Instrumente, die ausschließlich für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler konzipiert sind, wurden nicht analysiert. Für die Ergebnisdarstellung der LAL-Daten werden die Eigenschaften der Interpretationsmöglichkeiten dokumentiert. Dabei wird unterschieden, ob die Interpretation von Teilkompetenzen einer Person auf nominalen (Cut-off-Werten), ordinalen (z. B. Prozentränge) und metrischen Normwerten (z. B. z-Werte, T-Werte, IQ-Werte) beruht.

Recherche der bundesweit genutzten Instrumente zur Erfassung der LAL

Zur Darstellung aktuell verwendeter Instrumente in Jahrgangsstufe 1 wurden sämtliche Maßnahmen und Vorgaben zur Erfassung der LAL der einzelnen deutschen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland recherchiert. Die Recherche stützte sich auf die verschiedenen Webseiten der Bildungsministerien, Landesinstitute oder weiterer länderspezifischer Institutionen, die am Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Grundschulen beteiligt sind. Ergänzend wurden bei Bedarf Anfragen an zuständige Stellen gestellt. In einem weiteren Schritt wurden aktuelle Verfahren, die ebenso für die Erhebung sprachlicher Teilkompetenzen und schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten in der Jahrgangsstufe 1 genutzt werden können, aber nicht bereits im Rahmen ministerieller Weisung in einem Bundesland eingesetzt werden, zusammengetragen. Die Recherche der Instrumente erfolgte über

die BiSS-Tool-Datenbank (Trägerkonsortium BiSS Transfer, 2025), das Hamburger IfQB-Portal (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2025) für Diagnostikverfahren, die Testotheken der Universität Potsdam und der Freien Universität Berlin und wurde ergänzt durch manuelle Recherche. Dabei wurden N=40 Instrumente identifiziert. Bei der Zusammenstellung der ergänzenden Instrumente wurden veraltete Instrumente (ASVT, Kleber & Fischer, 1994; COPROF, Clahsen, 1989; HSET, Grimm & Schöler, 1991; n=3), und Instrumente, die primär den Sprachentwicklungsstand von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erheben (der die das, Jeuk, 2011; ESGRAF-MK, Motsch, 2011; MAIN, Gagarina et al., 2019; Profilanalyse, Grieffhaber, 2013; sismik, Ulrich & Mayr, 2006; n=5), oder für die schulische Nachmittagsbetreuung konstruiert wurden (Selsa, Mayr et al., 2012; n=1) oder unzugänglich waren (TeDeL 1-2, Findeisen & Melenk, 2011; n=1), von der Analyse ausgeschlossen. Somit wurden n=30 ergänzende Instrumente analysiert.

Ergebnisse

Teil 1: Analyse der Instrumente zur Erfassung der Lernausgangslage

Einsatz und Umsetzung der Erfassung der LAL in den Bundesländern

Die Analyse der LAL-Instrumente in der Jahrgangsstufe 1 in den 16 deutschen Bundesländern ergab, dass zehn Bundesländer eine verpflichtende Durchführung vorsehen (Berlin [BE], Brandenburg [BB], Hansestadt Bremen [HB], Hansestadt Hamburg [HH], Mecklenburg-Vorpommern [MV], Niedersachsen [NI], Rheinland-Pfalz [RP], Schleswig-Holstein [SH], Freistaat Sachsen [SN], Sachsen-Anhalt [ST], s.Tab.1). Die konkrete Umsetzung dieser Verpflichtung erfolgt jedoch unterschiedlich. In drei Bundesländern ist das zu verwendende Instrument eindeutig benannt (HH, SH, ST). Zwei Bundesländer stellen eine verpflichtende Auswahl mehrerer Instrumente zur Verfügung (BE, BB). In drei Bundesländern werden bestimmte Instrumente empfohlen, deren Einsatz jedoch nicht verbindlich ist (HB, MV, RP). Zwei Bundesländer schreiben die Durchführung der LAL zwar vor, überlassen die Wahl des Instruments jedoch den Schulen selbst (NI, SN). Die anderen sechs Bundesländer sehen aktuell keine Verpflichtung zur Durchführung einer LAL in Jahrgangsstufe 1 vor (Baden-Württemberg [BW], Freistaat Bayern [BY], Hessen [HE], Nordrhein-Westfalen [NW], Saarland [SL], Thüringen [TH]). Begründet wird dies u. a. durch verpflichtende Sprachstandserhebungen im Vorschulalter (z. B. BW, BY, NRW) oder mit einer verpflichtenden Durchführung der LAL in Jahrgangsstufe 2 oder 3 (z. B. HE). TH und HE sehen zwar keine verpflichtende LAL-Erhebung in Jahrgangsstufe 1 vor, stellen jedoch allen Schulen Übersichten zu Instrumenten zur freiwilligen Nutzung zur Verfügung.

Die Instrumente zur Erhebung der Lernausgangslage in den Bundesländern

Es konnten 17 verschiedene Instrumente zur Erhebung der LAL identifiziert werden, die die Bundesländer zur Verfügung stellen oder zur Verwendung empfehlen (s.Tab. 1):

	Verpflichtung LAL in Jahrgangsstufe 1	Instrument (f=freiwillig, v=verpflichtend)
BB	ja GVBi §5 (4)	(v): ILeA 1 oder (v): ILeA plus
BE	ja GsVO - § 7 (3)	(v): LauBe oder (v): ILeA plus A I / A II
BW	nein	keine Vorgabe
BY	nein	keine Vorgabe
HB	ja	(f): Primo-Sprachtest (f): DBL-1
HE	nein	(f): quop
HH	ja HMBSG § 100	(f): KEKS (v, f): LIFT (in Vorbereitung) (v): HAVASE 4-8 (v): SCHNABEL
MV	ja SchulG M-V § 4 (2)	(f): Lernlinie: Leo (f): Lernlinie: Leni (f): Lernlinie: Reiner (f): Lernlinie: Resi (f): Lernlinie: Spencer (f): Lernlinie: Spike
NI	ja	keine Vorgabe
NW	nein	keine Vorgabe
RP	ja Schulordnung für den inklusiven Unterricht an öffentlichen Schulen: § 4 (2)	(f): 2P Primar (f): ILeA plus
SH	ja ab Schuljahr 2025/26	(v): ILeA plus
SL	nein	keine Vorgabe
SN	ja SOGS § 5 (3)	keine Vorgabe
ST	ja ab Schuljahr 2024/2025	(v): ILeA plus
TH	nein	(f): ILeA plus (f): 2P Primar

Tab. 1: Verbindlichkeit der Erhebung der LAL in den Bundesländern und zugehörige Verfahren

- 2P Primar (Ministerium für Bildung RLP, 2025),
- DBL-1 (Dummer-Smoch, 2019),
- HAVASE 4-8 (Büchner et al., 2023),
- ILeA 1 (Kroner et al., 2010),
- ILeA plus A I und (Liebers et al., 2021),
- ILeA plus A II (Liebers et al., 2021),
- KEKS (Bennöhr et al., 2021),
- LauBe (Gönder et al., 2017),
- Lernlinie: Leni, Leo, Reiner, Resi, Spencer, Spike (Blumenthal, 2025; Mahlau et al., 2017),
- Primo-Sprachtest (Duindam et al., 2010; itc-ms.de, 2025),
- quop (Souvignier et al., 2014; Hauser, 2025),
- SCHNABEL (Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung IFBQ, 2024)



Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Kompetenzbereich	Teilkompetenz	Instrumente der Lernausgangslage (LAL)	Ergänzende Instrumente		
Kognitive Lernvoraussetzungen	Gedächtnis/ Aufmerksamkeit/ Konzentration		CELF-5 FIPS Mottier-Test MSS(-E-W) MÜSC	P-ITPA PhoMo SET 5-10 ZLT-II	
schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten	Morphologische Bewusstheit	---	---		
	Buchstaben- kenntnis	2P Primar IleA 1 IleA plus A I IleA plus A II LauBe		FIPS FLT I und II Levumi Rundgang durch Hörhausen	
	RAN	---		TEPHOBE-R ZLT-II	
	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	2P Primar IleA 1 IleA plus A I IleA plus A II KEKS LauBe Lernlinie: Leo		BAKO FIPS IEL-1 MSS(-E-W) MÜSC PB-LRS P-ITPA	PhoMo Rundgang durch Hörhausen TEPHOBE-R TPB ZLT-II
	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	2P Primar IleA 1 IleA plus A I IleA plus A II KEKS	LauBe Lernlinie: Leni Lernlinie: Leo Lernlinie: Resi	BAKO FIPS IEL-1 Levumi MÜSC PB-LRS P-ITPA	PhoMo Rundgang durch Hörhausen TEPHOBE-R TPB
sprachliche Basis- kompetenzen	Phonologie/ Phonetik	HAVASE 4-8 IleA 1 PRIMO Sprachtest 4		MSS(-E-W) PDSS PhoMo SCREENIKS SET 5-10	
	Lexikon/ Semantik	2P Primar HAVASE 4-8 IleA 1 IleA plus A I IleA plus A II KEKS LauBe Lernlinie: Spike PRIMO Sprachtest 4		CELF-5 FIPS GraWo LiSe-Daz MSS(-E-W) MSVK MÜSC** PDSS P-ITPA	PhoMo PPVT ProDi-L SCREENIKS SET 5-10 SFD TPB TROG-D WWT 6-10
	Morphologie/ Syntax	HAVASE 4-8 IleA 1 KEKS LauBe Lernlinie: Spencer		CELF-5 ESGRAF 4-8 Levumi LiSe-Daz MSS(-E-W) MSVK	PDSS P-ITPA SCREENIKS SET 5-10 SFD TROG-D
	Pragmatik/ Kommunikation/ Erzählfähigkeiten	2P Primar HAVASE 4-8 IleA 1	KEKS PRIMO Sprachtest 4	CELF-5 KNUSPEL-L MSVK	RoSP SET 5-10 SFD

Tab. 2: Zuordnung der Teilkompetenzen zu diagnostischen Instrumenten für die sprachliche Lernausgangslage in Jahrgangsstufe 1

In Tabelle 2 sind im Überblick für die einzelnen Teilkompetenzbereiche (kognitive Lernvoraussetzungen, schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten und sprachliche Basiskompetenzen) die

Reiner, Resi, SCHNABEL) oder zum Schuljahrsende (DBL-1, IleA AII, SCHNABEL) vorgesehen.

LAL-Instrumente zugeordnet. Die ausführlichen Analysen können im digitalen Appendix 1 im Downloadbereich (Analysetabelle 1.1) und im Einzelnen in den digitalen Appendix 2 im Downloadbereich (Instrumentensteckbriefe 2.1) eingesehen werden. Die Angabe im Appendix 1, dass Teilkompetenzen geprüft werden, bedeutet nicht, dass diese im jeweiligen Instrument umfassend erhoben werden, sondern nur, dass hierzu mindestens eine Testaufgabe vorliegt.

www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2025/09/zfh_2025_406_appendix1.pdf



www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2025/09/zfh_2025_406_appendix2.pdf



Mehrheitlich können die LAL-Instrumente im Gruppensetting eingesetzt werden – lediglich HAVASE 4-8 und LauBe erfordern (teilweise) ein Einzelsetting. Eine digitale Durchführung ist bei elf Verfahren vorgesehen. Gerade im Hinblick auf die meist frühe Testphase zum Schuljahrsbeginn in Jahrgangsstufe 1, also bei noch sehr begrenzter Schulerfahrung, sollte der Einsatz digitaler Verfahren unter Berücksichtigung der digitalen Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler kritisch reflektiert werden, um die Validität der Ergebnisse nicht zu beeinträchtigen. Vierzehn Verfahren bieten eine digitale Auswertung an, was zur ökonomischen Durchführung und Auswertung der Tests beitragen kann. Der Erhebungszeitraum der Instrumente konzentriert sich überwiegend auf die Schulanfangsphase. Zu Beginn des Schuljahrs kommen 2P Primar, HAVASE 4-8, IleA 1, IleA plus AI, KEKS, Lernlinie: (Leni, Leo, Resi, Spencer, Spike), Primo-Sprachtest und quop zum Einsatz. Einzelne Instrumente sind auch oder ausschließlich für den Einsatz zur Schuljahrmitte (Lernlinie:

Die sprachlichen Teilkompetenzen kognitiver Lernvoraussetzungen oder schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten in den Instrumenten

In den 17 Instrumenten werden verschiedene kognitive Lernvoraussetzungen, schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten oder sprachliche Teilkompetenzen erfasst. Sofern Aufgaben optional im Instrument vorgesehen sind, werden diese hier ebenso aufgeführt. In diesem Falle werden nicht alle Fähigkeiten immer bei allen Schülerinnen und Schülern erhoben. Die kognitiven Lernvoraussetzungen werden lediglich in einem Untertest von LauBe (Nachsprechen von Zahlenreihen) erhoben. In den übrigen LAL-Instrumenten werden kognitive Lernvoraussetzungen nicht berücksichtigt. Bezüglich der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten zeigt sich, dass in keinem der LAL-Instrumente die RAN oder die morphologische Bewusstheit erfasst werden. Wenige Instrumente enthalten Tests zur partiellen Überprüfung der Buchstabenkenntnis. In der ILeA 1, ILeA plus AI und II sowie 2P Primar sind sogenannte Recall-Aufgaben enthalten. Zusätzlich finden sich in der ILeA 1, ILeA plus AI und AII sowie LauBe Aufgaben zum Erkennen von Buchstabenzeichen. Die Fähigkeiten zur Recognition und Reproduktion werden in keinem der LAL-Instrumente erfasst.

Eine Vorläuferfähigkeit, die vergleichsweise häufig in den LAL-Instrumenten enthalten ist, ist die phonologische Bewusstheit. So prüfen sieben Instrumente Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne. Dabei liegt der Fokus überwiegend auf der Reimidentifikation (2P Primar, ILeA 1, ILeA plus AI / AII, KEKS, LauBe, Lernlinie: Leo) sowie Silbensegmentierung (2P Primar, ILeA 1, ILeA plus AI / AII, LauBe, Lernlinie: Leo). Aufgaben zur Synthese oder Manipulation von Silben und Reimen sind in keinem Instrument enthalten. Somit wird die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne in den jeweiligen Verfahren nur partiell überprüft. Obwohl die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne in vielen Instrumenten partiell überprüft wird, gilt die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne als bedeutsamer für den Schriftspracherwerb. Neun LAL-Instrumente enthalten Aufgaben, die diese überprüfen. Dies sind überwiegend Aufgaben zur Identifikation gleicher Onsets (ILeA 1, ILeA plus AI / AII, LauBe, Lernlinie: Leni/Leo/Resi, 2P Primar), zur Lautidentifikation (ILeA 1, ILeA plus AI / AII, KEKS, Lernlinie: Resi) oder zur Identifikation der Lautposition (Lernlinie: Resi). Die Segmentierfähigkeit wird über Aufgaben, die eine Segmentierung initialer Phoneme bzw. Grapheme erfordern und häufig in Kombination mit Bild-Zuordnungen (ILeA plus AI, Lernlinie: Leni) erfasst. Aufgaben zur Synthese von Lauten zu Wörtern finden sich lediglich in der Lernlinie: Leo. Aufgaben, die Manipulationsfähigkeiten auf der Lautebene erfordern, werden in keinem LAL-Instrument verwendet.

Bezüglich der sprachlichen Basiskompetenzen werden zunächst die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten adressiert. Lediglich drei LAL-Instrumente ermöglichen Aussagen zur Aussprache (ILeA 1, HAVASE 4-8, Primo-Sprachtest). Die Überprüfung der auditiven Analysefähigkeiten erfolgt über auditive Diskriminierungsaufgaben, bei denen entschieden werden muss, ob zwei auditiv dargebotene Wörter sich gleich oder ungleich anhören. Dies prüft

lediglich der Primo-Sprachtest. Erkenntnisse zur Lautproduktion lassen sich indirekt aus Instrumenten ableiten, die einen spontansprachlichen Anteil beinhalten. So sieht die ILeA 1 eine Erzählung anhand einer Bilder Geschichte bzw. eines Wimmelbilds vor, um die Lautbildung zu analysieren, während die HAVASE 4-8 separate Spontansprachanalysen umfasst, bei denen neben der Aussprache auch die Sprechflüssigkeit und -deutlichkeit beurteilt werden.

