

Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ

1. Ein Gedankenexperiment zum Einstieg

Man stelle sich einen gemütlichen Abend mit Freunden vor, die sich nach längerer Zeit wieder sehen. Bevor sich alle in Gespräche vertiefen, ergreift die Gastgeberin Lilo die Gelegenheit, ihr Glas zu heben, und sagt: „Erstmal anstoßen! Herzlich willkommen, schön, dass ihr hier seid!“ Später zeigt man Urlaubsbilder. Manfred, der Fotos aus Neuseeland mitgebracht hat, wird gefragt: „Und was machen die Kinder auf diesem Foto?“ „Blätter sammeln“, lautet seine Antwort. „Wie ich gestern“, sagt Lilo und greift hinter sich nach einem Tablett, auf dem zehn Blätter verschiedener Bäume liegen, „mal sehen, von wie vielen ihr den Namen kennt.“ Außer Lilo selbst, die Biologielehrerin ist, kann niemand mit mehr als fünf Baumbezeichnungen aufwarten. „Dabei habe ich so einen Baum sogar vor der Haustür!“ schmunzelt Frank und fischt ein Blatt heraus. „Auf den nassen Blättern bin ich schon oft ausgerutscht.“ Während die meisten noch über Bäume nachdenken, wirft Martha unvermittelt ein: „Ich war auch schon mal da, ist aber lange her.“ Auf die Nachfragen „Wo?“ und „Vor Franks Haustür?“, sagt sie: „Na, in Neuseeland natürlich!“

In dieser frei erfundenen Unterhaltung finden wir typische Merkmale gesprochener Sprache. Wohl niemand würde beanstanden, dass sich Erwachsene im informellen Gespräch nicht in ganzen Sätzen unterhalten und nur Fragmente mit Verben im Infinitiv (*Erstmal anstoßen, Blätter sammeln, Mal sehen.*) oder sogar verblose Ellipsen produzieren (*Wie ich gestern. Wo? Vor Franks Haustür? Na, in Neuseeland natürlich!*). Es leuchtet auch unmittelbar ein, dass wir nicht alle über identische lexikalische Repertoires verfügen: Lilo, die fiktive Biologielehrerin, kennt sich bestens mit Flora und Fauna aus, würde sich aber vielleicht bei einer Diskussion über Kampfsport oder moderne Musik wesentlich schwerer damit tun, passende Bezeichnungen zu verwenden. Und schließlich wissen wir aus eigener Erfahrung, dass auch Erwachsene gelegentlich – wie Martha mit ihrer Bemerkung *„Ich war auch schon mal da.“* – ihre Gesprächspartner durch abrupte Themenwechsel überfordern (oder erheitern).

Pech hätten wir allerdings, wenn wir uns in dem Moment, in dem wir obige Äußerungen verwenden, nicht im Freundeskreis sondern in einer Testsituation befänden, in der die Befolgung anderer Spielregeln erwartet wird. Häufig liegt mündlichen Sprachtestsituationen eine Orientierung an Ausdrucksformen der geschriebenen Sprache zu Grunde. Es wird erwartet, dass man vollständige Sätze produziert und manche pragmatische Regel geradezu missachtet, indem man beispielsweise Bilderszenen auch dann möglichst vollständig beschreibt, wenn Gesprächspartner das gleiche Bild vor Augen haben. Auf die Frage, was die Kinder auf einem Foto machen, müsste man folglich nicht nur antworten *Blätter sammeln*, sondern vielmehr *Die Kinder sammeln Blätter*.

Unser einleitendes Gedankenexperiment sollte auf Probleme und Herausforderungen einstimmen, mit denen sich alle konfrontiert sehen, die sich mit diagnostischen Instrumenten zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen beschäftigen. Unser sprachliches Verhalten wird nicht nur durch die Beherrschung von Grammatik und Lexikon bestimmt, sondern unter anderem auch durch unsere Einschätzung des Wissensstands unserer Gesprächspartner und unsere Einschätzung der kontextuellen und sozialen Angemessenheit einer Struktur (Gilt es zu überzeugen, zu informieren, zu drohen, zu bitten, zu fragen? Darf man duzen, jemanden sehr direkt auffordern oder kritisieren?). Wie kann man sicherstellen, dass Kinder, die in un gelenkten Gesprächssituationen beispielsweise mühelos komplexe Sätze produzieren, dies auch in einer Testsituation tun und nicht allein deshalb vermeintlich schlechte Ergebnisse erzielen, weil sie die Aufgabenstellung und die Wahl des erforderlichen kommunikativen Stils anders interpretieren?

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Herausforderungen sich für die Konzeption wissenschaftlich fundierter Sprachstandsdiagnostikverfahren ergeben. In diesem Zusammenhang diskutieren wir insbesondere, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache adäquat erfassen lassen. Als Beispiel für ein Verfahren, das die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen von Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) berücksichtigt und der Komplexität und Regelmäßigkeit des Sprachsystems Rechnung trägt, stellen wir im zweiten Teil des Beitrags das diagnostische Instrument LiSe-DaZ (*Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*) vor, das in den letzten Jahren im Auftrag der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg entwickelt und pilotiert wurde. Das Verfahren ging im Jahr 2008 in die Normierung und wird voraussichtlich 2010 erscheinen.¹

1 Die Entwicklung erfolgte im Rahmen des Projekts „Sag' mal was! Sprachförderung für Vorschulkinder“ (www.sagmalwas-bw.de, vgl. auch den Beitrag von Andreas Weber in diesem Band). Bedanken möchten wir uns bei den Mitgliedern

2. Herausforderung Sprachstandsdiagnostik

Voraussetzung für eine differenzierte und effektive Förderung ist eine spracherwerbstheoretisch fundierte und methodisch abgesicherte Erfassung des Sprachentwicklungsstands einzelner Kinder. Während für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache mehrere normierte und standardisierte Diagnostikinstrumente existieren, gibt es nur wenige Verfahren, die den Sprachentwicklungsstand bei Kindern mit DaZ erfassen und damit die Grundlage für eine individuelle Förderung legen könnten (für einen Überblick vgl. FRIED 2004; EHLICH et al. 2005; KANY/SCHÖLER 2007; LÜDTKE/KALLMEYER 2007).

Verfahren, die für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache konzipiert wurden, orientieren sich am monolingualen Erwerb und sind daher nicht ohne weiteres auf den frühen Zweitspracherwerb des Deutschen übertragbar. Auch Instrumente, die speziell der Diagnose von monolingual deutschsprachigen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) dienen (z.B. GRIMM/SCHÖLER 1991; GRIMM 2000a, 2001), sind für den Einsatz bei Kindern mit DaZ nicht unbedingt geeignet, da sich Kinder mit DaZ entgegen erster Vermutungen (vgl. PENNER 2003, 2004) zumindest in Kernbereichen des Grammatikerwerbs anders verhalten als Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (vgl. ROTHWEILER et al. 2004; ROTHWEILER 2006; SCHULZ/OSE 2007).

Die Konzeption einer Sprachstandsdiagnostik stellt die Forschung sowohl in methodischer als auch in spracherwerbstheoretischer Hinsicht vor grundlegende Herausforderungen, von denen wir folgende Aspekte exemplarisch betrachten: Erfassbarkeit der kindlichen Sprachkompetenz, die Berücksichtigung der Komplexität des Sprachsystems, die Frage der zu Grunde liegenden Sprachnorm, die Unterscheidung zwischen sprachlichem Wissen und nicht-sprachlichem Weltwissen und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Erwerbstypen DaM und DaZ. Unser Ziel ist dabei nicht, einzelne Verfahren in ihrer Gesamtheit einer Bewertung zu unterziehen, sondern anhand von einzelnen Aufgaben in existierenden Verfahren zu illustrieren, inwiefern diese Aspekte für die Aussagekraft eines Verfahrens relevant sind.

