

## Native Speaker(ism) in der Sprach(stands)diagnostik im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

---

Inci Dirim

**Abstract** *The term native speaker is not explicitly mentioned in any of the language assessment tools that have been developed in recent years as a basis for the language education of bilingual and multilingual children and young people in (so-called) German-speaking countries. Nevertheless, here too, the native speaker is usually the hidden construct on which the tools are based. In the following, we will first discuss the reasons for this and how this orientation can be assessed from a migration education (Migrationspädagogik) perspective. Finally, two language assessment instruments (HAVAS 5 and ELA) are presented in which an attempt was made to soften the sole orientation towards natiolectal norms and the extent to which this also overcame the orientation towards the native speaker construct is discussed.*

**Title** *The native speaker in language assessment tools in the context of migration-related multilingualism*

**Keywords** *native speaker; native speakerism; multilingualism; language assessment; nationbuilding*

### Einführung

Der Begriff Native Speaker wird m.W. in keinem der Sprach(stands)diagnoseverfahren, die in den letzten Jahren als Grundlage für die sprachliche Bildung von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in den amtlich deutschsprachigen Ländern<sup>1</sup> entwickelt worden sind, explizit erwähnt. Trotzdem bildet auch hier Native

---

1 Die Beschreibung ›amtlich deutschsprachige Länder‹ wird »als Ersatz für den Begriff ›deutschsprachige Länder‹ verwendet, der zwar verbreitet [ist], aber nicht [zutrifft] [...]. Damit soll auf das

Inci Dirim (Universität Wien)

[inci.dirim@univie.ac.at](mailto:inci.dirim@univie.ac.at)

<https://orcid.org/0000-0003-2440-8804>

© Inci Dirim 2025, published by transcript Verlag.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY-SA) license.

Speaker<sup>2</sup> zumeist das verborgene Konstrukt,<sup>3</sup> an dem sich die Verfahren orientieren. Im Folgenden wird zunächst die Wortbedeutung und die historische Verwobenheit des Konstrukts dargestellt, um anschließend die Gründe für die Orientierung der Verfahren an diesem Konstrukt zu erörtern und zu diskutieren, wie diese Orientierung aus einer migrationspädagogischen Perspektive eingeschätzt werden kann. Abschließend wird ein Sprachanalyseverfahren (ELA) vorgestellt, in dem versucht wurde, die alleinige Orientierung an natiolektalen Normen aufzuweichen, und diskutiert, inwiefern damit auch die Orientierung am Konstrukt Native Speaker überwunden wurde.

## 1. Native Speaker Wortbedeutung

Wie und wann das Kompositum Native Speaker entstand, lässt sich offenbar nicht klären. Seine Bedeutungskomponenten allerdings sind Gegenstand von Debatten, vor allem in der (englischsprachigen) Fremdsprachenforschung (vgl. u.a. Schmenk 2022) und der sich auf Sprache und Migration beziehenden Forschung der amtlich deutschsprachigen Länder, insbesondere in der Erziehungswissenschaft und im Bereich Deutsch als Zweitsprache (vgl. u.a. das Kapitel IV: »Kulturelle Zugehörigkeit und Sprache«, im Sammelband Hummrich u.a. 2016: 189–258, und Pokitsch 2022). Einerseits zeigt die Literatur zwar, dass der Begriff unscharf ist, andererseits gibt es aber einige verbreitete Vorstellungen, die mit ihm verbunden werden. Geteilt wird vor allem die Annahme, dass jemand nur dann als Native Speaker einer Sprache gelten könne, wenn sie oder er mit dieser Sprache von klein an aufgewachsen ist. Davies schreibt zu dieser Prämisse: »The native speaker acquires the L1 of which she/he is a native speaker in childhood« (Davies 2004: 435). Die Erfahrungen aus dem Migrationskontext Österreich bzw. Deutschland zeigen allerdings, dass es nicht ausreicht, von klein auf Deutsch zu sprechen, um als Native Speaker des Deutschen anerkannt zu werden. Nadja Thoma konnte herausarbeiten, dass Germanistikstudentinnen mit Kopftuch allein auf Grund ihres Kopftuchs in einer germanistischen Uni-Abteilung nicht durchgängig als legitime Sprecherinnen des Deutschen anerkannt wurden (vgl. Thoma 2018). Dieser Umstand verweist auf eine weitere Bedeutungskomponente des Konstrukts Native Speaker, nämlich Herkunft bzw. Zugehörigkeit. Zugehörigkeit wird dabei offenbar im Sinne der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2010: 14) gefasst, kann also verschiedene sich immer wieder als relevant erweisende Komponenten der Zuge-

---

Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden« (Dirim 2015: 26).