Auch die lexikalisch-semanticen Fähigkeiten werden nur in einzelnen Verfahren erfasst: Das auditive Sprachverständnis für Wörter wird in vier LAL-Instrumenten über auditive Wort-Bild-Zuordnungen überprüft (ILeA plus AI/AII, Primo-Sprachtest, Lernlinie: Spike). In 2P Primar wird in der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 1 erfasst, ob Schülerinnen und Schüler Begriffe ihrer Schriftform zuordnen können. Aussagen über den produktiven Wortschatz lassen sich aus Tests zum Bildbenennen (LauBe, ILeA plus AI/AII, ILeA 1), zu Satzergänzungen aus einer Bildauswahl (KEKS) oder aus Spontansprachaufgaben (LauBe, HAVASE 4-8, ILeA 1) ableiten.

Fünf LAL-Instrumente erfassen syntaktisch-morphologische Teilkompetenzen (HAVASE 4-8, ILeA 1, KEKS, LauBe, Lernlinie: Spencer), wobei rezeptive Fähigkeiten nur in LauBe und Lernlinie: Spencer geprüft werden. Lernlinie: Spencer erfasst das Verständnis von Plural- und Kasusmarkierungen über Grammatikalitätsurteile und Genusinformation über die Zuordnung auditiv dargebotener Artikel zu einem Wort, während LauBe mittels Satz-Bild-Zuordnungen das Verständnis von einfachen Hauptsätzen, Nebensatzstrukturen, Topikalisierungen und Passivsätzen erfasst. Die Produktion grammatischer Strukturen wird einerseits über eine Satzergänzung (mit Bildvorlage, KEKS) und andererseits über spontansprachliche Äußerungen, wie Erzählungen zu einer Bilder Geschichte (HAVASE 4-8, ILeA 1, LauBe) eingeschätzt.

Die pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenzen werden in drei der 17 LAL-Instrumente rezeptiv erfasst. Dabei erfolgt bei Hörverständnisaufgaben, bei denen nach dem Hören eines Textes Fragen beantwortet werden müssen, die Zuordnung einer Antwort zu einem Zielbild (KEKS, Primo-Sprachtest). In 2P Primar wird das Hörverständnis hingegen anhand einer Geschichte überprüft, deren Szenen in Form passender Bilder dargeboten werden und von den Schülerinnen und Schülern in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Auf produktiver Ebene kann die Erzählfähigkeit über spontansprachliche Äußerungen bewertet werden (HAVASE 4-8, ILeA 1). Die Beurteilung erfolgt nachträglich anhand festgelegter Kriterien, wie der Nennung der Handlungsstränge, der Bewältigung der Gesprächssituation oder der Nutzung kohärenter oder kohäsiver sprachlicher Mittel.

Insgesamt zeigt sich, dass keines der LAL-Instrumente umfassende Erkenntnisse über alle sprachlichen Teilkompetenzen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten ermöglichen kann. Es sind daher stets ergänzende Verfahren erforderlich, um eine vollständige Beurteilung aller Basiskompetenzen, schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten oder kognitiven Lernvoraussetzungen zu gewährleisten. Einzelne Instrumente fokussieren sogar nur einen

konkreten Kompetenzbereich (quop – Lesen; DBL-1, SCHNABEL – Schreiben; HAVASE 4-8, Primo-Sprachtest – Sprache). LauBe erfasst als einziges Instrument für jeden Teilbereich der sprachlichen Basiskompetenzen, der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten und der kognitiven Lernvoraussetzungen mindestens eine Aufgabe. ILeA plus AI/AII erfassen bis auf den Bereich der kognitiven Lernvoraussetzungen ebenso alle sprachlichen Basiskompetenzen mit mindestens einer Aufgabe pro linguistischer Verarbeitungsebene und bis zu drei Aufgaben zu Vorläuferfähigkeiten. Die morphologische Bewusstheit, sowie die RAN-Fähigkeit als relevante schriftsprachliche Vorläuferfähigkeit werden in keinem der Instrumente erhoben. Über alle LAL-Instrumente hinweg wird am häufigsten die phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne erfasst. Der Schwerpunkt zur Überprüfung sprachlicher Basiskompetenzen liegt vor allem auf der Erfassung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten, wobei der Sprachproduktion eine größere Bedeutung zukommt als dem Sprachverständnis. Insbesondere die syntaktisch-morphologische Ebene, deren vollumfängliche Prüfung sehr aufwändig ist, erfolgt in den LAL-Instrumenten häufig nur ansatzweise, meist über Spontansprachdaten und in nur zwei Instrumenten auch rezeptiv. Die Prüfung der sprachlichen Basiskompetenzen erfolgt in vielen Instrumenten nur auszugsweise, d. h. dass eine Teilkompetenzen als Proxy zur Beurteilung diverser zugrundeliegender Teilkompetenzen herangezogen wird.

Teil 2: Ergänzende Instrumente

Kognitive Lernvoraussetzungen und schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten

Es konnten 17 Verfahren für die erste Jahrgangsstufe identifiziert werden, die Aufgaben für die schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten und/oder kognitiven Lernvoraussetzungen sowie sprachliche Basiskompetenzen enthalten:

- BAKO (Stock et al., 2017),
- CELF-5 (Wiig & Secord, 2020),
- FIPS (Bäuerlein et al., 2021),
- FLT I und II (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013),
- IEL-1 (Diehl & Hartke, 2012),
- Levumi (Jungjohann et al., 2019),
- Mottier-Test (urspr. Mottier, 1951, Wild & Fleck, 2013),
- MSS(-E-W) (Holler-Zittlau et al., 2019),
- MÜSC (Mannhaupt, 2005),
- PB-LRS (Barth & Gomm, 2014),
- P-ITPA (Esser & Wyschkon, 2010),
- PhoMo (Stadie & Schöppe, 2017),
- Rundgang durch Hörhausen (Martschinke et al., 2016),
- SET 5-10 (Petermann, 2018),
- TEPHOBE-R (Mayer, 2024),
- TPB (Fricke & Schäfer, 2023),
- ZLT-II (Petermann & Daseking, 2019)

In Tabelle 2 sind überblicksartig die ergänzenden Instrumente zur Erhebung der kognitiven Lernvoraussetzungen und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten aufgeführt. Die ausführlichen

Analysen können im digitalen Appendix 1 im Downloadbereich (Analysetabelle 1.2) und im Einzelnen in den digitalen Appendix 2 im Downloadbereich (Instrumentensteckbriefe 2.2) eingesehen werden.

Ein überwiegender Teil der Instrumente kann ab Schuljahresbeginn der Jahrgangsstufe 1 verwendet werden (CELF-5, FIPS, Levumi, Mottier, MSS(-E-W), MÜSC, PB-LRS, P-ITPA, PhoMo, Rundgang durch Hörhausen, SET 5-10, TEPHOBE-R), einzelne erst ab der Schuljahresmitte (FLT I und II, IEL-1, TPB) oder dem Schuljahrsende (BAKO, ZLT-II).

Kognitive Lernvoraussetzungen: Zur Erfassung exekutiver Funktionen prüfen viele Verfahren das phonologische Arbeitsgedächtnis mittels Nachsprechaufgaben (CELF-5, FIPS, Mottier, MSS(-E-W), P-ITPA, PhoMo, SET 5-10, ZLT-II). Komplexere Varianten, wie das rückwärts Nachsprechen (z. B. in PhoMo), erfordern zusätzlich phonologische Manipulation. Aufgaben wie Bildzuordnungen zu Wortreihen (z. B. im CELF-5, MÜSC) beanspruchen mehrere Verarbeitungskomponenten und sind daher wenig trennscharf. Das visuelle Arbeitsgedächtnis wird etwa durch Farbreihenfolgen (FIPS) oder die Sternensuche (SET 5–10) geprüft, wobei Letztere auch die visuelle Diskriminationsleistung erfasst.

RAN und morphologische Bewusstheit. RAN-Aufgaben (z. B. schnelles Benennen von Zahlen, Farben, Buchstaben) finden sich nur in wenigen Instrumenten (TEPHOBE-R, ZLT-II). Die morphologische Bewusstheit wird bislang in keinem der analysierten Verfahren erfasst. Die Buchstabenkenntnis wird in vier Verfahren (FIPS, FLT I/II, Levumi, Rundgang durch Hörhausen) ausschließlich über Recognition-Aufgaben (Phonem bei Graphemvorgabe) erhoben. Die Überprüfung von Recall- und Reproduktionsfähigkeiten bleibt unberücksichtigt.