Eine erste Schwierigkeit stellt die Frage dar, wie Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Ärzte und Ärztinnen überhaupt in verlässlicher Weise Einblick in die kindliche Sprachkompetenz erhalten können. Feststeht, dass sich die sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten von Lernenden und die spezifischen Eigenschaften ihres

des LiSe-DaZ Teams in Mannheim und Frankfurt (vor allem Carolyn Ludwig, Daniela Ofner und Julia Ose), den Tageseinrichtungen und Grundschulen, in denen wir die Pilotierungen durchführen konnten, allen Kindern, die an dem Verfahren teilgenommen haben, sowie ihren Eltern für ihr Einverständnis.

Sprachsystems nicht einfach messen lassen wie Gewicht oder Körpergröße oder auch der Puls. Dass sich die kindliche Sprachkompetenz ebenso nicht durch Beobachtungen des Alltagsgeschehens erschließen lässt, illustriert das folgende Beispiel (1) aus dem informellen Fragebogen-Verfahren SISMIC (ULICH/MAYR 2003, S. 8):

- (1) Das Kind verwendet Artikel, z.B. „das ist ein Haus“; „ich gebe dir das Buch“
- a) nein, Artikel werden meist ausgelassen b) Artikel sind meist fehlerhaft
- c) Artikel sind manchmal fehlerhaft d) Artikel sind meist korrekt

Hier sollen pädagogische Fachkräfte aufgrund informeller Beobachtungen beurteilen, ob und in welchem Ausmaß ein Kind zielsprachliche Äußerungen eines bestimmten Typs produziert. Diese Aufgabe scheint angesichts der Komplexität des Gegenstandes ohne Wissen über den linguistischen Hintergrund, über Methoden der Spontansprachanalyse und nicht zuletzt ohne Quantifizierung relevanter Kontexte nicht lösbar. So setzt die Beurteilung der zielsprachlichen Verwendung von Artikeln beispielsweise voraus, dass zwischen Nomen wie *Haus* (*Ich kaufe Haus), die einen Artikel benötigen, und anderen, die keinen verlangen wie *Brot* (Ich kaufe Brot), unterschieden wird. Auch reduzierte Artikelformen wie bei *nen Apfel* oder *ne Banane* müssten als solche erkannt werden. Und schließlich stellt sich bei der Aufgabe in (1) die Frage, wie oft eine Artikelform erwartet wurde, d.h. wie viele nominale Kontexte sich überhaupt ergeben.

Das menschliche Sprachsystem ist, wie bereits in dem Eingangsszenario deutlich wurde, sehr komplex: Neben der Unterscheidung der verschiedenen Teilsysteme (Pragmatik, Semantik, Syntax, Morphologie, Phonologie) gilt es jeweils zwischen produktiven Fähigkeiten und Verstehensfähigkeiten zu unterscheiden. Angesichts der Tatsache, dass oft nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht, um die Sprachkompetenz eines Kindes zu bestimmen, stellt sich die Frage, wie sich unter diesen Umständen die Komplexität des Sprachsystems adäquat erfassen lässt. Der Fragebogen SISMIC (ULICH/MAYR 2003) beispielsweise erhebt in zwei Fragen das Sprachverständnis des Kindes. Hier sollen die Erzieher oder Erzieherinnen durch eine selbst herbeigeführte Situation einschätzen, ob das Kind, „einfache oder mehrschrittige Handlungsanweisungen/Aufforderungen umsetzen kann, die es nur sprachlich (nicht aus dem Zusammenhang/der Situation heraus) verstehen kann“ (SISMIC Beobachtungsbogen, S. 7). Um dieser Aufgabenstellung gerecht zu werden, müssten sie ein Kind mit einem unerwarteten Auftrag konfrontieren wie:

„Nimm deine Mütze und lege sie in der Küche unter den Obstkorb“. Die Vorstellung dessen, was eine ‚einfache‘ oder ‚mehrschrittige‘ Anweisung ist oder was eine nicht aus der Situation heraus verstandene Äußerung – also eine dekontextualisierte Handlungsanweisung – sein könnte, dürfte sich von Person zu Person sehr unterscheiden. Da die Erhebung nicht gezielt und systematisch im Rahmen standardisierter Situationen stattfindet, bleibt die Einschätzung zudem letztlich vage und subjektiv. Ob sich mit diesem Vorgehen tatsächlich das Verstehen von Handlungsanweisungen und Aufforderungen erfassen lässt, scheint folglich fraglich. Zumal es außer der Frage bezüglich „einschrittiger“ und „mehrschrittiger“ Handlungsanweisungen keine weiteren Items gibt, die der Erfassung des Sprachverstehens gewidmet sind.

Eine dritte Herausforderung stellt die Frage dar, welche Sprachnorm der Konzeption der Aufgaben zu Grunde liegt, d.h. welche Antworten als richtig oder – sprachwissenschaftlich formuliert – als zielsprachlich beurteilt werden. Häufig wird eine Bewertung mündlicher Sprachfähigkeiten auf der Grundlage schriftsprachlicher Normen vorgenommen. Dieses Problem der Verwechslung von schriftsprachlichen und mündlichen Normen lässt sich am Beispiel des Marburger Sprachscreenings für 4-6-jährige Kinder (HOLLER-ZITTLAU/DUX/BERGER 2003) verdeutlichen. In einem Testteil, der die Subjekt-Verb-Kongruenz hinsichtlich der 3. Person Singular erfasst, schauen sich Versuchsleiter und Kind ein Bild an, auf dem Kinder auf einem Spielplatz spielen. Der Versuchsleiter zeigt auf einen rutschenden Jungen und stellt dem Kind die Frage „*Und was macht der Junge da?*“. Als Antwort wird eine flektierte Struktur wie „*rutscht*“ oder „*sitzt*“ erwartet und entsprechend als korrekt bewertet. Für die Verwendung des in der mündlichen Sprache auch bei Erwachsenen angemessenen Infinitivs „*rutschen*“ oder „*sitzen*“ (etwa im Sinne unseres einleitenden Gedankenexperiments) erhält das Kind keinen Punkt. Die von vier- bis sechsjährigen Kindern erwartete Leistung orientiert sich hier an der Norm der Schriftsprache und nicht an der mündlichen Sprache. Auch in anderen informellen Verfahren wie Bärenstark (BERLINER SENATSVERWALTUNG BJS 2003) oder SISMIC (ULICH/MAYR 2003) verdeckt die Orientierung an schriftsprachlichen Normen häufig die pragmatische Angemessenheit kindlicher Äußerungen.

Eine weitere Herausforderung stellt die Unterscheidung zwischen sprachlichem Wissen und nicht-sprachlichem Weltwissen dar. Um die sprachliche Kompetenz eines Kindes erfassen zu können, muss sicher gestellt sein, dass bei der Konstruktion der Aufgaben außersprachliche Faktoren wie Weltwissen kontrolliert werden. Insbesondere für Tests, die den Wortschatz eines Kindes überprüfen, ist es wichtig, die Items so zu wählen, dass sie für eindeutige Aussagen über die sprachlichen/lexikalischen Fähigkeiten des Kindes geeignet sind und möglichst un-

abhängig von der konkreten Umwelterfahrung des Kindes bleiben. An der Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD, HOBUSCH/LUTZ/WIEST 2002) lassen sich die Probleme illustrieren, die entstehen, wenn zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen nicht hinreichend differenziert wird. Im Untertest „Wortschatz“ soll anhand einer Vorlage mit Abbildungen von verschiedenen Gegenständen und Tieren überprüft werden, ob das Kind die Wörter für die abgebildeten Dinge kennt. Es wird u.a. aufgefordert, auf einen *Pfau* zu zeigen. Um das sprachliche Wissen des Kindes – hier den Wortschatz – zu erfassen, sind Items wie diese wenig geeignet, da hier weniger der Wortschatz als vielmehr die mit dem Begriff ‚*Pfau*‘ einhergehenden Umwelterfahrungen überprüft werden. Einem Kind, das noch keine Gelegenheit hatte, einen Pfau im Zoo/Tierpark oder auch in einem entsprechenden Bilderbuch zu sehen, wird die Zuordnung von Wort und Referent nicht gelingen. Bei diesem Kind liegt jedoch keine gravierende lexikalische Lücke vor, sondern es fehlt ihm vielmehr an ausreichendem Weltwissen. Sofern es in einem Verfahren nicht gezielt um das Feststellen lexikalischer Lücken in ausgewählten semantischen Feldern geht, sondern um die Erfassung des Sprachstandes bzw. Wortschatzes von Kindern anhand einiger weniger exemplarischer Aufgaben, sollte bei der Auswahl der Items die Alltagswelt des Kindes hinreichend berücksichtigt werden. Nur so ließe sich sicherstellen, dass die Kategorisierung als sprachförderbedürftig entsprechend der tatsächlichen sprachlichen Leistungen und nicht aufgrund der außersprachlichen Umwelterfahrung erfolgt.