- 2 Das Kompositum Native Speaker ist im Englischen genderneutral und wird im vorliegenden Beitrag mit diesem Verständnis verwendet.
- 3 Mit »Konstrukt« ist an dieser Stelle nicht die explizite Modellierung von Sprache als Grundlage einzelner Sprach(stands)diagnoseverfahren gemeint (vgl. Fried 2005: 28; Porsch/Wendt 2016: 228f.), sondern ein Hinweis darauf, dass dem Native Speaker – anders als sein Bestandteil *native* es nahelegen mag – keine Natürlichkeit zugrunde liegt, sondern er sozial konstruiert wurde.

hörigkeit zu bzw. in einer Migrationsgesellschaft<sup>4</sup> enthalten und muss der legitimen Zugehörigkeit zu einem Ort entsprechen. Wie mehrfach festgestellt wird, ist ›legitim‹ nicht gleich ›legal‹ im juristischen Sinne, sodass etwa rassistische Diskriminierungen unabhängig vom Pass stattfinden.<sup>5</sup> Vor diesem Hintergrund spielt es auch keine Rolle, ob Bewerber\_innen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht, wenn das Goethe-Institut in Stellenausschreibungen für Deutschlehrkräfte fordert, dass diese Muttersprachler\_innen sind (vgl. Schmenk 2022: 171). In Deutschland (und wohl auch in Österreich, vgl. Thoma 2018) kann man nur als Muttersprachler\_in des Deutschen gelten, wenn man vor Ort geboren und aufgewachsen ist und ethnisch Mitglied der als weiß und deutschsprachig wahrgenommenen Majoritätsgesellschaft ist (vgl. Pokitsch 2022). Pokitsch zeigt, dass Jugendliche in Österreich sich selbst und andere an einem idealen Modellsubjekt orientiert hierarchisch positionieren, das sie als monolingual deutschsprachig und nativ imaginieren (vgl. ebd., vor allem: 346–384). Von einem Native Speaker wird eine sehr hohe Kompetenz und Unbeirrbarkeit in der betroffenen Sprache erwartet bzw. gilt diese Perfektion als selbstverständlich (vgl. u.a. Knappik/Dirim 2013 u. Khakpour 2016: 215). Hierbei mag vor allem im wissenschaftlichen Bereich das Konstrukt des ›idealen Sprechers und Hörers‹ eine Rolle spielen, die von Chomsky als Grundlage für linguistische Beschreibungen von Sprachen formuliert wurde (vgl. Chomsky 1965: 24). Dieser ›Sprecher-Hörer‹ wurde zudem als monolingual imaginiert (vgl. ebd.). Eine hohe Kompetenz im Deutschen wird Personen, die nicht als native Sprecher\_innen einer Sprache gelten, nicht per se aberkannt; bei der Beurteilung der Sprachkompetenz (im Deutschen) spielt aber eine Rolle, woher die Person kommt, deren Deutschkompetenz beurteilt wird und wie diese Person aussieht (vgl. Rühlmann 2023).

Diese Forschungsergebnisse zeigen, dass die Anerkennung als Native Speaker einer Sprache mit der Vorstellung von »ethnic ownership of language« (Bonfiglio 2013: 36) einhergeht und auch mit Vorstellungen, die vom Rassismus und Linguizismus beeinflusst sind (vgl. Schmenk 2022: 176, u. Rühlmann 2023), sodass etwa in Deutschland ethnisch als deutsch und weiß\* geltende Personen die legitimen Sprecher\_innen des Deutschen sein können und Native Speaker dieser Sprache. Menschen, die als Lernende und Sprechende des Deutschen als Zweitsprache eingeordnet werden, werden folglich eher als Native Speaker anderer Sprachen als Deutsch, also ihrer (zugeschriebenen) Familiensprachen angesehen (vgl. Schmenk 2022: 172f.). Sie gelten als Herkunftssprachensprecher\_innen (heute auch teils verkürzt als Herkunftssprecher\_innen) und damit als Native Speaker dieser Sprachen (vgl. ebd.). Wichtig erscheint m.E. außerdem, dass mit der Zuschreibung Native Speaker weitere Zuschreibungen wie ein hohes, vor allem ›authentisches‹ Wissen um (ebenfalls zugeschriebene) kulturelle Praktiken und ein Wissen über Orte einhergehen, mit denen die jeweilige Sprache verbunden wird (vgl. ebd.:

4 Migrationsgesellschaft wird im vorliegenden Beitrag nach Mecheril (vgl. 2010: 11) als allgemeiner Begriff verwendet, mit der die Gesellschaft unter dem Aspekt Migration in den Blick genommen wird. Somit umfasst der Begriff verschiedene mit Migration verbundene Gegebenheiten wie Pendelmigration oder Einwanderung.

5 Vgl. die Ausgaben des *Rassismus Reports* der Organisation ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, online unter: <https://zara.or.at/de/wissen/publikationen/rassismusreport> [Stand: 1.8.2025].

174). Native Speaker zweier oder mehrerer Sprachen zu sein, scheint weitestgehend ausgeschlossen zu werden, weil die »ethnic ownership of language« (Bonfiglio 2013: 36) auch im Rahmen der Konstitution von Nationalstaaten gedacht wird, in denen eine gemeinsame Sprache als Symbol für die Einheit von Nation und Staat fungiert. Die von Schmenk (vgl. 2022: 166–169) festgestellte und als unwissenschaftlich eingeordnete Schwammigkeit des Begriffs Native Speaker bezieht sich weitestgehend darauf, dass dieser Terminus nicht dazu beiträgt/beitragen kann, gegebene Sprachverwendungen zu beschreiben, und dass er falsche, perfektionistische sowie unrealistische Vorstellungen von Sprachbesitz vermittelt und mit Rassismus verwobene hegemoniale Vorstellungen von legitimem Sprachbesitz fördert.