Die Phonologische Bewusstheit wird in 13 Verfahren operationalisiert. Die meisten Instrumente erfassen sowohl die phonologische Bewusstheit im engeren als auch im weiteren Sinne (z. B. FIPS, IEL-1, MÜSC, PhoMo), einige nur eine der beiden Dimensionen (z. B. BAKO, MSS(-E-W), ZLT-II). Die Aufgaben orientieren sich überwiegend an den Dimensionen von Schnitzler (2013), wobei einzelne Formate (z. B. Wortlängenaufgaben) davon abweichen. In Bezug auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne finden sich in den Instrumenten verschiedene Operationalisierungen für Reim, Silbe und Wortlänge. Reimaufgaben umfassen die Identifikation (auditiv: FIPS, MSS(-E-W), MÜSC, TEPHOBE-R, Rundgang durch Hörhausen; visuell: TPB), die Diskrimination (PhoMo) und die Produktion (P-ITPA, PhoMo, TPB). Silbenbezogene Aufgaben erfassen die Segmentierung (IEL-1, MÜSC, Rundgang durch Hörhausen, TBS, ZLT-II), die Zählung (PB-LRS), die Diskrimination (IEL-1, PhoMo) und die Synthese (IEL-1, PhoMo, Rundgang durch Hörhausen). Zur Wortlänge finden sich Aufgaben zur Identifikation (MSS(-E-W), PB-LRS) und Diskrimination (PhoMo). Mit Blick auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne finden sich in den Instrumenten verschiedene Operationalisierungen zur Identifikation, Diskriminierung, Segmentierung, Synthese oder Manipulation von Phonemen. Die Identifikation

erfolgt über Phonempaarfindung (BAKO, IEL-1, PB-LRS, Rundgang durch Hörhausen, TEPHOBE-R, TBS), Einzelphonemerken-
nung und Onset-Zuordnung (IEL-1). Die Diskrimination bezieht
sich auf Phoneme (PhoMo) und Vokallänge (MÜSC). Die Segmen-
tierung erfolgt anhand von Real- oder Pseudowörtern (BAKO,
FIPS, Rundgang durch Hörhausen). Synthese wird über Phonem-,
Onset-Rime- (TEPHOBE-R, TPB) sowie Silben- und Phonemkom-
binationen (MÜSC, PB-LRS) geprüft. Manipulationen umfassen
die Phonemreihenfolge (BAKO, Rundgang durch Hörhausen),
Elision (BAKO, P-ITPA) und Substitution (BAKO, P-ITPA, TPB).

Die vorgestellten Instrumente erfassen jeweils unterschiedliche
Teilkompetenzen, jedoch deckt keines sämtliche der relevanten
schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten bzw. kognitiven Lernvor-
aussetzungen ab. Besonders auffällig ist die Dominanz von Auf-
gaben zur phonologischen Bewusstheit. Nur wenige Instrumente
erheben darüber hinaus weitere Vorläuferfähigkeiten.

Sprachliche Basiskompetenzen

Es wurden 22 Instrumente identifiziert, die den sprachlichen
Kompetenzbereich und die einzelnen Teilfähigkeiten in der ersten
Jahrgangsstufe erfassen:

- CELF-5 (Wiig & Secord, 2020),
- ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2016),
- FIPS (Bäuerlein et al., 2021),
- GraWo (Seifert et al., 2017),
- KNUSPEL-L (Marx, 1998),
- Levumi (Jungjohann et al., 2019),
- LiSe-Daz (Schulz & Tracy, 2011),
- MSS(-E-W) (Holler-Zittlau, 2019),
- MSVK (Elben & Lohaus, 2000),
- MÜSC (Mannhaupt, 2005),
- PDSS (Kauschke et al., 2023)
- PhoMo (Stadie & Schöppe, 2017),
- P-ITPA (Esser & Wyschkon, 2010),
- PPVT (Lenhard et al., 2015),
- ProDi-L (Richter et al., 2017),
- RoSP (Hilke & Siegmüller, 2024),
- SCREENIKS (Wagner, 2023),
- SET 5-10 (Petermann, 2018),
- SFD (Hobusch et al., 2022),
- TPB (Fricke & Schäfer, 2023),
- TROG-D (Fox-Boyer, 2023),
- WWT 6-10 (Glück, 2011).

In Tabelle 2 sind überblicksartig die ergänzenden Instrumente
zur Erhebung der sprachlichen Basiskompetenzen aufgeführt.
Die ausführlichen Analysen können im digitalen Appendix 1 im
Downloadbereich (Analysetabelle 1.3) und im Einzelnen in den
digitalen Appendix 2 im Downloadbereich (Instrumentensteck-
briefe 2.3) eingesehen werden.

Rezeptive phonologisch-phonetische Teilfähigkeiten werden in
nur drei Tests über phonematische Diskrimination von Wörtern
oder Pseudowörtern erfasst (MSS(-E-W), PhoMo, SCREENIKS).
Die Wahrnehmung von Lautkontrasten (z. B. Minimalpaare) wird

nicht geprüft. Die Lautbildung wird systematisch nur in drei Tests
mittels Bildbenennung erhoben (MSS(-E-W), PDSS, SCREENIKS).
Nachsprechaufgaben wie im SET 5-10 und MSS(-E-W)) erlauben
indirekt Aussagen zur Aussprache, ohne diese explizit zu erfassen.

Lexikalisch-semantische Teilkompetenzen werden in dreizehn
Verfahren meist über auditive Wort-Bild-Zuordnungen erfasst
(FIPS, GraWo, MSVK, PPVT, PDSS, SCREENIKS, , TROG-D, WWT
6–10), womit der Zugriff vom Input-Lexikon auf die Semantik
geprüft wird. Rein rezeptiv-semantische Leistungen erheben nur
die PDSS und der MSVK (Bildwahl zu Oberbegriffen), rezeptiv-
lexikalische nur PhoMo (lexikalische Entscheidungen). Der LiSe-
DaZ nutzt Verifikationsfragen mit Bildbezug und prüft so auch das
Entscheidungsverständnis. Der CELF-5 enthält rezeptive Aufgaben
mit semantischen, pragmatischen und inferenziellen Komponen-
ten, die nicht eindeutig zuordenbar sind. Semantische Relationen
(z. B. Wortassoziationen) werden zusätzlich geprüft. Ähnliche,
aber schwer einzuordnende Aufgaben bietet der MÜSC (z. B. Farb-
zuschreibungen zu Objekten). Der aktive Wortschatz wird über-
wiegend über Bildbenennungsaufgaben geprüft (MSS(-E-W), PDSS,
SET 5–10, SFD, TPB, WWT 6–10). Weitere Formate umfassen die
Benennung von Definitionen (P-ITPA), von Analogien (P-ITPA)
und Elizitierungsfragen zu Bildergeschichten (LiSe-DaZ). Die
produktive Erfassung semantischer Relationen erfolgt durch Nen-
nung von Oberbegriffen zu Bildern (SET 5–10, SCREENIKS) oder
über Verifikationen von gelesenen Wörtern zu auditiven Ober-
begriffen (ProDi-L).

Rezeptive syntaktisch-morphologische Teilkompetenzen werden
überwiegend über Satz-Bild-Zuordnungen erfasst (z. B. CELF-5,
Levumi, LiSe-DaZ, MSVK, PDSS, SFD, SCREENIKS, TROG-D).
Instruktionsausführungen variierender Komplexität (CELF-5,
MSVK, SFD) ergänzen diese. Grammatikalitätsurteile finden
sich ausschließlich im SET 5–10. Insgesamt variiert der Umfang
erfasster Strukturen stark. Eine systematische Erfassung rezepti-
ver Satzverständnisleistungen erfolgt im TROG-D. Sieben
Tests erfassen die produktive Grammatik überwiegend über
Elizitierungsformate unterschiedlichster morpho-syntaktischer
Strukturen (z. B. CELF-5, ESGRAF 4–8, MSS(-E-W), P-ITPA, SFD).
Elizitiert werden z. B. Plural-, Kasus- und verschiedene Satzstruk-
turen über Bildvorgaben. Die PDSS, der SET 5–10 und der SFD
erheben zusätzlich Spontansprache über die Erzählung einer Bil-
dergeschichte, deren Strukturen kriteriengeleitet beurteilt werden.
Ebenso erfasst der SET 5–10 den Satzbau aus Wortvorgaben so-
wie die Korrektur grammatisch inkorrektur Sätze. Der Erwerb der
Artikelposition lässt sich ausschließlich in der PDSS beurteilen.
Das Verständnis und die adäquate Beantwortung von W-Fragen
prüfen ausschließlich LiSe-Daz und die PDSS ab.