Eine fünfte zentrale Herausforderung stellt die Frage dar, wie ein- und zwei(t)sprachige Kinder in der Konzeption der Sprachstandsfeststellungsverfahren und insbesondere in der Datenauswertung adäquat berücksichtigt werden können (vgl. auch LÜDTKE/KALLMEYER 2007). Unstrittig ist in der Spracherwerbsforschung, dass die zu erwartenden Erwerbsschritte und sprachlichen Fähigkeiten von der tatsächlichen Erwerbssituation, d.h. von der Dauer des Kontakts mit der deutschen Sprache, abhängen. Während für Kinder mit DaM eine Vielzahl empirischer Studien vorliegt, die eine Basis für das abhängig vom chronologischen Alter des Kindes in einem Test erwartbare Sprachverhalten darstellen, existieren im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs des Deutschen nur wenige Studien. Diese weisen übereinstimmend darauf hin, dass die Kontaktdauer eine für die Erwerbsschritte und die erwartbaren sprachlichen Fähigkeiten zentrale Variable darstellt (vgl. ROTHWEILER 2006, 2007; THOMA/TRACY 2006). Eine Konsequenz ist, dass sich Kinder mit DaM und DaZ nicht einfach nach ihrem Lebensalter vergleichen lassen. So verfügt beispielsweise ein vierjähriges Kind, das seit einem Jahr Deutsch erwirbt, aufgrund seiner kürzeren Sprachlernbiographie im Deutschen naturgemäß über weniger

fortgeschrittene sprachliche Fähigkeiten als ein vierjähriges monolinguales Kind.² Trotzdem wird in vielen Testverfahren nicht hinreichend zwischen den beiden Erwerbstypen DaM und DaZ unterschieden. Das Marburger Sprachscreening (MSS) (HOLLER-ZITTLAU et al. 2003) beispielsweise hat das Ziel, die Sprachentwicklung von Kindern mit deutscher und anderer Muttersprache zu überprüfen. Im Handbuch wird auf die Problematik des Spracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund explizit hingewiesen. Es heißt, dass „für Kinder mit Zweitspracherwerb eine kompetenzbezogene qualitative Auswertung des Sprach-Screenings erfolgen muss“ (HOLLER-ZITTLAU et al. 2003, S. 23). In den Auswertungsbögen jedoch wird zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern nicht mehr unterschieden. Offen bleibt daher, wie die Ergebnisse der DaZ-Kinder ausgewertet werden, an welchen Normen sie gemessen werden und wie auf diese Weise die Ableitung individueller Förderziele und -schwerpunkte erfolgen kann.

Die in diesem Abschnitt exemplarisch genannten Herausforderungen, mit denen sich jede Sprachstandsdiagnostik konfrontiert sieht, lassen erkennen, dass eine adäquate Erfassung kindlicher Sprachfähigkeiten nur dann möglich ist, wenn sprachwissenschaftliche, spracherwerbstheoretische und testmethodische Aspekte berücksichtigt werden.

3. LiSe-DaZ

3.1 Ziele und theoretische Grundlagen

In diesem Abschnitt soll das Verfahren „Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“, kurz LiSe-DaZ (SCHULZ/TRACY in Vorb., vgl. auch SCHULZ/TRACY/WENZEL 2008) vorgestellt werden. Das Instrument überprüft Sprachproduktion und Sprachverstehen und berücksichtigt Erkenntnisse der Sprachwissenschaft sowie Forschungsergebnisse zum monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb und zum frühen Zweitspracherwerb. Ziel des Verfahrens ist es, unter Berücksichtigung testmethodischer Aspekte den individuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern (vor allem) nicht-deutscher Erstsprache einzuschätzen. Zur Zielgruppe gehören Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren mit einer Kontaktdauer mit dem Deutschen zwischen drei und 60 Monaten. Daher bilden die bei unauffälligen Kindern in dieser Erwerbsphase

2 Nicht vergessen werden sollte, dass in Bezug auf die außersprachlichen kognitiven Fähigkeiten und das Weltwissen beide Vierjährigen prinzipiell über ähnliche Voraussetzungen verfügen. Folglich ist ein vierjähriges Kind nach 12 Monaten Kontaktdauer mit dem Deutschen genauso wenig mit einem 12 Monate alten monolingualen Kind vergleichbar wie mit einem gleichaltrigen monolingualen Kind.

vorhandenen Produktions- und Verstehensfähigkeiten im Deutschen und nicht die Erwachsenensprache oder gar die Schriftsprache die Norm. Auf der Grundlage der Erhebung können konkrete Förderentscheidungen abgeleitet werden; durch Wiederholungsmessungen lassen sich auch Entwicklungsfortschritte überprüfen.

LiSe-DaZ unterscheidet sich unter anderem dadurch von Test- und Screeningverfahren, die in den letzten Jahrzehnten für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache und die Differenzierung von sprachunauffälligen und sprachentwicklungsgestörten Kindern entwickelt wurden, dass neben dem Lebensalter auch der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und die Dauer des Kontakts mit der Zweitsprache berücksichtigt werden. Nicht zuletzt dadurch wird es möglich, typische Zweitsprachphänomene von Sprachstörungen zu unterscheiden (vgl. Abschnitt 2).

Im Mittelpunkt des LiSe-DaZ-Verfahrens stehen morphosyntaktische, semantische und pragmatische Eigenschaften, die in der Spracherwerbsforschung, inklusive des frühen Zweitspracherwerbs im Vorschulalter, für das Deutsche hinreichend erforscht sind. Es handelt sich um Phänomene wie Verbstellung und *w*-Fragen, die im Input in der Regel in alltäglichen Kommunikationssituationen in ausreichendem Maße vorkommen und für die man in quasi-natürlichen Diskursituationen ein gezieltes Förderangebot entwickeln kann. Insbesondere handelt es sich bei den überprüften Bereichen um Eigenschaften, deren Erwerb sich im späten Zweitspracherwerb (im Schul- und Erwachsenenalter) ohne Unterstützung durch gezielten Sprachunterricht als besonders schwierig erweist.

Überprüft werden durch LiSe-DaZ vorrangig Kernbereiche des Sprachsystems, für die Lerner konstruktionsübergreifende Regeln ausbilden müssen: für die Sprachproduktion beispielsweise die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Kasuszuweisung. Im Fokus der Verstehensmodule steht die Interpretation von Fragen, von Verben sowie von Negation. Bereiche sprachlichen Wissens, die sich durch Detailwissen und Unregelmäßigkeit auszeichnen und deren Beherrschung in hohem Maße von der Erwerbsgelegenheit abhängen, bleiben in den bisher entwickelten Kernmodulen des Verfahrens weitgehend ausgeblendet, da man hier *a priori* von erhöhtem Förderbedarf ausgehen kann. Dazu zählen im Deutschen vor allem die Genuszuweisung und die Pluralbildung bei Nomen sowie unregelmäßige Flexionsparadigmen im Verbsystem.