## 2. Native Speaker Hintergründe

Das Konzept hinter dem Begriff Native Speaker ist eine Erfolgsgeschichte, da der Status eines Native Speakers vermutlich weltweit ein Ideal darstellt, das Menschen versuchen im Sprachenlernen zu erreichen und an dem sich Lehrkräfte des Sprachunterrichts orientieren. Im wissenschaftlichen Kontext findet im Gegensatz dazu seit geraumer Zeit, wie oben dargestellt, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt und dem mit ihm verbundenen Ideal statt. Diese Kritik kommt teilweise im bildungspolitischen Zusammenhang an. Schmenk (vgl. 2022: 179–181) etwa verweist darauf, dass der Begriff aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen getilgt worden ist. Zugleich schließt sie sich der Kritik an, dass die Tilgung ohne Diskussion und Begründung nicht zielführend sein kann, weil sie nicht nachvollzogen werden kann (vgl. ebd.). Deshalb und auch aus weiteren Gründen bleibt der Begriff etabliert und spielt auch unausgesprochen eine handlungsleitende Rolle. Warum sich die mit dem Status eines Native Speakers verbundene Vorstellung derart stark durchsetzen konnte und verankert bleibt, kann hier nur vermutet werden. Sehr wahrscheinlich ist die angesprochene Rolle einer Sprache als symbolisches Element im Hinblick auf den Zusammenhalt einer Nation ein wichtiger Grund dafür. Es ist demnach eine bestimmte Sprache, die bei der Gründung eines bestimmten Typs von Nationalstaat als Sprache aller Mitglieder der Nation »auserkoren« und durch »Instrumente« wie das nationale Schulwesen als solche im Bewusstsein der Bevölkerung verankert wird. Beispiele gibt es dafür viele; etwa das Türkische in der Türkei, das nach dem Ende des – sich als multilingual verstehenden – Osmanischen Reiches im Zuge des Aufbaus der türkischen Republik in den 1920er Jahren und in den Jahrzehnten danach mit großer Gewalt gegen Sprecher\_innen anderer Sprachen als einzige Nationalsprache durchzusetzen versucht wurde (vgl. u.a. İnal 2024). Gogolin zeichnet nach, wie das Deutsche im 18. und 19. Jahrhundert ideologisch zur symbolisch aufgeladenen Nationalsprache Deutschlands entwickelt wurde (vgl. Gogolin 2008). Der Philosoph Herder (vgl. 1772) spielte dabei als einer der Vorreiter der Idee einer deutschen Nation eine erhebliche Rolle, aber auch weitere wichtige Denker wie Humboldt (vgl. 1836), der die Auffassung prägte, dass mit jeder Sprache eine andere und spezifische Weltsicht verbunden sei, und damit einen ideellen Grundstein für die Maxime legte, dass Deutsche Deutsch sprechen sollten, weil damit eine bestimmte Kultur

und Identität verbunden ist. Dieses Leitbild hatte viele Auswirkungen, u.a. verbreitete sich die Meinung, Zweisprachigkeit sei schädlich (vgl. Kracht 2000: 95–111), und hat bis in die jüngste Zeit in Theorien und Praxiskonzepten etwa der interkulturellen Kommunikation Eingang gefunden (vgl. Heringer 2012: 75–128). Diese Vorstellungen einer Einheit von ›Volk‹ und Staat spielten eine große Rolle bei der Entwicklung von Nationen eines bestimmten Typs. Gogolin (vgl. 2008) arbeitet heraus, dass diese Entwicklung vor allem bei Lehrkräften in Deutschland zur Verankerung eines »monolinguale[n] Habitus« (ebd., 187f.) führte. Damit ist gemeint, dass in deutschen Schulen Einsprachigkeit als Normalität empfunden wurde und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Abweichung (vgl. ebd.). Hier besteht auch ein Zusammenhang zur oben dargelegten Vorstellung, dass eine perfekte Sprachkompetenz nur in einer Sprache möglich ist. Krumm (vgl. 2005: 196–198) zeigt, dass dem Deutschen in Österreich dieselbe symbolische Funktion wie in Deutschland zukommt, obwohl der Staat historisch aus einer mehrsprachigen Monarchie entstanden ist. Diese Normalitätsvorstellung führt gegenwärtig in Deutschland und Österreich dazu, dass im Zentrum der Integrationspolitik beider Länder das Erlernen der deutschen Sprache steht, was für den Fall des Scheiterns mit Sanktionen verbunden ist, die bis zu einer Ausweisung von Drittstaatsangehörigen führen können. Deutsch muss man können, dies ist in beiden Ländern eine gesetzliche Vorschrift im Zusammenhang mit Migration und Integration. Allerdings wurde in den vergangenen Jahren wiederholt deutlich, dass es nicht ausreicht, Deutsch (sehr gut) zu beherrschen, um als Deutschsprecher\_in anerkannt zu werden, die oder der einem Native Speaker gleichgestellt ist: Es muss auf die Art und Weise gesprochen werden, die Native Speaker zugeschrieben wird.