Nur sechs Instrumente erfassen den Bereich der pragmatisch-
kommunikativen Teilkompetenzen, meist mit Fokus auf Hörver-
stehen von Texten (CELF-5, KNUSPEL-L, RoSP, SET 5–10, SFD).
Textproduktionen dienen meist der Grammatikprüfung. Als ein-
ziges Instrument erfasst der MSVK rezeptive pragmatische Kom-
petenzen über eine Operationalisierung des Situationsverstehens
und der Erfassung von Intentionen von Personen. Der SET 5–10



und der CELF-5 bieten zudem Beurteilungsbögen zum Kommunikationsverhalten.

Es lässt sich feststellen, dass für die Jahrgangsstufe 1 Tests vorliegen, die ergänzend Anwendung finden können. Ein Verfahren, das sicher alle sprachlichen Teilkompetenzen in der rezeptiven bzw. produktiven Modalität prüft, liegt bisher nicht vor. In den 22 überprüften Verfahren werden der phonetisch-phonologischen sowie der pragmatisch-kommunikativen Ebene am wenigsten Gewicht beigemessen.

Diskussion

Im Rahmen dieses Beitrags wurde dargelegt, dass die Erhebung der LAL in der Jahrgangsstufe 1 eine notwendige Voraussetzung für die gezielte individualisierte Unterrichtsgestaltung darstellt und dadurch zur frühzeitigen Reduzierung von sprachbasierten Lernbarrieren in der schulischen Lernumgebung beitragen kann. Die Analyse zeigt, dass nicht in allen, sondern nur in zehn Bundesländern die Erhebung der LAL in der Jahrgangsstufe 1 verpflichtend ist. Die Umsetzung dieser Verpflichtung ist in Bezug auf die Instrumente unterschiedlich strikt geregelt – von der verpflichtenden Vorgabe eines oder mehrerer Instrumente bis hin zur Wahlfreiheit. Diese Heterogenität spiegelt den Bildungsföderalismus wider. Gleichzeitig verdeutlicht das Vorliegen verpflichtender landesweiter Vorgaben in manchen Bundesländern die bildungspolitische Anerkennung der Relevanz dieses pädagogisch-diagnostischen Prozesses. Eine Vorgabe standardisierter Instrumente kann zur besseren Verfügbarkeit, Vergleichbarkeit und zur Qualitätssicherung beitragen.

Einige Bundesländer erheben den Sprachentwicklungsstand ausschließlich im Vorfeld der Einschulung (z. B. BY; NRW mit dem ILeA-T oder durch individuell ausgewählte Verfahren, die entweder von den jeweiligen Schulen oder im Elementarbereich eingesetzt werden). Die dabei gewonnenen Erkenntnisse stehen den Lehrkräften jedoch nicht automatisch für die Bestimmung der LAL aller Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen Lerngruppe zur Verfügung und können somit nur eingeschränkt in die Unterrichtsgestaltung einfließen. In anderen Bundesländern (z. B. BW, HE, SN) erfolgt eine Überprüfung sprachlicher Basiskompetenzen erst in der zweiten Jahrgangsstufe. Dies scheint für eine gezielte frühzeitige Förderung im Sinne der Prävention als unnötig spät. Erst mit den bundesweit verpflichtenden VERA-3-Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 3 werden schriftsprachliche Kompetenzen systematisch überprüft – allerdings ohne umfassende Überprüfung sprachlicher Basiskompetenzen. Insbesondere rezeptive Fähigkeiten sowie phonologische oder morphologisch-syntaktische Teilfähigkeiten bleiben dabei unberücksichtigt. Dadurch können Kompetenzniveaus für das Lesen oder Schreiben nur unzureichend auf (laut-)sprachliche Teilkompetenzen bezogen werden, die wichtige Lernvoraussetzungen zum Erwerb der Lese- oder Schreibfähigkeiten bilden. Unzureichende sprachliche Basiskompetenzen, die fehlende Lernvoraussetzungen darstellen, können somit unerkannt bleiben und eine gezielte, präventive Förderung erschweren.

Dass die Erhebung der LAL in einzelnen Bundesländern nicht verpflichtend ist, schließt natürlich nicht aus, dass Lehrkräfte in den jeweiligen Bundesländern die LAL in Jahrgangsstufe 1 eigeninitiativ erheben. Instrumente wie die ILeA 1 sind frei zugänglich und können bei Bedarf eingesetzt werden. Dennoch kann die fehlende verpflichtende Vorgabe als Indiz dafür gewertet werden, dass die Entscheidung zur Erhebung der LAL dem Ermessen der Lehrkräfte überlassen wird und somit der Steuerung dieses diagnostischen Prozesses auf landespolitischer Ebene bislang keine sehr hohe Priorität eingeräumt wird.

Der Umstand, dass kognitive Lernvoraussetzungen ausschließlich in zwei LAL-Instrumenten geprüft werden, muss nicht zwingend als unzureichend zur Bestimmung der LAL interpretiert werden. Grundsätzlich werden kognitive Grundfähigkeiten indirekt über Aufgabenformate zu sprachlichen Kompetenzen miterfasst, insbesondere wenn Aufgaben Anforderungen an die Arbeitsgedächtniskapazität stellen. Es ist davon auszugehen, dass bei Bedarf eine ergänzende Diagnostik im Rahmen schulpädagogischer oder sonderpädagogischer Abklärung zu erfolgen hat, die über die diagnostische Fragestellung zur Bestimmung der LAL im allgemeinen Unterricht hinausgeht.

Bezüglich der Erfassung schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten fällt auf, dass die morphologische Bewusstheit sowie die RAN-Fähigkeit, die in Studien als zentrale Vorläuferfähigkeiten gelten (Schmitterer & Schroeder, 2019), in keinem der LAL-Instrumente überprüft werden. Die Buchstabenkenntnis wird nur in vier Verfahren mittels des Recalls bzw. in drei Verfahren mittels des Erkennens von Buchstabenzeichen geprüft. Die Recognition und die Reproduktion werden in keinem LAL-Instrument erfasst. Ersteres lässt sich jedoch mit ergänzenden Verfahren erheben. Gleichzeitig ist eine auffällige Dominanz der Erfassung der phonologischen Bewusstheit in den LAL-Instrumenten festzustellen. Diese Schwerpunktsetzung erscheint für das Deutsche vor dem Hintergrund aktueller empirischer Befunde fragwürdig. So zeigen Schmitterer und Schroeder (2019), dass statt der phonologischen Bewusstheit die Buchstabenkenntnis und die RAN-Fähigkeit bereits ab Schulbeginn die zentralen Prädiktoren für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen sind. Die derzeitige Überbetonung der phonologischen Bewusstheit in den LAL-Instrumenten ist somit nicht vollständig zum aktuellen Forschungsstand anschlussfähig.

Im Rahmen der Analyse der bundeslandspezifischen Vorgaben, die Instrumente vorgeben oder Empfehlungen aussprechen, konnten 17 LAL-Instrumente identifiziert und hinsichtlich der zu erfassenden Teilkompetenzen analysiert werden. Dabei zeigt sich, dass die einzelnen Instrumente lediglich Teilkompetenzen der sprachlichen Basiskompetenzen erheben und somit ein umfassendes Konstruktverständnis, welches alle linguistischen Verarbeitungsebenen umfasst, vermissen lässt. Auffällig ist, dass ausschließlich die ILeA plus im Bereich der lexikalisch-semantischen Fähigkeiten und die LauBe im Bereich der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten sowohl die Rezeption als auch die Produktion überprüfen. Für eine valide Beurteilung sprachlicher Basiskom-

petenzen ist stets die Erfassung beider sprachlicher Modalitäten notwendig. In vielen LAL-Instrumenten erfolgt die Erhebung jedoch ausschließlich in einer Modalität. Wird lediglich die rezeptive Fähigkeit überprüft, liegt häufig die sprachtherapeutisch orientierte Annahme zugrunde, dass bei nicht mehr altersangemessener Rezeption auch produktive Fähigkeiten nicht im altersangemessenen Umfang erworben sein können. Diese Annahme ist jedoch nicht umkehrbar: Eine isolierte Erfassung produktiver Fähigkeiten erlaubt keine validen Rückschlüsse auf die rezeptive Sprachverarbeitung. Eine solche einseitige Fokussierung zeigt sich exemplarisch bei der Erfassung lexikalisch-semanticcher Teilkompetenzen in mehreren LAL-Instrumenten, die vorrangig produktionsbezogene Aufgabenformate (z. B. Bildbenennen oder Satzergänzungen) verwenden, ohne die zugrundeliegenden rezeptiven Kompetenzen systematisch mitzuerfassen.