Des Weiteren werden in erster Linie sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne überprüft. Der Einfluss außersprachlicher Faktoren wie Weltwissen und kultureller Hintergrund wurde bei der Konstruktion der Testitems besonders kontrolliert. Auf diese Art und Weise können auch für den Stand der Grammatikentwicklung irrelevante Unterschiede zwischen Kindern verschiedener Erstsprachen herausgefiltert werden. Auf

eine separate Überprüfung des Wortschatzes wird verzichtet, da Umfang und Komposition des mentalen Lexikons in Abhängigkeit vom Wissen über die erfragten Objekte und Ereignisse erheblich variieren (wie das Wissen über den Pfau in Abschnitt 2). Anhand einer Bildbenennungsaufgabe wird jedoch sichergestellt, dass die Kinder den Nominalwortschatz beherrschen, der in den Testaufgaben verwendet wird. Auch ist die Gestaltung der Testitems und der Bildvorlagen von dem Anliegen bestimmt, der multikulturellen Lebenswelt der Kinder Rechnung zu tragen. Die Protagonisten der Bildergeschichte sind Kinder mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund, erkennbar nicht zuletzt an den Eigennamen. Kultur- oder schichtspezifische kindliche Alltagsroutinen wie die Pflege eines Haustiers, das Spielen im eigenen Garten oder vermeintlich typische Familienszenen wurden vermieden.

Das Verfahren ist im Rahmen von alltäglichen, Kindern vertrauten Kontexten in Kitas und Schulen einsetzbar und kann von geschulten Erziehern und Erzieherinnen, Lehrern und Lehrerinnen, medizinischen Fachkräften, Ärzten und Ärztinnen durchgeführt werden. Unsere bisherigen Pilotierungen mit insgesamt ca. 700 Kindern zwischen drei und sieben Jahren ergaben für die Durchführung sämtlicher Untertests pro Kind einen zeitlichen Umfang von 25 bis 30 Minuten.³ Innerhalb der Untergruppe von 400 Kindern, bei denen eine detaillierte Datenanalyse vorgenommen wurde, waren lediglich vier Testabbrüche zu verzeichnen.

3.2 Erfassung der produktiven Fähigkeiten: Beispiel Satzklammer

3.2.1 Linguistischer und spracherwerbstheoretischer Hintergrund

Deutsch ist eine Verbzweitsprache. Im Hauptsatz stehen finite Verben in der zweiten Position (V2), der so genannten linken Satzklammer. Nicht-finite Verben und Verbeile (Infinitive, Partizipien und Verbpartikeln wie *weg* oder *ab*) treten am Satzende in der rechten Satzklammer auf (VE). In Nebensätzen, die durch eine subordinierende Konjunktion oder ein Relativpronomen eingeleitet werden, erscheint das finite Verb am Satzende. Das Schema in (2) fasst diese Generalisierungen zusammen (vgl. DUDEN 2006; TRACY 2007a, b).⁴

-
- 3 Für die Auswertung, die für den Produktionsteil das Anhören einer 7- bis 10-minütigen Tonaufnahme nötig macht, setzen wir bei eingearbeiteten Praxiskräften einen Zeitaufwand von ca. 30 Minuten an.
 - 4 Dieses Schema lässt das „Nachfeld“ unberücksichtigt, in dem Relativsätze und andere, vor allem längere Konstituenten auftreten, vgl. *Der Hund hat den Mann ins Bein gebissen, der ihn getreten hatte. Der Mann schrie laut auf vor Schmerz.*

		Satzklammer
(2)	Vorfeld	Mittelfeld
(a) Hauptsatz:	X	V2 _{FINIT} ... NICHT/AUCH ... VE _{NICHT-FINIT}
(b) Nebensatz:		Konj. ... NICHT/AUCH ... VE _{FINIT}

In der Position vor dem finiten Verb, dem so genannten „Vorfeld“ des Hauptsatzes, kann eine (fast) beliebige Konstituente auftreten. Im Bereich zwischen den beiden Satzklammern, dem Mittelfeld, können sich neben anderen Angaben und Ergänzungen auch Partikeln wie *nicht*, *auch*, *nur* befinden. Beispiele für Hauptsätze finden sich in (3a, b) und Beispiele für Nebensätze in (3c).⁵

- (3) (a) Der Junge hat den Hasen nicht gefüttert.
 (b) Den Hasen wollte der Junge nicht füttern.
 (c) ... ob der Junge den Hasen nicht gefüttert hat.

Die in (2) zusammenfassend dargestellten Satzstrukturen eignen sich einsprachig deutsch aufwachsende Kinder im Laufe der ersten drei bis vier Lebensjahre an (vgl. CLAHSEN 1982; CLAHSEN/PENKE 1992; MEISEL 1992; SCHULZ 2007a; TRACY 1991, 2007b; WEISENBORN 2000). Die Übersicht in (4) fasst – notwendigerweise vereinfacht – die wichtigsten Meilensteine dieses Erwerbsprozesses zusammen, Meilenstein I entspricht der Produktion einzelner Lexeme und wird daher im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

	Satzklammer				
	↓			↓	
Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE		
(a)		Tür	auf		Meilenstein I
(b)		Mama auch/nicht Bus	fahren		II
(c) Jetzt	geh	ich	hoch		Meilenstein III
(d) Mama	hat	(den) Hund	(ge)füttert		III
	↓			↓	
	Konjunktion				
(e)	wenn	(die) Mama (den) Hund	füttert		Meilenstein IV

5 Anhand von Satzstrukturen wie in (3) kann man außer der Verbstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz auch überprüfen, welche Wortklassen (Nomen, verschiedene Verbtypen, Partikeln, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen) und Kasusmarkierungen (im obigen Fall der Nominativ und der Akkusativ) verfügbar sind.

Bereits im Alter von anderthalb bis zwei Jahren werden erste Zweiwortkombinationen wie (4a) produziert, in denen Verbpartikeln und Verben in einer Position auftauchen, die sich als Vorläufer der rechten Satzklammer identifizieren lässt. Wie man Äußerungen wie (4b) *Mama auch Bus fahren* entnehmen kann, treten Partikeln des Mittelfelds ebenfalls in frühen Mehrwortkombinationen auf (vgl. PENNER/TRACY/WYMAN 1999; PENNER/TRACY/WEISSENBORN 2000).

Im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren erscheinen finite, mit dem Subjekt kongruierende Verben in der linken Satzklammer (= Meilenstein III).⁶ Ab etwa zweieinhalb Jahren lassen sich bereits Vorläuferstrukturen von Nebensätzen nachweisen. Anfangs kann die Position der Konjunktion unbesetzt bleiben, auch wenn das finite Verb bereits in der Verbendstellung auftaucht (vgl. FRITZENSCHAFT ET AL. 1990; ROTHWEILER 1993).

Diese gesamte Entwicklung ist von Zwischenschritten und Übergangserscheinungen gekennzeichnet. So verfügen manche Lerner parallel zu Meilenstein I und II über ein umfangreiches Repertoire an festen Formeln (vgl. *atomis* für *da komm ich*), die im Laufe der Entwicklung aufgebrochen werden (KALTENBACHER 1990; TRACY 1991, 2007b).⁷

Erste Fallstudien zum Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache, d.h. bei einem Beginn im Alter von drei bis vier Jahren, haben gezeigt, dass der Erwerbsprozess im Wesentlichen gleich verläuft. Nach einer ersten Phase, in der Verben unflektiert in Endstellung produziert werden, erwerben frühe Zweitsprachler im Laufe von sechs bis zwölf Monaten die V2-Position, und zwar wie die Erstsprachler gleichzeitig mit der Finitheitsmarkierung am Verb (KROFFKE/ROTHWEILER 2006; ROTHWEILER 2006, 2007; THOMA/TRACY 2006; TRACY 2007a, b). Bei einigen Kindern treten nach einer Kontaktdauer mit dem Deutschen von 12 bis 18 Monaten erste Nebensätze auf.