Es zeigt sich,<sup>6</sup> dass die Höherbewertung einer als *native* geltenden Sprachvariante im Umkehrschluss die Abwertung von Varianten nach sich zieht, die als *non-native* gelten. Holliday untersuchte diese Problematik im Hinblick auf die unterschiedliche Bewertung der nationalen Varianten des Englischen, insbesondere der Abwertung des indischen Englisch gegenüber den anderen Spielarten, und prägte als Ausdruck der Hierarchisierung den kritischen Begriff *native speakerism* (vgl. Holliday 2015). Gemeint ist, dass die als *native* angesehenen Sprachkompetenzen höher bewertet werden. Auch im migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang lässt sich diese Hierarchisierung beobachten, wenn unterschiedliche Aussprachevarianten des Deutschen betrachtet werden. Akzente, die nicht als autochthon bzw. *native* gelten, werden systematisch abgewertet. Settineri zeigt mit einer Befragung von Studierenden, dass unterschiedliche Akzente im Deutschen unterschiedlich bewertet werden (vgl. Settineri 2011). Ein britischer Akzent im Deutschen wird weitaus besser bewertet als etwa ein arabischer (vgl. ebd.). In Österreich konnte festgestellt werden, dass örtliche Dialekte des Deutschen höher bewertet werden als sogenannte Akzente des Deutschen, die unter dem Einfluss von Migrationssprachen zustande kommen (vgl. Knappik u.a. 2013). Dabei spielt eine Rolle, dass bestimmte Aussprachen mit der Kategorie Migrationshintergrund in Verbindung gebracht werden, was dazu führen kann, dass sowohl diese Sprechweise abgewertet wird als auch diejenigen abgewertet werden, die sie nutzen (vgl. ebd.).

---

6 In die folgenden Ausführungen bis Abschnitt 4 flossen überarbeitete Passagen aus Dirim 2022a ein.

Bekannt ist in diesem Zusammenhang die Studie Bourdieus (vgl. 2005), in der er sich mit der Hierarchisierung von Standardfranzösisch und Dialekten befasst.

Die oben genannten Arbeiten, vor allem die Studie von Knappik u.a. (vgl. 2013), zeigen zusätzlich, dass Dialekte des Deutschen höher bewertet werden als sprachliche Varianten, die sich unter dem Einfluss von Migrationssprachen ausbilden. Damit wird dem Einflussfaktor Migration Rechnung getragen, der in der oben genannten Studie von Bourdieu nicht im Sinne von internationaler Migration behandelt wird, sondern im Sinne von Binnenmigration. Im postkolonialen Raum macht es allerdings einen Unterschied, ob es um Binnenmigration oder internationale Migration geht, auch sprachbezogen. Knappik u.a. (vgl. ebd.) stellen heraus, dass in der Höherbewertung von Dialekten des Deutschen im Vergleich zu migrationsbedingten Sprechweisen eine Verbindung von Ort bzw. Boden und Sprache hergestellt wird und dass Menschen, die nicht dieser Vorstellung von ›Naturwüchsigkeit‹ entsprechen, unter dem Einfluss des *native speakerism* (vgl. Holliday 2015) mit Verweis darauf, ihre Sprechweise sei ›unnatürlich‹ und habe außerdem mit Migration und Deutsch als Zweitsprache zu tun, abgewertet werden. Ihr sprachliches Können wird als ungenügend eingeordnet. Auf Grund der Studie von Settineri (vgl. 2011) kann davon ausgegangen werden, dass andere Akzente,<sup>7</sup> die auf höher bewertete Sprachen verweisen, andere Assoziationen und Bewertungen hervorrufen als abgewertete Akzente. Bestimmte sprachliche Unterschiede in hegemonialen Kontexten, so ist insgesamt festzuhalten, werden so bedeutsam, dass mit ihnen Einbezug und Ausschluss legitimiert werden (können). Das Konstrukt Native Speaker ist in eine diskursiv vermittelte geopolitische Gemengelage verwoben, in der sich die Höherbewertung und Abwertung bestimmter Sprachen und Sprachvarianten in die Entwicklung von Nationalstaaten und auch bis in die Kolonialzeit zurückverfolgen lassen. Im Kolonialismus wurden in der westlichen Wissenschaft linguistische Beschreibungen entwickelt und eingesetzt, um die Beherrschung von Menschen in Afrika zu legitimieren (vgl. u.a. Cyffer 2009: 61). Die Beiträge im Sammelband von Skutnabb-Kangas/Phillipson (vgl. 1995) stellten den Umgang mit Migrationssprachen in europäischen Bildungssystemen in einen Zusammenhang mit linguizistischen Traditionen. In eine ähnliche Richtung gehen Analysen, bei denen ich den Umgang mit Migrationssprachen an deutschen Schulen teilweise als neolinguizistische Praktiken einordne (vgl. Dirim 2010), da die Abwertungen eher subtil verlaufen und nicht derart offensichtlich wie im Kolonialismus. Doris Pokitsch und ich (vgl. 2018) kommen allerdings zu dem Schluss, dass auch heute direkter, also offener kolonialer Linguizismus existiert (vgl. auch Dirim 2016).<sup>8</sup>

Linguizistische Diskurse, die ihren Ursprung im Kolonialismus haben, wirken in der heutigen Migrationsgesellschaft weiter und können dazu beitragen, dass Menschen

7 M.E. wäre es sinnvoll, über den Gebrauch des Begriffs Akzent nachzudenken. Ich schlage vor, ihn nicht so sehr als bestimmte Aussprachevariante und auch nicht als Einfluss einer Erstsprache auf die Aussprache der Zweitsprache zu definieren, sondern als unter dem Einfluss von hegemonialen Vorstellungen einer nativen Aussprache zur Abweichung werdende Aussprachevariante zu beschreiben, um die im vorliegenden Artikel thematisierte Problematik zu berücksichtigen.