Die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten werden lediglich in drei LAL-Instrumenten berücksichtigt. Hierbei ist hervorzuheben, dass die Erfassung der phonologischen Bewusstheit nicht mit einer Erfassung phonetisch-phonologischer Fähigkeiten gleichzusetzen ist, da Letztere keine metasprachliche Reflexion erfordern. Nicht mehr altersangemessene rezeptive phonetisch-phonologische Teilfähigkeiten können jedoch erklärend für Schwierigkeiten in Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit sein. In solchen Fällen liegt die funktionale Ursache für das schwache Abschneiden nicht an unzureichenden metasprachlichen Reflexionsfähigkeiten, sondern möglicherweise an der Lautwahrnehmung oder -verarbeitung. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die phonetisch-phonologischen Teilkompetenzen in LAL-Instrumenten zu erfassen.

Zahlreiche ergänzende Sprachdiagnostikverfahren existieren für die Altersgruppe in der Jahrgangsstufe 1. Diese Instrumente lassen sich modular und hypothesengeleitet, wie im Theorieteil beschrieben, einsetzen und stellen somit theoretisch eine Ergänzungsmöglichkeit für die Erhebung der LAL dar. Der Einsatz dieser Instrumente in Jahrgangsstufe 1 scheint auch deshalb relevant, da die Verfügbarkeit altersangemessener Instrumente zur Überprüfung sprachlicher Teilfähigkeiten ab Jahrgangsstufe 2 deutlich abnimmt (siehe bspw. Spreer, 2018). Zugleich zeigt sich, dass nur wenige LAL-Instrumente vollumfänglich normiert sind oder transparente Angaben zu ihrer Testgüte vorliegen. Ergänzende standardisierte Verfahren mit hoher Testgüte sollten daher auch zur Überprüfung von Hypothesen herangezogen werden, die auf Grundlage der Ergebnisse der LAL-Instrumente gebildet wurden.

Ein weiterer kritischer Aspekt der Analyse der Instrumente zur LAL im Bereich Sprache betrifft die Normierung der Verfahren. Die Orientierung an einsprachigen Normen birgt in der (Schrift-) Sprache ein hohes Risiko der Fehlbeurteilung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (Grimm & Schulz, 2014). Das Wortschatz- und Satzverständnis sind stark vom individuellen Sprachkontakt geprägt, was standardisierte Verfahren verzerren kann. Zwar fließen zunehmend mehrsprachige Normstichproben in neue Tests ein, doch bleibt die Heterogenität mehrsprachiger Biografien oft unberücksichtigt (Ehl et al., 2019). Alternativen bieten jahrgangsbezogene Normen oder qualitative Auswertungen.

Bei allem Bemühen um die Identifikation geeigneter Instrumente ist es bildungspolitisch geboten, dass die Bundesländer entsprechende Ressourcen bereitstellen. Der Einsatz von LAL-Instrumenten oder ergänzender psychometrischer Diagnostik ist im schulischen Alltag untrennbar mit der Verfügbarkeit personeller, zeitlicher und materieller Ressourcen verbunden. In Bundesländern, in denen die Erhebung der LAL gesetzlich verankert ist, weisen Lehrkräfte immer wieder auf eine Diskrepanz zwischen gesetzlicher Forderung und praktischer Umsetzung hin. So ist bspw. im Rahmen der analogen Variante der ILeA 1, bei der im Aufgabenblock zwei Einzeltestungen mit jeder Schülerin und jedem Schüler durchgeführt werden, im Manual beschrieben, dass „innerhalb der Schule nach Möglichkeiten gesucht werden [soll], dass eine zweite Grundschullehrkraft für die Zeit der Erhebung unterstützend wirken kann, z. B. durch den Einsatz der für Förderunterricht geplanten Lehrkraft, einer Sonderpädagogin, Absprachen zwischen Parallelklassen oder auch gemeinsam organisiertes Lernen an Stationen [...]“ (Kroner et al., 2010, S. 18). Personell und im Hinblick auf zeitliche Ressourcen sollten solche möglichen Doppelsteckungen ermöglicht werden. Perspektivisch können auch (teil-)digitale Verfahren wie Levumi, Lernlinie oder auch die ILeA plus zur Entlastung beitragen, indem sie die Erhebung der LAL ressourcenschonender gestalten. Hinsichtlich der Verfügbarkeit ergänzender psychometrischer Diagnostiken stellt sich auch die Frage nach der Finanzierung der Anschaffungskosten. Im schulischen Alltag kann sowohl die Anschaffung als auch die kontinuierliche Nutzung kostenpflichtiger Testverfahren eine erhebliche Herausforderung darstellen. Der Zugang zu diagnostischen Verfahren sollte nicht vom Schulbudget oder der Eigeninitiative einzelner Lehrkräfte abhängig sein, sondern sollte bildungspolitisch strukturell gewährleistet werden, u. a. durch die Bereitstellung öffentlich finanzierter Verfahren.

Ein Hinweis auf den bildungspolitischen Willen, die Diagnostik der LAL bundesweit zu stärken, zeigt sich in einem aktuellen KMK-Beschluss von 2024 zur länderübergreifenden Konzeptualisierung und Einführung von Stark in die Grundschule starten (kurz StarS), einem bundesweiten designierten Instrument zur Erhebung der LAL, das unter der Leitung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen entsteht. StarS soll u. a. sprachliche Basiskompetenzen erfassen und somit die bundeseinheitliche Grundlage für einen frühzeitigen und datengestützten individualisierten Unterricht schaffen.

Wie die dargestellten Instrumente zur Beurteilung der LAL zeigen, liegt der Schwerpunkt in bestehenden Verfahren häufig auf isolierten Teilkompetenzen der Laut- oder Schriftsprache. Die Ergebnisse solcher Untersuchungsverfahren sind jedoch nicht ohne Weiteres direkt auf konkrete Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung übertragbar. Die Überführung der erhobenen Teilkompetenzen der Laut- oder Schriftsprache in eine kompetenzorientierte Einschätzung der LAL, die auf schulische Bildungsziele in den Domänen Sprechen, Hörverstehen, Lesen oder Schreiben ausgerichtet ist, bleibt oft offen. Aus diesem Grund ist es begrüßenswert, dass LAL-Instrumente wie die ILeA, Lernlinie, quop und SCHNABEL

Schlüsselwörter

Lernausgangslage, sprachliche Basiskompetenzen, Sprachdiagnostik, Sprachstandserhebung, Vorläuferfähigkeiten

Abstract

The systematic assessment of learning prerequisites (LAL) covering oral language precursor skills in grade 1 is a key component of adaptive teaching. Such an approach to teaching aims to support and consolidate the development of students' foundational language abilities in the language of instruction, including both oral language and early literacy competencies. This article analyzes the diagnostic instruments currently available across the German federal states, focussing on the comprehensibility of the underlying linguistic constructs. The goal is to provide teachers with a comprehensive overview of these instruments, thereby supporting them in identifying individual differences in their students' learning prerequisites.

Keywords

learning prerequisites, basic competencies, language diagnostics, language assessment, early literacy skills

neben der Erhebung der LAL auch Förderempfehlungen und -materialien anbieten oder bereitstellen. Eine solche Verzahnung und Unterstützung der Lehrkräfte bei der Interpretation der LAL-Ergebnisse, der Förderableitung und der daraus resultierenden Förderdurchführung kann als hoch relevant eingeschätzt werden, da die Umsetzung erleichtert und Lehrkräfte entlastet werden können. Wünschenswert wäre die Empfehlung evidenzbasierter Methoden oder Materialien, um die Wahrscheinlichkeit eines Fördererfolgs zu maximieren.