Im Gegensatz zum ungestörten Erstspracherwerb und zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen zeigen sich bei Kindern mit spezifischer Spracherwerbsstörung (SSES) lang anhaltende Erwerbsprobleme. Diese Kinder tendieren dazu, die Verbendstellung beizubehalten bzw. unflektierte Verben in V2-Position zu verwenden (GRIMM 1983, 2000b; CLAHSSEN 1991) und zeigen ebenso Auffälligkeiten im morphologischen Bereich, vor allem bei der Flexionsmarkierung des Verbs, der Kasusmarkierung und bei der Verwendung der Partikeln des Mittelfelds *auch* und *nicht* (PENNER et al. 1999).

6 Vgl. TRACY (1991, 2007a, b) für Vorläuferstrukturen von Hilfs- und Modalverben und ihre allmähliche Integration in das System.

7 Aus diesem Grund werden in LiSe-DaZ relevante Strukturen mindestens zweimal in unterschiedlicher Form elizitiert, um eine Verwechslung mit ganzheitlich abgespeicherten Ausdrücken auszuschließen.

3.2.2 Erfassung der Sprachproduktion (Satzklammer) im Rahmen von LiSe-DaZ

Im Produktionsteil des Verfahrens werden Kinder dazu angeregt, Äußerungen zu produzieren, die das zu untersuchende sprachliche Merkmal mit hoher Wahrscheinlichkeit enthalten. Dies wird dadurch erreicht, dass anders als bei spontansprachlichen Äußerungen ein Stimulus vorgegeben wird, der bestimmte sprachliche Reaktionen nahelegt. Diese Methode der elizitierten Produktion lehnt sich einem Kindern in der Regel vertrauten Diskurstyp an und hat sich sowohl in der Spracherwerbsforschung als auch in verschiedenen Diagnostikverfahren bewährt (vgl. Mc-DANIEL/MCKEE/CAIRNS 1996; GRIMM 2001). Elizitiert werden in LiSe-DaZ verschiedene Haupt- und Nebensätze, in denen die Satzklammern durch unterschiedliche Verben bzw. – im Fall der linken Satzklammer – durch Konjunktionen besetzt werden können.

Insgesamt werden in der aktuellen Pilotversion acht Hauptsatzstrukturen mit dem finiten Verb in der linken Satzklammer elizitiert: vier Aussagesätze und vier Fragen (zwei *w*-Fragen, zwei Ja/Nein-Fragen). In den Aussagesätzen beschreiben die Kinder, angeregt durch den Stimulus „Guck mal, was passiert denn hier?“, eine abgebildete Situation, oder sie werden durch gezielte Fragen dazu motiviert, mit einer V2-Struktur zu antworten (vgl. passend zur Abbildung 1 das Beispielitem in [5]).

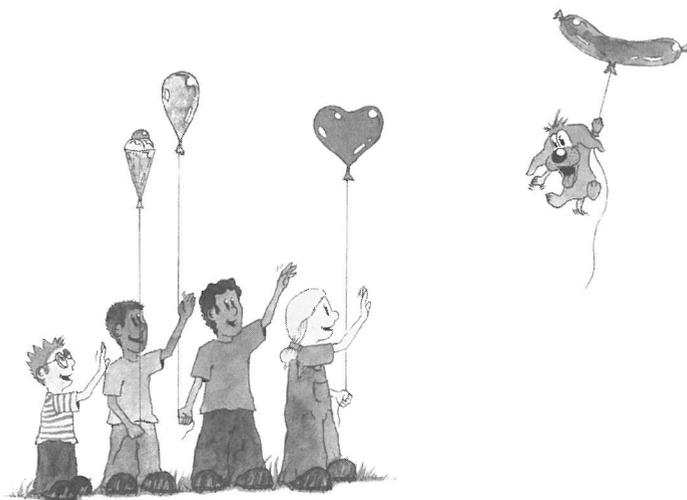


Abbildung 1: Beispielitem für den Untertest Sprachproduktion (Hauptsätze)

(5) Beispielitem Hauptsatz

Testleiterin:	Der Hund hat sich den Luftballon geschnappt. Er fliegt weg und winkt. Schau mal, die Jungen winken zurück.
Testfrage:	Und was macht Lise?
Typische Antwort:	(Die) winkt auch.

Die Antwort (*Die*) *winkt auch* (mit und ohne Subjekt) ist ein Beleg für Meilenstein III, da hier ein finites Verb zielsprachlich angemessen links von der Partikel verwendet wird. Die Äußerung *auch winken*, mit einem nicht-finiten Verb in der rechten Satzklammer, wäre ebenfalls eine angemessene Antwort und würde aufgrund der syntaktischen Struktur als Beleg für Meilenstein II gelten.

Zusätzlich werden in der hier beschriebenen Pilotversion sechs Nebensätze elizitiert, eingeleitet durch die Konjunktionen *weil*, *dass* und *wenn*. Ein Beispiel für *weil*, das beim Betrachten vom Bild in Abbildung 2 elizitiert wird, findet sich in (6).



Abbildung 2: Beispielitem für den Untertest Sprachproduktion (Nebensätze)

(6) Beispielitem Nebensatz

Situation:	Die Kinder finden im Park einen Hund, der in einer Mülltonne feststeckt.
Testleiterin:	Oh, da steckt tatsächlich ein kleiner Hund drin.
Testfrage:	Warum macht der Hund so ein trauriges Gesicht?
Typische Antworten:	(a) weil der da eingesperrt ist. (b) weil der nicht raus kann. (c) Angst hat.

Während Kinder, die Äußerungen wie (6a) oder (6b) produzieren, Meilenstein IV erreicht haben, entsprechen Äußerungen wie (6c) Meilenstein II.⁸

3.2.3 Sprachproduktion (Satzklammer): Erste LiSe-DaZ-Pilotergebnisse

In der beschriebenen Pilotphase wurden in Mannheim und Frankfurt 74 Kinder mit Deutsch als Erstsprache und 91 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und u.a. Türkisch, Italienisch, Bosnisch und Russisch als Erstsprache im Alter zwischen drei und sieben Jahren jeweils einzeln getestet. Jedes Kind wurde einem syntaktischen Meilenstein zugeordnet, wenn es im Produktionsteil mindestens zweimal eine Äußerung des entsprechenden Satztyps produzierte. In den folgenden Diagrammen wird aus erwerbslogischen Gründen nur der höchste erreichte Meilenstein abgebildet. Die Fähigkeit, Nebensätze zu produzieren (Meilenstein IV), bedeutet schließlich nicht, dass andere Strukturtypen nicht mehr verwendet werden. Einfache Verb-End-Strukturen wie *Bitte alle mal herhören!* oder *Schuhe anziehen!* werden – wie im Gedankenexperiment illustriert – schließlich auch noch von Erwachsenen produziert.

Die Abbildungen 3 und 4 verdeutlichen, dass sowohl die Kinder mit Deutsch als Muttersprache als auch die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit zunehmendem Alter bessere Leistungen zeigen. Abbildung 3 zeigt zunächst die Ergebnisse der Kinder, die einsprachig deutsch aufwachsen. Wie ihr zu entnehmen ist, haben 65% der Kinder mit DaM im Alter von drei Jahren Meilenstein IV erreicht, d.h. sie produzieren zielsprachliche Nebensätze. 24% der Kinder gehen über Meilenstein III nicht hinaus. Dagegen produzieren bereits im Alter von vier Jahren alle Kinder Strukturen, die sich dem fortschrittlichsten Meilenstein IV zuordnen lassen.⁹

8 Falls Kinder bei *weil* an Stelle einer Verbendstruktur eine Hauptsatzstruktur produzieren (z.B. *weil der hat Angst*), so ist dies durchaus eine zielsprachliche Option. In diesem Fall besetzt allerdings *weil* – analog zu *denn* – nicht die linke Satzklammer, die dadurch für das Verb verfügbar wird. Diese Äußerung würde als Beleg für Meilenstein III gelten.