8 Zum Zusammenhang zwischen Sprache, Rassismus und Linguizismus vgl. Füllekruss/Rühlmann 2023.

auch heute auf Grund von Sprache oder Sprechweisen diskriminiert werden. Die Annahme, dass nur als *native* geltendes Deutsch gutes Deutsch sein kann, ist weiterhin verbreitet. Damit wird deutlich, dass Deutsch nicht nur eine Sprache darstellt, sondern auch ein Differenzmerkmal (vgl. auch Khakpour 2016).

### 3. Native Speaker in der Sprach(stands)diagnostik

Mit einzelnen Sprach(stands)diagnoseverfahren kann nicht die gesamte Breite an Sprache erfasst werden. Daher sind sie zumeist auf die Erfassung bestimmter Register für die Sprachförderung und -vermittlung ausgerichtet. Um diese Ausrichtung valide abbilden zu können, werden Sprachkonstrukte modelliert, die mehr oder weniger explizit dargestellt werden und an denen sich die Konstruktion der Verfahren orientiert. So ist etwa das Verfahren HAVAS 5 (Hamburger Verfahren für die Erfassung des Sprachstands 5-Jähriger; vgl. u.a. Reich/Roth 2004) daran interessiert, die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz von Kindern am Ende der Kindergartenzeit zu erfassen, und liegt für verschiedene Sprachen vor; u.a. für Deutsch und Türkisch.<sup>9</sup> Mit dem förderdiagnostischen Verfahren wird das Ziel verfolgt, Kinder ressourcenorientiert dabei zu unterstützen, ihre bilingualen Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln. Das Verfahren orientiert sich bei diesen beiden Sprachen an der Forschung zur Aneignung der (mündlichen) Sprache Deutsch (als Zweitsprache) und des Türkischen im Migrationskontext. Aus dieser Forschung kristallisierten sich die Kriterien für die Auswertung von erhobenen Sprechproben heraus. Ziel des Verfahrens ist es, diagnosegestützte Sprachförderung in beiden Sprachen zu ermöglichen. Das Verfahren erfüllt seinen Zweck – wie m.E. alle anderen auch –, ohne das Konstrukt Native Speaker explizit zu erwähnen. Trotzdem spielt dieses Konzept im Hintergrund eine Rolle, und zwar als Zielvorstellung der Sprachförderung in beiden Sprachen, weil diese Vorstellung auf die Vermittlung der monolingualen Standardsprachen ausgerichtet ist. Die Standardsprachen spielen im Zusammenhang der Entwicklung der Nationalstaatlichkeit eine große Rolle: Durch die Entwicklung der einheitlichen Sprache sollte gewährleistet sein, dass die Bürger\_innen der Nation sich in dieser Sprache problemlos verständigen können. Damit wird zur Nationenbildung beigetragen. Die Erhebung des früheren Dialekts Letzeburgisch (auch unter dem Namen Luxemburgisch; vgl. o.A. 2025) und der Versuch, das österreichische Deutsch in Abgrenzung zu Deutschland zu beschreiben (vgl. Dirim/Mecheril 2016: 448f.), sind Beispiele für die Entwicklung ›eigener‹ Natiolekte, auch im Dienst der Stärkung einer ›eigenen‹ Nation. HAVAS 5 ist ebenfalls weitgehend in dieses Leitbild eingebunden, wonach das sprachliche Lernen in Richtung bestimmter Sprachformen stattfinden sollte. Allerdings gibt es eine Ausnahme: Im Auswertungsbogen existiert die Möglichkeit, Codeswitching und andere Sprachkontaktphänomene zu notieren, falls sie in den Sprechproben der Kinder vorkommen. Damit ist mit HAVAS 5 ein ›Türchen‹ in die Berücksichtigung von Sprachkompetenz und (funktionalem)

---

9 Einen Überblick über die Publikationen von und zu HAVAS 5 bietet die Website der Universität Hamburg; online unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/havas-5.html> [Stand: 1.8.2025].

multilingualen Sprachgebrauch in einer mehrsprachigen Gesellschaft geöffnet worden. Was in der Entwicklung von HAVAS 5 nicht realisiert werden konnte, ist die Bewertung der Sprachkontaktphänomene. Es bleibt bei diesem Verfahren zumindest offen, wie diese in die Sprachförderung und -vermittlung aufgenommen werden können und vor allem ob sie als Übergangsphänomen einer Öffnung hin zur Orientierung am Konstrukt Native Speaker aufgegriffen werden oder ob sie eher als Übergangsphänomene in die Sprachförderung und -vermittlung in Richtung Standardsprache und damit nativer Sprachkompetenz einbezogen werden sollen.