Dieser Beitrag kann für die schulische Praxis einen Mehrwert bei der Erhebung der LAL in der Jahrgangsstufe 1 mit dem Schwerpunkt auf der pädagogischen Diagnostik sprachlicher Lernvoraussetzungen bieten. Die systematisierten Übersichtstabellen sowie die zum Download bereitgestellten detaillierten Einzelanalysen der Instrumente erleichtern einerseits die Interpretation der im jeweiligen Bundesland vorgeschriebenen LAL-Instrumente und deren Zuordnung der erhobenen Teilkompetenzen zu den kognitiven Lernvoraussetzungen, den schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten sowie den sprachlichen Basiskompetenzen. Andererseits unterstützen sie die systematische, hypothesengeleitete Auswahl geeigneter sprachdiagnostischer Instrumente für Gruppen- oder Einzelsettings, die ergänzend modular anwendbar sind.

Literatur

Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S. & Petscher, Y. (2017). Identifying Children at Risk for Language Impairment or Dyslexia With Group-Administered Measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507–3522.

Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W. & Hogan, T. P. (2020). Predicting Dyslexia in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1–12.

Barth, K. & Gomm, B. (2014). *Gruppentest zur Früberkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern [PB-LRS]*. Reinhardt.

Bäuerlein, K., Beinicke, A., Schorr, M. & Schneider, W. (2021). *Fähigkeitsindikatoren Primarschule [FIPS]: Ein digitales Testverfahren zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung in der 1. Klasse* (2. Aufl.). Hogrefe.

Bennöhr, J., May, P., Büchner, I., Berger, C., Heddaeus, D. & Mannhapt, G. (2021). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS) Deutsch 1: Durchführungshinweise*. Cornelsen.

Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S. & Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80(2), 593–605.

Blumenthal, S. (2025). *Lernlinie*. <https://lernlinie.de/user/test.htm> [29.06.2025]

Büchner, I., Hein, J. & May, P. (2023). *HAVASE 4 bis 8 Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen: Handbuch – Theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise zur Förderung*. <https://ifbq.hamburg.de/individualdiagnostik/havase/> und https://www.ifbq-portal.de/individualdiagnostik/index.php?id_page=16001 [28.05.2025]

Buchwald, K., Ebenbeck, N. & Gebhardt, M. (2022). Screenings, Status- und adaptive Tests in der schulischen Diagnostik. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 305–312). Universitätsbibliothek.

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Weismer, S. E. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378–1396.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157.

Cholewa, J. (2020). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen: Modellgeleitete Sprachdiagnostik* (1. Aufl.). Georg Thieme.

Clahsen, H. (1989). Grammatiken für die gestörte Kindersprache: Zur Aufgabe der Profilanalyse bei der Sprachdiagnose. *Sprache-Stimme-Gehör*, 13, 176–184.

de Groot, B. J. A., van den Bos, K. P., van der Meulen, B. F. & Minnaert, A. E. M. G. (2015). Rapid naming and phonemic awareness in children with reading disabilities and/or specific language impairment: Differentiating processes? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5), 1538–1548.

Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e. V. [DGKJP]. (2015). *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörungen Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie* (S3); AWMF-Registernummer 028-044. https://awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0441_S3_Lese-Rechtschreibst%C3%B6rungen_Kinder_Jugendliche_2015-06-abgelaufen.pdf

- Diehl, K. & Hartke, B. (2012). *Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr [IEL-1]: Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts*. Hogrefe.
- Dodd, B. & Carr, A. (2003). Young Children's Letter-Sound Knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(2), 128–137.
- Duindam, T., Konak, M. Ö. & Kamphuis, F. (2010). *Sprachtest: Wissenschaftlicher Bericht*. files.itc-ms.de/Primo-Sprachtest/wbericht_cito.pdf [19.06.2025]
- Dummer-Smoch, L. (2019). *Die diagnostische Bilderliste: Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess: Handanweisung [DBL-1]*. Hogrefe.
- Eckerth, M., Hanke, P. & Hein, A. K. (2012). Schulische Bedingungen des Lehrens und Lernens im Anfangsunterricht der Grundschule – ausgewählte Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven* (S. 65–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehl, B., Bruns, G. & Grosche, M. (2019). Differentiated bilingual vocabulary assessment reveals similarities and differences compared to monolinguals: Conceptual versus single-language scoring and the relation with home language and literacy activities. *International Journal of Bilingualism*, 1–14.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule*, 105(2), 199–209.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnis-test für Kinder [MSVK]*. Hogrefe.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67.
- Esser, G. & Wyschkon, A. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten [P-ITPA]* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Ewald, S.-M. & Steinbrink, C. (2023). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb. *Lernen und Lernstörungen*, 12(3), 127–141.
- Findeisen, U. & Melenk, G. (2011). Lernserver-TeDeL 1-2/LS-L: Test für die Dekodierungs- und Leseleistung 1-2 [TeDeL 1-2]. *Lernserver*.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Der Frühe-Lesefähigkeiten-Test: FLT I und I*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Fox-Boyer, A. V. (2023). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses [TROG-D]* (9. Aufl.). Schulz-Kircher. Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung [IfBQ] (2024). *Handreichung SCHNABEL Klasse 1–10 - Einführung in das individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen*.
- Fricke, S. & Schäfer, B. (2023). *Test für Phonologische Bewusstheitsfähigkeiten: Online [TBS]* (3. Aufl.). https://tpb.sites.sheffield.ac.uk/download-tpb-manual-untertests [28.06.2025]
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 20.
- Gebhardt, M. (2023). *Pädagogische Diagnostik: Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und für individuelle Förderung interpretieren*. Universität Regensburg.
- Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule*. Springer.
- Glück, C.W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige [WWT 6-10]* (2. Aufl.). Urban & Fischer.
- Glück, C. W., Spreer, M., Petzold, H., Groba, A., Cramer, N., Hilz, C., Wirths, H., Kluge, K. & Kurzawe, U. (2022). Hilfen für die Beurteilung der sprachlichen Lernausgangslage: Beobachtungsbögen. In Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.), *Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule*. https://erzwiss.uni-leipzig.de/index.php?id=33587 [12.06.2025]
- Gönder, D., Magister, C., Steinweg, A. S., Meiering, G., Sommerlatte, A. & Brunner, M. (2017). *Lernausgangslage Berlin: Lehrerbef. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie*.
- Grießhaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [15.09.2025]
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest [HSET]* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7, 821–841.
- Hauser, T. (2025). *quop: Die Lernverlaufsdagnostik*. https://quop.de/de/start/ [27.06.2025]
- Hilke, V. & Siegmüller, J. (2024). *Rostocker Sprachverständnis-Probe 1-5 [RoSP]* (1. Aufl.). Klett.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2022). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik [SDF]: Testverfahren für Grundschulkin- der mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache* (4. Aufl.). Persen.
- Hoffmann, L. & Böhme, K. (2017). Wird sprachlicher Förderbedarf in der Grundschule sicher erkannt? Zur Klassifikationsgüte von diagnostischen Entscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 137–147.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2019). *Marburger Sprach-Screening – Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule [MSS]* (3. Aufl.). Persen.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung [IfQB]. (2025). *Individualdiagnostik: Diagnoseverfahren*. https://www.ifbq-portal.de/individualdiagnostik/index.php?id_page=16001 [27.06.2025]
- itc-ms.de. (2025). *Der Primo-Sprachtest, Version 4.0: Digitale Sprachstandfeststellung für Vorschulkinder*. https://www.itc-ms.de/primo#wantmore [12.09.2025]
- Jeuk, S. (2011). *Sprachstandsbeobachtung zu der, die, das 1/2*. Cornelsen.
- Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2019). *Lern-Verlaufs-Monitoring Levumi: Handbuch für Lehrkräfte Deutsch*. https://levumi.de

- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stalder, U. & Schneider, H. (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 40(21), 20–40.
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S. & Siegmüller, J. (2023). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen [PDSS]* (3. Auflage). Elsevier.
- Kleber, E. W. & Fischer, R. (1994). *Anweisungs- und Sprach-Verständnis-Test [ASVT]*. Beltz.
- Kroner, H., Liebers, K., Prengel, A., Ritter, C., Sasse, A., & Scheerer-Neumann, G. (2010). *Individuelle Lernstandsanalysen: Lehrerbefragung Deutsch, Mathematik [ILeA 1]*. <https://lisum.berlin-brandenburg.de> [20.06.2025]
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. https://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [20.06.2025]
- Lauth, G. W. (2014). 5. Allgemeine Lernschwäche (Kombinierte Schulleistungsstörung nach ICD-10). In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 66–75). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revision IV (Deutsche Adaption) [PPVT]*. Pearson.
- Liebers, K., Latzko, B., Gottlebe, K., Dietrich, S., Kanold, E. & Ritter, M. (2021). *ILeA plus Individuelle Lernstandsanalysen: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer Teil II – Deutsch*. https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea_plus/ILeAplus-II-Deutsch-komp.pdf [20.06.2025]
- Mahlau, K. & Herse, S. (2023). Allgemeiner Fragebogen zur Sprachentwicklung für Grundschul Kinder Klasse 1 bis 4 [Online-Zusatzmaterialien]. In *Sprechen, Spielen, Spaß. 22 Spielpläne für die Förderung sprachauffälliger Kinder* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mahlau, K., Voß, S. & Sikora, S. (2017). *RESI 1-4: Formative Erfassung der Rechtschreibleistungen - Manual*. <https://home.lernlinie.de/#resi> [28.05.2025]
- Mannhaupt, G. (2005). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten [MÜSC]* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M., & Frank, A. (2016). *Der Rundgang durch Hörhausen* (9. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben [KNUSPEL-L]*. Hogrefe.
- Mayer, A. (2018). Benennungsgeschwindigkeit und Lesen * Rapid automatized Naming (RAN) and Reading. *Forschung Sprache*, 1, 20–42.
- Mayer, A. (2024). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit [TEPHOBE-R]* (5. Aufl.). Reinhardt.
- Mayer, A. (2025). Zusammenhänge zwischen der morphologischen Bewusstheit und Lese-Rechtschreibkompetenzen bei Grundschüler:innen. *Praxis Sprache*, 1, 5–16.
- Mayr, T., Hofbauer, C., Simic, M. & Ulich, M. (2012). *Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter [Selsa]*. Herder.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (RLP) (2025). *2P Potenzial & Perspektiven*. <https://2p-plattform.bildung-rp.de/site/login> [29.06.2025]
- Motsch, H.-J. (2011). *Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder [ESGRAF-MK]*. Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Rietz, C. (2016). *Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder – Manual [ESGRAF 4-8]*. Ernst Reinhardt.
- Mottier, G. (1951). Mottier-Test: Über Untersuchungen der Sprache lesegestörter Kinder. *Folia Phoniatrica*, 3(3), 170–177.
- Paleczek, L., & Seifert, S. (2020). Pädagogische Diagnostik und ihre Bedeutung für inklusiven Leseunterricht. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht: Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Springer.
- Perfetti, C. A. & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini & E. Albro (Hrsg.), *Assessing reading in the 21st century: Aligning and applying advances in the reading and measurement sciences* (S. 3–20). Rowman & Littlefield Education.
- Petermann, F. (2018). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren [SET 5-10]* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Petermann, F. & Daseking, M. (2019). *Zürcher Lesetest - II Weiterentwicklung des Zürcher Lesetests (ZLT) von Maria Linder und Hans Grisseemann (ZLT II)* (4. Aufl.). Hogrefe.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). Sprachheilpädagogische Unterrichtsplanung: Das Münchener Modell. In *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4. Aufl., S. 21–43). Reinhardt.
- Richter, T., Naumann, J., Isberner, M.-B., Neeb, Y. & Knoepke, J. (2017). *Prozessbezogene Diagnostik von Lesefähigkeiten im Grundschulalter [ProDi-L]* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, S. & Spreer, M. (2018). Diagnostische Methoden für die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. In M. Spreer (Hrsg.), *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter* (S. 32–57). Reinhardt.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2021). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik: Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (S. 106–137). Beltz.
- Schmitterer, A. M. A., & Schroeder, S. (2019). Effects of reading and spelling predictors before and after school entry: Evidence from a German longitudinal study. *Learning and Instruction*, 59, 46–53.
- Schnitzler, C. D. (2013). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb am Schulanfang und in der Schuleingangsphase. In S. Obry & J. Siegmüller (Hrsg.), *Schuleingangsphase* (S. 3–24). Urban & Fischer.
- Schnitzler, C. D. (2015). Schriftsprache und phonologische Verarbeitung bei Grundschulkindern mit Vorschulalter überwundenen phonologischen Aussprachestörungen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 39 (1), 24–29.

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstanderhebung: Deutsch als Zweitsprache [LiSe-DaZ]* (1. Aufl.). Hogrefe.

Schulze, S., Wittich, C. & Kuhl, (2022). Kognitive Lernvoraussetzungen – Aufmerksamkeit und Gedächtnis. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 147–162). Regensburg: Universitätsbibliothek.

Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Grazer Wortschatztest [GraWo]*. Hogrefe.

Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: ein Ansatz internet-basierter Lernverlaufsdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Hogrefe.

Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren*. Ernst Reinhardt.

Stadie, N. & Schöppe, D. (2017). *Phonologie Modellorientiert für Kinder vom Vorschulalter bis zum dritten Schuljahr [PhoMo-Kids]*. Prolog.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2017). *Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr [BAKO 1-4]* (M. Hasselhorn, U. Trautwein, & W. Schneider, Hrsg.; 2. Aufl.). Hogrefe.

Trägerkonsortium BiSS Transfer (2025). *Qualitätscheck der Diagnose-Tools für die Primarstufe*. <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/qualitaetscheck-der-diagnose-tools-fuer-die-primarstufe/> [27.06.2025]

Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (1. Aufl., S 87–100). Kohlhammer.

Ulrich, M. & Mayr, T. (2006). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen: Begleitheft Beobachtungsbogen [sismik]*. Herder.

Wagner, L. (2023). *Screening der kindlichen Sprachentwicklung – Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern [SCREENIKS]*. Eugen Wagner.

Westhoff, K., Hellfritsch, L. J., Hornke, L. F., Kubinger, K. D., Lang, F., Moosbrugger, H., Püschel, A. & Reimann, G. (Hrsg.). (2005). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. Pabst.

Wiig, E. H. & Secord, W. A. (2020). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fifth Edition: Deutsche Fassung [CELF-5]* (5. Aufl.). Hogrefe.

Wild, N. & Fleck, C. (2013). Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. *Praxis Sprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 13(3), 152.

Wirtz, M. (2019). Statusdiagnostik. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/statusdiagnostik> [25.06.2025]

Wirtz, M. (2022). Prozessdiagnostik. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/prozessdiagnostik> [25.06.2025]

Dr. Romy Räling
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation
Unter den Linden 6 · 10099 Berlin
romy.raeling@hu-berlin.de

Lea Wiehe
Universität Potsdam
Department Grundschulpädagogik
Grundschulpädagogik Deutsch
Karl-Liebknecht-Straße 24-25 · 14476 Potsdam
lea.wiehe@uni-potsdam.de

JProf. Dr. Maja Stegenwallner-Schütz
Universität Koblenz
Institut für Förderpädagogik
Universitätsstraße 1 · 56070 Koblenz
stegenwa@uni-koblenz.de

 Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen

Frau Dr. Romy Räling und Frau Lea Wiehe teilen sich die Erstautorinnenschaft.

Bilder Seite 400

Die Fotos zeigen von links die Gesichter von Dr. Romy Räling, Lea Wiehe und Juniorprof. Dr. Maja Stegenwallner-Schütz

Abbildung 1, Seite 401:

Die Abbildung 1 stellt einen Kreislauf zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern dar. Er umfasst fünf Schritte: Erstens die akkurate Beurteilung ihrer Fähigkeiten, zweitens das Anbieten passender und differenzierter Unterstützung im Unterricht, drittens ein Monitoring durch wiederholte Beurteilungen, viertens das Anpassen und Modifizieren der Unterstützungsmaßnahmen und fünftens den daraus resultierenden Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 2, Seite 403:

Die Abbildung 2 zeigt ein Trichtermodell, das von unspezifisch zu spezifisch verläuft. Oben steht die Unterrichtsbeobachtung, darunter folgt die kriteriengeleitete Beobachtung. Danach werden Gruppenverfahren genannt, gefolgt von der Einzeldiagnostik. Am Ende des Trichters steht die „Lernausgangslage“. Der Pfeil rechts verdeutlicht die zunehmende Spezifität von allgemeinen Beobachtungen hin zu individuellen Diagnosen.