9 Meilenstein I ist lediglich einem DaM-Kind zuzuordnen, da es aufgrund der Testsituation nur Einwortäußerungen produziert hat. Diese testbedingte Fehlanalyse entspricht einer Fehlerrate von 1,3%.

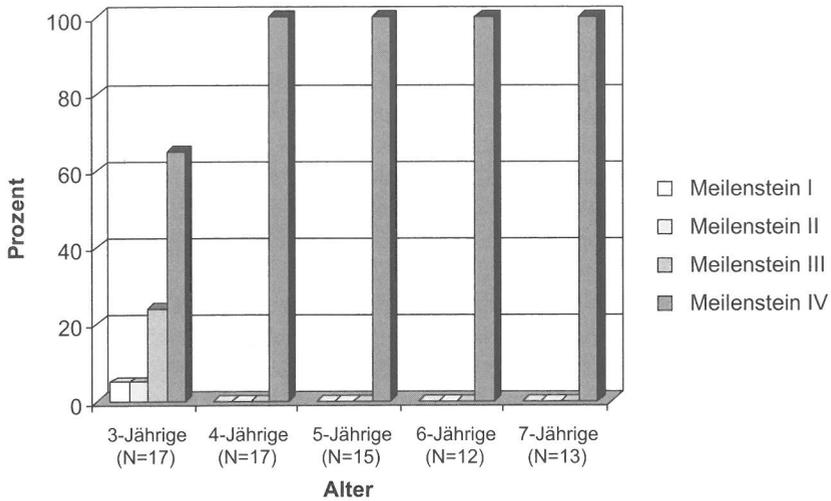


Abbildung 3: Untertest Satzklammer. Prozentualer Anteil der Kinder mit DaM je Meilenstein, nach Alter (N=74)

Abbildung 4 illustriert die linear steigende syntaktische Kompetenz der Kinder, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben:

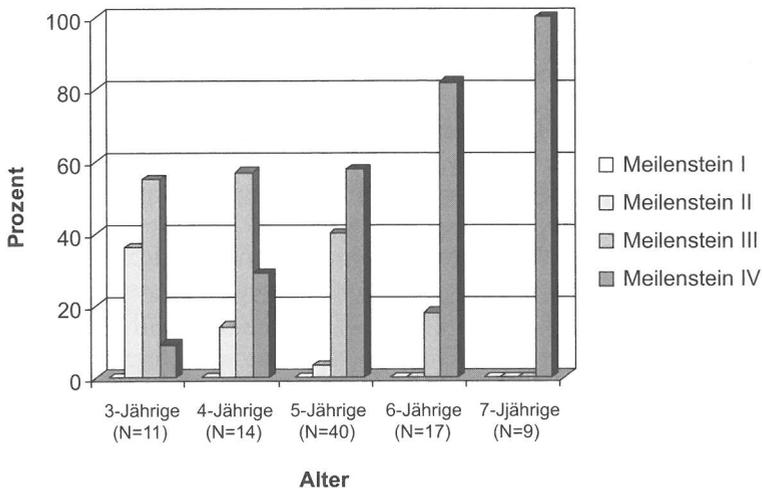


Abbildung 4: Untertest Satzklammer. Prozentualer Anteil der Kinder mit DaZ je Meilenstein, nach Alter (N=91)

Während im Alter von drei Jahren fast ausschließlich Strukturen bis Meilenstein II und III produziert werden, haben die von uns untersuchten Siebenjährigen Meilenstein IV erreicht. Fast 60% der Kinder erreichen diesen Meilenstein sogar bereits im Alter von fünf Jahren.

Ein genauerer Blick auf die Entwicklung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entsprechend ihrer Kontaktdauer mit dem Deutschen zeigt, wie zügig sich der Erwerb der Meilensteine vollzieht (vgl. Abbildung 5).

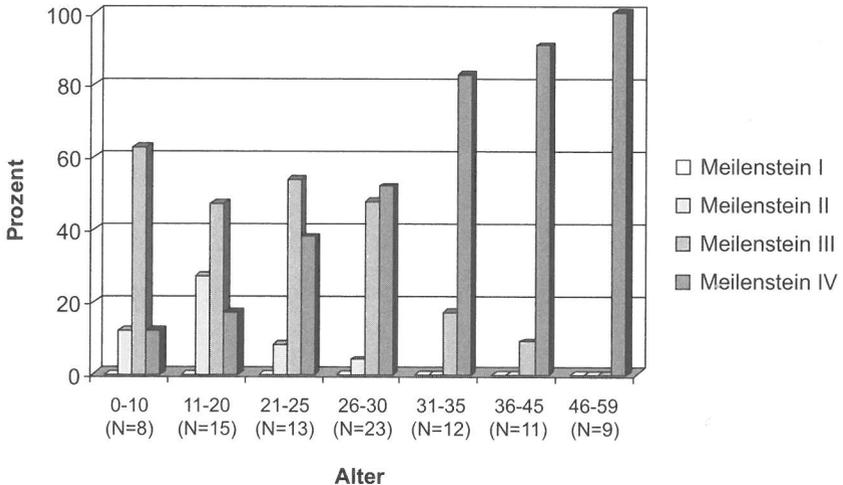


Abbildung 5: Untertest Satzklammer. Prozentualer Anteil der Kinder mit DaZ je Meilenstein, nach Kontaktmonaten (N=91)

Nach 26 bis 30 Kontaktmonaten erreichen 50% der Kinder bereits Meilenstein IV; die anderen 50% produzieren Strukturen des Meilensteins III. Danach ist ein weiterer linearer Anstieg der Strukturen von Meilenstein IV, zu erkennen, während der Anteil der Strukturen von Meilenstein III zurückgeht. Nach dem 31. Kontaktmonat produzieren die meisten Kinder die für Meilenstein IV typischen Nebensatzstrukturen.

3.3 Erfassung der Verstehensfähigkeiten: Beispiel *w*-Fragen

3.3.1 Linguistische und spracherwerbstheoretische Grundlagen

Erinnern wir uns noch einmal an unser einleitendes Gedankenexperiment: Freunde, die in geselliger Runde Urlaubsfotos betrachten. Wie „gut“ die Gesprächsteilnehmer Deutsch sprechen, könnte man – zumindest als geschulter – Gesprächspartner hören. Wie könnte man jedoch beurteilen,

was jede/jeder Einzelne am Tisch von der Unterhaltung versteht? Vielleicht dadurch, dass jemand an passender Stelle lacht, den Kopf schüttelt oder nickt? Es könnte aber auch jemand alles verstehen, ohne das durch gestische oder lautliche Äußerungen kundzutun. Anders gesagt: Ob und in welchem Maße das Gesagte verstanden oder nicht verstanden wird, ist nicht durch einfaches Beobachten festzustellen. Die Einschätzung des Sprachverständnisses kann mithin nur gezielt und systematisch und nicht im Rahmen alltäglicher Gesprächssituationen erfolgen. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder, deren Sprachverständnis leicht unter- oder überschätzt wird. Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache häufig so genannte „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (KNAPP 1999) aufweisen. Aufgrund von Vermeidungsstrategien wie Schweigen, Verwendung einfacher Wörter oder formelhafter Ausdrücke und Orientierung am Verhalten anderer Kinder erscheint das kindliche Verhalten im jeweiligen Kontext angemessen, wird also überschätzt. Andererseits kann es zu einer Unterschätzung kommen, wenn den Kindern beispielsweise aufgrund mangelnder kommunikativer Aktivität Probleme in der Sprachentwicklung unterstellt werden. Außersprachliche Probleme und Zurückhaltung infolge geringen Selbstbewusstseins werden so fälschlicherweise mit sprachlichen Defiziten verwechselt.