Das neuere Verfahren ELA (Erfassung früher literaler Aktivitäten),<sup>10</sup> das für die Sprachen Deutsch, Türkisch, Ukrainisch und Russisch vorliegt, geht im Hinblick auf die Akzeptanz von migrationsgesellschaftlichen Formen von Sprachverwendung (vgl. den Begriff »Dialekt-Standard-Kontinua der Migrationsgesellschaft« in Dannerer u.a. 2021: 69) einen Schritt weiter (vgl. Atmaca u.a. 2023). Ziel des Verfahrens ist es auch nicht bzw. nicht nur, eine Grundlage dafür zu bieten, das sprachliche Wissen und Können von Schüler\_innen in Richtung Standardsprachen weiterzuentwickeln. Es geht vielmehr darum, dass Lehrkräften ein Instrument zur Verfügung gestellt wird, mit dem Fantasie, Kreativität und Ausdrucksfähigkeiten von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern als frühe Formen von Literalität verstanden werden und gefördert werden können. Das Verfahren ist mit Schreibproben von Schüler\_innen der zweiten Grundschul- bzw. Volksschulklassen in Deutschland bzw. in Österreich entwickelt worden. Unter Literalität können auf der einen Seite die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten betrachtet werden, die Kindern zur Verfügung stehen, wie es in anderen Sprach(stands)diagnoseverfahren oft der Fall ist. Auf der anderen Seite kann der Begriff auch »Literarizität« (erste literarische Fähigkeiten) umfassen. Genau dieser Zusammenhang soll mit ELA in den Blick genommen werden. Es geht darum, zu erfassen, welche literalen bzw. literarischen Fähigkeiten in kindlichen Schreibproben im Türkischen, Deutschen, Ukrainischen und Russischen zum Vorschein kommen und wie diese im Sinne von Entwicklungspotenzialen interpretiert werden können.

ELA steht in der Tradition der Förderdiagnostik Hans H. Reichs, in der auch das Verfahren HAVAS 5 verortet ist. Hier geht es darum, das sprachliche Wissen und Können von Kindern diagnostisch verstehend und ressourcenorientiert zu betrachten. Ein Vorbild für die Entwicklung von ELA war zwar HAVAS 5 (vgl. Reich/Roth 2004); allerdings geht es bei ELA nicht so sehr darum, allgemeinsprachliche oder bildungssprachliche Kompetenzen zu diagnostizieren, sondern eher darum, kreative und literarische Ausdrucksmöglichkeiten zu erkennen. Im Zuge der Entwicklung von ELA wurde auf den Diagnosebegriff verzichtet. ELA versteht sich mittlerweile als Analyseverfahren, da für die kreative und literarische Entwicklung keine Aneignungsforschung zur Verfügung

10 ELA wurde zunächst 2020/21 an der Universität Wien in einem von der Freudenberg Stiftung (vgl. online unter: <https://www.freudenbergstiftung.de/de/> [Stand: 1.8.2025]) geförderten Forschungsprojekt in Kooperation mit der Universität Hamburg entwickelt. Projektleiterinnen waren Professorin Drorit Lengyel (Universität Hamburg) und ich (Universität Wien). Das Projektteam bestand aus Berrak Atmaca, Özlem Demir, M. Onur Şentepe (alle Universität Wien) und Aybike Savaş (Universität Hamburg). Später wurde das Verfahren von Elena Vasylychenko an der Universität Wien mit einer zweiten empirischen Studie für die Sprachen Ukrainisch und Russisch adaptiert. – In die Beschreibung von ELA floss eine leicht bearbeitete Version von Dirim 2022b ein.

steht und es auch nicht um die Diagnose von bestimmten Sprachständen geht. Folgende Entwicklungen können als neu und als Erweiterung eines *Native*-Paradigmas verstanden werden:

- Das Verständnis von Literalität: Das Instrument orientiert sich am Literalitätsbegriff nach Riedner und Dobstadt (vgl. 2016), der die Kreativität des Schreibens in den Mittelpunkt stellt. Demnach sind Sprachen ständig im Fluss, verändern sich und sind nie abschließbar, auch nicht auf der Ebene von Äußerungen. So folgt die Bewertung der ELA-Schreibproben nicht standardsprachlichen Normen wie ›vollständiger Satz‹, sondern der gesamten Breite von mehrsprachigen Gestaltungsmöglichkeiten. Das heißt, dass es auch als interessant und wertvoll gilt, wenn ein Kind beispielsweise nur ein paar Wörter schreibt und diese auf eine bestimmte Art und Weise grafisch anordnet.
- Die Orientierung am Begriff Sprachigkeit (vgl. Dorostkar 2014: 16f.) und am Sprachkontakt: Bei der Anwendung von ELA wird davon ausgegangen, dass im Fall von Zwei- und Mehrsprachigkeit die Sprachen zusammengehören, ineinander übergehen und es nicht immer Sinn ergibt, sie (trennscharf) unterscheiden zu wollen (vgl. ebd.). Das heißt, dass die Sprachen der Kinder einander beeinflussen und sie neben aneignungsbedingten Ausdrucksweisen auch neue hybride Formen und Sprachstile entwickeln, die es zu verstehen und wertzuschätzen gilt. Diese können mit ELA erhoben und interpretiert werden. Sie können in einer an die Analyse anschließenden Förderung zum Anlass werden, spielerisch Sprachen miteinander zu kombinieren und damit im Sinne von Literarizität neue Formen von Ausdrucksweisen zu entwickeln.
- Die Analyse sprachlicher Variation: Über Sprachkontaktphänomene hinaus bewegen sich zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder innerhalb der Variation der einzelnen Sprachen, die aus dialektalen, soziolektalen, standardsprachlichen und weiteren Phänomenen bestehen kann. ELA bietet die Möglichkeit, diese Phänomene zu registrieren und einzuordnen. Diese Variation wird als Fundus für die Entwicklung einer vielfältigen und kreativen Literalität verstanden.
- Die Orientierung am Begriff der Aktivität: Anstelle von Kompetenz steht im Verfahren ELA die Vorstellung der Aktivität im Vordergrund, weil mit den Schreibproben eine Momentaufnahme der Literalität und Kreativität der Kinder eingefangen wird. Die Perspektive der Aktivität wurde dem konversationsanalytischen Paradigma entlehnt (vgl. Auer 1999) und verweist darauf, dass das Schreiben der Kinder als Suche nach adäquaten Formulierungen im Moment des Schreibens zu betrachten ist und damit einen spezifischen Ausschnitt ihres sprachlichen Wissens und Könnens darstellt.

Die Durchführung von ELA beginnt damit, dass Kindern das Situationsbild einer fantastischen Szene aus einem Wald vorgelegt wird, in der ein Affe inmitten von anderen Tieren Geige spielt (vgl. Romanelli/Beer 1995). Der Schreibprozess wird mit einem mündlichen Impuls in der Sprache initiiert, um die es geht. Mit diesem beginnen die Kinder, eine Geschichte rund um die Szene zu formulieren. Für die Auswertung der Schreibproben in verschiedenen Sprachen wird jeweils derselbe Bogen verwendet, des-

sen Auswertungskriterien sich nur im Aspekt der auf die Sprachen bezogenen Stilmitte ausdifferenzieren, wenn die Stilmittel in den einzelnen Sprachen unterschiedlich konstruiert sind. Die Analyse folgt Kriterien, die nach lexikalischen, morphologischen und textuellen Aktivitäten ausdifferenziert sind. Dabei findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der kindlichen Kreativität und anfänglichen Literarizität statt. Ein Ansatz der Kreativität durch das Mittel der Bildkraft lässt sich etwa in der folgenden Passage erkennen, die aus der Feder eines Kindes der zweiten Grundschulklasse stammt:

Das Nasoan schaut Den Jaoa an.  
 Vau kut Dem Affe an.  
 Der klama Affe kut Affe an.<sup>11</sup>

In dieser Passage wird die Wahrnehmung einiger Tiere durch andere in sehr ähnlicher Weise dargestellt, sodass ein bildhafter Eindruck der Parallelität entsteht. Gemeinsam mit dem Kind kann dieses sprachliche Bild zum Anlass genommen werden, weitere Möglichkeiten des Parallelismus zu entdecken und/oder zu formulieren, sodass sein Blick für die Bildhaftigkeit von Sprache geschärft wird.

## Fazit

Das Konstrukt Native Speaker ist in nationalsprachliche und (post)koloniale Entwicklungen verwoben, durch die Sprachen und auch deren Sprecher\_innen diskursiv symbolisch hierarchisiert werden. Diese Hierarchisierungen wirken sich u.a. so aus, dass Jugendliche sich selbst an Hand von Sprachen, die ihnen zugeschrieben werden, hierarchisiert positionieren (vgl. Pokitsch 2022; auch Bjegač 2020). Didaktische Instrumente wie Sprachstandsdiagnoseverfahren sind in diese Problematik des Einbezugs und der Ausgrenzung verwoben, weil sie sich implizit oder indirekt an dem Konstrukt Native Speaker als Zielvorstellung der Sprachförderung orientieren. Diese Orientierung kann im gegebenen gesellschaftlichen Rahmen, in dem bestimmte sprachliche Fähigkeiten in den hegemonialen Sprachen erlangt werden müssen, um handlungsfähig zu sein, durchaus sinnvoll sein – aber nicht in dieser Ausschließlichkeit. Eine Pädagogik und Didaktik, die bestrebt ist, Diskriminierungen entgegenzuwirken, muss Wege suchen, die Orientierung am Konstrukt Native Speaker zumindest ein Stück weit aufzubrechen und andere Sprachgebrauchsweisen als die sogenannten nativen ernst zu nehmen und zu fördern – auch im Bereich der diagnosegestützten Sprachförderung und -vermittlung. Das Sprachstandsdiagnoseverfahren HAVAS 5 und das Sprachanalyseverfahren ELA sind Beispiele für Schritte, die in diese Richtung unternommen werden können. Wichtig wäre es nun, vor allem mit ELA Erfahrungen zu sammeln und die einzelnen Auswertungsaspekte weiter ausdifferenzieren, um einer Dekolonisierung (vgl. Schmenk 2022: 181–184) von diagnosegestützter Sprachförderung und -vermittlung entgegenzuwirken.