Um verdeckte Sprachschwierigkeiten erfassen zu können, wird in LiSe-DaZ der Überprüfung des Sprachverständnisses ein entscheidender Stellenwert eingeräumt. Untersucht werden *w*-Fragen (oft auch als Informationsfragen bezeichnet), zentrale Aspekte der Verbbedeutung und der Negation. Im Folgenden wird am Beispiel des Untertests „*w*-Fragen“ illustriert, wie sich die Lernerkompetenz beim Sprachverstehen erfassen lässt. Der Untertest untersucht im Einzelnen, ob die Kinder die Bedeutung von *w*-Fragen verstehen und diese von Ja/Nein-Fragen abgrenzen können.

Aussagen wie *Max hilft dem Hund* drücken, semantisch betrachtet, eine Proposition aus, die dann wahr ist, wenn es eine entsprechende Situation gibt, in der Max dem Hund hilft. Entscheidungsfragen wie *Hilft Max dem Hund?* sind mit alternativen Situationen kompatibel, d.h. mit Situationen, in denen Max dem Hund hilft oder nicht hilft, und fordern als Antwort entweder *ja* oder *nein*. Bei so genannten *w*-Fragen (z.B. *Wem hilft Max?*) ergibt sich eine andere und größere Menge möglicher Antworten. So könnte Max einem Hund, einem anderen Tier, einem oder mehreren Menschen oder auch niemandem helfen. *W*-Fragen zeichnen sich im Deutschen dadurch aus, dass das *w*-Fragepronomen an den Anfang des Satzes, genauer in das Vorfeld, bewegt wird.¹⁰ Außerdem lassen

10 Strukturen, in denen das *w*-Fragepronomen nicht in das Vorfeld bewegt wurde, sind keine echten Informationsfragen, sondern so genannte Echo-Fragen (*Max hilft WEM?*).

sich *w*-Fragen danach unterscheiden, ob die erfragte Konstituente ein Argument (Subjekt: *Wer liest das Buch?* oder Objekt: *Was liest er?*) oder ein Adjunkt (*Wie gefällt dir das Buch?*) ist.

Kinder produzieren zielsprachliche Fragen wie *Wo ist die Flöte?*, die durch ein *w*-Fragepronomen eingeleitet werden, schon im dritten Lebensjahr (vgl. PENNER 1994; TRACY 1994). Im Gegensatz dazu gelingt ihnen die zielsprachliche Interpretation verschiedener *w*-Fragen erst im Alter von ca. drei bis vier Jahren (vgl. PENNER/KÖLLIKER FUNK 1998; SCHULZ/WENZEL 2007; SCHULZ 2007a). Kinder müssen erkennen, dass nach einem im Satz nicht realisierten Satzglied gefragt wird und um welches Satzglied es sich handelt. So antworten jüngere Kinder auf *w*-Fragen anfangs wie auf Entscheidungsfragen mit *ja* oder *nein*. In einem nächsten Erwerbsschritt wird die *w*-Frage mit einer Konstituente beantwortet, die jedoch nicht immer dem erfragten Satzglied entspricht (vgl. SIEGMÜLLER/HERZOG/HERRMANN 2005; SCHULZ/WENZEL 2007). In experimentellen Studien zu verschiedenen Sprachen zeigte sich außerdem, dass die zielsprachliche Interpretation von Argumentfragen eher gelingt als die von Adjunktfragen und dass innerhalb der Argumentfragen Subjektfragen eher als Objektfragen korrekt verstanden werden (vgl. FRIEDMAN/NOVOGRODSKY 2004 und in press). Für Kinder mit SSES stellt die Semantik der *w*-Fragen sogar noch weit über das fünfte Lebensjahr hinaus ein beachtliches Problem dar (vgl. PENNER/KÖLLIKER FUNK 1998; SIEGMÜLLER/HERZOG/HERRMANN 2005).

3.3.2 Erfassung des Sprachverstehens (*w*-Fragen) im Rahmen von LiSe-DaZ

Um das Verstehen von *w*-Fragen zu erfassen und eine Konfundierung durch Kontexteffekte und Weltwissen des Kindes zu vermeiden, eignet sich die Methode *Fragen nach einer Geschichte* (Questions-after-story-task; vgl. DE VILLIERS/ROEPER 1996; SEYMOUR/ROEPER/DE VILLIERS 2003; PENNER 1996; KAUSCHKE/SIEGMÜLLER 2002). Kindern wird anhand eines Bildes eine kurze Geschichte erzählt bzw. es wird eine abgebildete Situation geschildert, die die erfragte Konstituente enthält. Danach stellt der Testleiter/die Testleiterin eine *w*-Frage, die sich auf ein Element des Bildes bzw. der Geschichte bezieht und die nur aufgrund der Entschlüsselung der Struktur der *w*-Frage korrekt beantwortet werden kann.

Der LiSe-DaZ-Untertest zum Frageverstehen besteht in der hier beschriebenen Pilotversion aus sechs Aufgaben. Drei erfassen das Verstehen von Argumentfragen und drei das von Adjunktfragen. Das Material besteht aus sechs Bildern, die verschiedene Szenen der bereits aus dem Teil „Sprachproduktion“ bekannten Geschichte darstellen. Die sechs

Items testen unterschiedliche *w*-Fragepronomen (*wer, was, wen, wem, wo, mit wem*), die verschiedenen Konstituenten im Satz entsprechen: Subjekt, Objekt und Adjunkt. Der Testleiter/die Testleiterin beschreibt in einem Satz das jeweilige Bild und stellt dem Kind dann die Testfrage (vgl. Abbildung 6 und Beispiel [7]). Das Kind kann verbal mit der erfragten Konstituente oder nonverbal durch Zeigen auf das entsprechende Bildelement antworten.



Abbildung 6: Beispielitem für den Untertest *w*-Fragen

- (7) Testleiterin: Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht allein raus.
 Testfrage: Wem hilft Ibo aus der Tonne?
 Mögliche Antworten: (a) Dem Hund.
 (b) Hund.
 (c) (Kind zeigt auf Hund)
 (d) Ibo.
 (e) Ja.

In obigem Beispiel würden die Antworten (7a-c) jeweils als korrekt gelten. Artikellose Antworten wie in (7b) sind hier als richtig zu werten, da es bei diesem Untertest nicht um die syntaktische Wohlgeformtheit der produzierten Antwort geht; die nonverbale Antwort (7c) ist richtig, da der Referent durch die Zeigegeste eindeutig bestimmbar ist. Neben der quantitativen Auswertung nach der Anzahl richtiger Antworten können die nicht-zielsprachlichen Antworten in einer zusätzlichen qualitativen Auswertung nach der Art ihrer Abweichung analysiert und wie folgt klassifiziert werden: *w*-Antwort mit einem anderen Satzglied (7d), Ja/Nein-Antwort (7e) oder keine Antwort.

3.3.3 Sprachverstehen (*w*-Fragen): Erste LiSe-DaZ-Pilotergebnisse

In der Pilotphase wurden 79 Kinder mit Deutsch als Erstsprache und 101 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (u.a. Türkisch, Italienisch, Bosnisch und Russisch als Erstsprache) im Alter zwischen drei und sieben Jahren getestet. Abbildung 7 zeigt, dass die Anzahl zielsprachlicher Antworten auf die *w*-Fragen mit dem Alter zunimmt.