11 Auszug aus den Daten der Arbeit mit dem ELA-Instrument; das Kind wächst mit den Sprachen Deutsch und Türkisch auf.

## Literatur

- Atmaca, Berrak u.a. (2023): Erfassung früher literaler Aktivitäten. Ukrainisch, Türkisch, Russisch, Deutsch. Zürich; online unter: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:2048840> [Stand: 1.8.2025].
- Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen.
- Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher. Opladen u.a.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2013): The Invention of the Native Speaker. In: *Critical Multilingualism Studies* 1, H. 2, S. 29–58; online unter: <https://scholarship.richmond.edu/mlc-faculty-publications/7/> [Stand: 1.8.2025].
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung v. John B. Thompson. Aus dem Franz. v. Hella Beister. 2., erw. u. überarb. Aufl. Wien.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of Syntax*. Cambridge.
- Cyffer, Norbert (2009): Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? In: Thomas Stolz/Christina Vossman/Barbara Dewein (Hg.): *Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen während der Zeit der Kolonialherrschaft*. Berlin, S. 55–74.
- Dannerer, Monika u.a. (2021): *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regellunterricht*. Münster/New York.
- Davies, Alan (2004): The Native Speaker in Applied Linguistics. In: Ders./Catherine Elder (Hg.): *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden u.a., S. 431–450.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, S. 91–114.
- Dies. (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts., S. 25–48.
- Dies. (2016): Sprachverhältnisse. In: Paul Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, S. 311–325.
- Dies. (2022a): »Grüß Gott!« und »Merhaba«: Sprache als Differenzmerkmal. In: [ufuq.de](https://www.ufuq.de), 21. Juli 2022; online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/gruess-gott-und-merhaba-sprache-als-differenzmerkmal/> [Stand: 1.8.2025].
- Dies. (2022b): »Musik im Dschungel« – »Kaplan güllüyor«. ELA – Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität. In: [schule-mehrsprachig.at](https://www.schule-mehrsprachig.at), Dezember 2022; online unter: [https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user\\_upload/Wissen/final\\_Dirim\\_ELA\\_Deutsch\\_2022.pdf](https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/user_upload/Wissen/final_Dirim_ELA_Deutsch_2022.pdf) [Stand: 1.8.2025].
- Dies./Mecheril, Paul (2016): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In:

- Karim Fereidooni/Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 447–462.
- Dies./Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ›Deutsch als Zweitsprache‹. In: OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93: Phänomen ›Mehrsprachigkeit‹: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 13–32.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen.
- Fried, Lilian (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Ursula Gogolin/Ursula Neumann/Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster u.a., S. 19–32.
- Füllekruss, David/Rühlmann, Liesa (2023): Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. In: Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik 2, S. 34–57; online unter: <https://doi.org/10.25365/mpzd-2023-2-3> [Stand: 1.8.2025].
- Gogolin, Ingrid (<sup>2</sup>2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York.
- Herder, Johann Gottfried (1772): Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Berlin.
- Heringer, Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kommunikation. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen/Basel.
- Humboldt, Wilhelm von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin.
- Holliday, Adrian (2015): Native-speakerism: Taking the Concept Forward and Achieving Cultural Belief. In: Ders./Anne Swan/Pamela Aboshiha (Hg.): (En)Countering Native-speakerism. Global Perspectives. London, S. 11–25.
- Hummrich, Merle u.a. (Hg.; 2016): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden.
- İnal, Kemal (2024): Leben als Kurdisch sprechender Mensch in der Türkei. In: Jörg Meier/Verena Blaschitz/İnci Dirim (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge. Bad Heilbrunn, S. 454–460.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel »Native Speaker«. In: Merle Hummrich u.a.: Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden, S. 209–220.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): ›Native Speakerism‹ in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13, H. 3, S. 20–23.
- Dies./Dirim, İnci/Döll, Marion (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Eva Vetter (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler, S. 42–61.
- Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster u.a.

- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin, S. 193–216; online unter: [https://home.edo.tu-dortmund.de/hoffmann/PDF/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](https://home.edo.tu-dortmund.de/hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf) [Stand: 1.8.2025].
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Ders. u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7–22.
- O.A. (2025): Eine Einführung ins »Lëtzebuergesch«. In: [luxembourg.lu](https://luxembourg.lu), o.D., zuletzt geändert am 24. Juli 2025; online unter: <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/sprachen/einfuehrung-letzebuergesch.html> [Stand: 1.8.2025].
- Pokitsch, Doris (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Porsch, Raphaela/Wendt, Heike (2016): High-Stakes-Tests im Kontext von Migration. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin/Boston, S. 221–244.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Hamburg.
- Riedner, Renate/Dobstadt, Michael (2016): »Winks upon winks upon winks« – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42, S. 39–61.
- Romanelli, Serena/Beer, Hans de (1995): Kleiner Dodo, was spielst du? Zürich.
- Rühlmann, Liesa (2023): Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany. Wiesbaden.
- Schmenk, Barbara (2022): Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 33, H. 2, S. 163–187.
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 16, H. 2, S. 66–80.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Robert (Hg.; 1995): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin/New York.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen. Bielefeld.