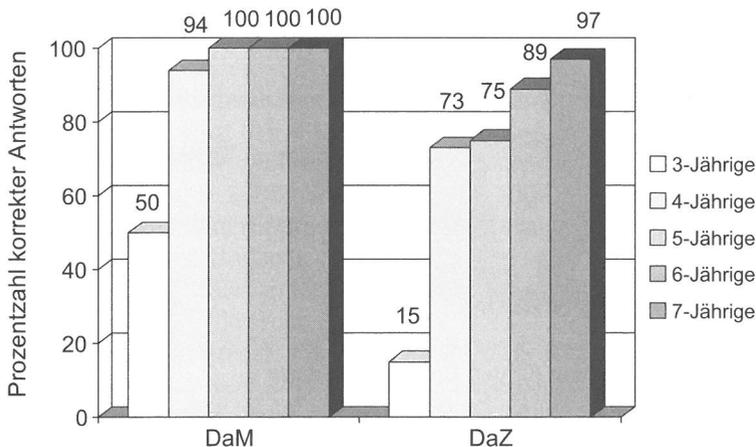


Abbildung 7: Untertest *w*-Fragen. Prozentsatz zielsprachlicher Antworten für Kinder mit DaZ und DaM nach Alter

Monolingual deutschsprachige Kinder verstehen im Alter von vier Jahren *w*-Fragen nahezu zielsprachlich. Während Kinder mit DaZ im Alter von drei Jahren *w*-Fragen noch nicht beherrschen, überschreiten sie mit vier Jahren das Verständnisniveau monolingual aufwachsender dreijähriger Kinder. Im Alter von sieben Jahren haben die frühen Zweitsprachler dann das zielsprachliche Niveau erreicht. Abbildung 8 illustriert die Entwicklung des *w*-Frage-Verstehens abhängig von der Dauer des Deutsch-erwerbs.

Die Anzahl zielsprachlicher Antworten steigt mit 11 bis 20 Kontaktmonaten stark an und entspricht nach ca. 26 bis 30 Kontaktmonaten mit 87% korrekter Antworten etwa der Leistung vierjähriger Kinder mit DaM.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im Rahmen der Pilotierung untersuchten Kinder mit DaZ bis zum Alter von fünf Jahren noch Probleme damit haben, dem *w*-Fragepronomen die zielsprachliche Kons-

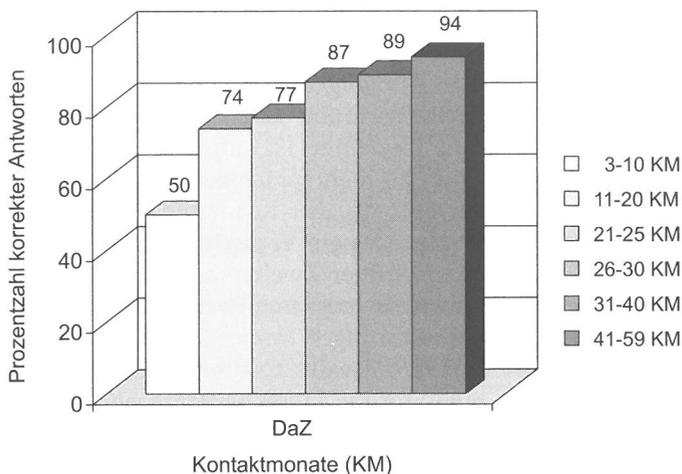


Abbildung 8: Untertest w-Fragen. Prozentsatz zielsprachlicher Antworten für die Kinder mit DaZ nach der Länge des Deutschkontakts

titute zuzuordnen. Mit ca. sechs bis sieben Jahren bzw. nach etwa 26 Kontaktmonaten mit dem Deutschen haben die frühen Zweitsprachler ein zielsprachliches Verständnis für *w*-Fragen erworben (vgl. SCHULZ 2007b; SCHULZ/TRACY/WENZEL 2008).

4. Abschließende Überlegungen

Unabhängig vom Erwerbstyp stellt die Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstands und der kommunikativen Kompetenz generell die Forschung und die Praxis vor große Herausforderungen. Obwohl es sehr zu begrüßen ist, dass verfügbare Verfahren die Sensibilität gegenüber Sprache bei denjenigen, die mit der Förderung von Lernenden betraut sind, erhöhen, lassen sich die spezifischen Eigenschaften von Lernersystemen (oder ihren kommunikativen Fähigkeiten) nicht durch einfache Beobachtung im Alltagsgeschehen ermitteln (vgl. Abschnitt 2). Daher ist eine systematische Erfassung der Sprachkompetenz und eine kritische Betrachtung der Konstruktion und Auswertung diagnostischer Instrumente unerlässlich.

Beim frühen Zweitspracherwerb des Deutschen handelt es sich um einen Erwerbstyp, zu dem im Vergleich mit anderen Erwerbstypen (monolingualer Erwerb, doppelter Erstspracherwerb, Deutscherwerb bei Erwachsenen) zurzeit noch immer wenige Studien vorliegen. Darüber hinaus kann man, wie in Abschnitt 2 erläutert, beim Testen von Kindern mit frühem Zweitspracherwerb nicht einfach auf rein altersbasierte

Normwerte zurückgreifen. Als wichtige weitere Variable kommt die Dauer der Kontaktzeit mit dem Deutschen ins Spiel.¹¹

Auch die Frage, ob eine Auffälligkeit beim Zweitspracherwerb in den Rahmen einer normalen Entwicklung fällt oder auf eine (spezifische) Sprachentwicklungsstörung hindeutet, ist aufgrund der wenigen Studien im deutschsprachigen Raum zu mehrsprachigen Kindern mit einer SSES nicht einfach zu beantworten (vgl. aber ROTHWEILER 2006, 2007; SCHULZ/OSE 2007). Als gesichert gilt, dass ein Verdacht auf eine SSES diagnostiziert werden kann, wenn ein früher Zweitsprachlerner trotz ausreichender Erwerbsgelegenheit nur sehr langsame Fortschritte in der Zweitsprache zeigt. Da Spracherwerbsstörungen immer in beiden Sprachen auftreten (vgl. PARADIS/GENESE 1996; PARADIS/CRAGO/GENESE/RICE 2003) sollte es sogar möglich sein, eine Störung in der Erstsprache aufgrund der Geschwindigkeit des Lernfortschritts in der Zweitsprache auszuschließen.

Die wenigen verfügbaren Fallstudien zum frühen Zweitspracherwerb und unsere bisherigen LiSe-DaZ-Pilotierungen konvergieren in nicht-trivialen Punkten. Vor allem die in Abschnitt 3.2.3 und 3.3.3 vorgestellten Ergebnisse machen deutlich, dass sich eine Reihe von Erwerbsschritten, die für den Erstspracherwerb im Bereich von Produktion und Verstehen identifiziert wurden, auch als Messlatte für den frühen Zweitspracherwerb heranziehen lassen. Dies gibt unseres Erachtens, abgesehen von vielfältigen konzeptuellen und methodischen Herausforderungen, Grund zum Optimismus.

Literatur

- BERLINER SENATSVERWALTUNG BJS (Hrsg.) (2003): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. – Berlin.
- CLAHSEN, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. – Tübingen.
- CLAHSEN, H. (1991): Child language and developmental dysphasia. Linguistic studies of the acquisition of German. – Amsterdam.
- CLAHSEN, H./PENKE, M. (1992): The Acquisition of Agreement Morphology and its Syntactic Consequences: New Evidence on German Child Language from the Simone Corpus. In: MEISEL, J. (ed.): The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2-Phenomena in Language Development. – Dordrecht, S. 181-223.

11 Sicher spielen auch Intensität und Qualität des Kontakts eine Rolle, wobei sich zu letzterem nur in seltenen Fällen, z.B. in entsprechend kontrollierten Studien, tatsächlich etwas sagen ließe.

- DE VILLIERS, J./ROEPER, T. (1996): Questions after stories: Supplying context and removing it as a variable. In: McDANIEL, D./McKEE, C./CAIRNS, H. (eds.): *Methods for assessing children's Syntax*. – Cambridge, S. 133-186.
- DUDEN (2006): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim.
- EHLICH, K. in Zusammenarbeit mit VAN DEN BERGH, H./BREDEL, U./GARME, B./KOMOR, A./KRUMM, H.-J./MCNAMARA, T./REICH, H. H./SCHNIEDERS, G./TEN THIJE, J. D. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Bonn.
- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. – München.
- FRIEDMAN, N./NOVOGRODSKY, R. (2004): The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: a study of SLI and normal development. In: *Journal of Child Language* 31, S. 661-681.
- FRIEDMAN, N./NOVOGRODSKY, R. (in press): Subtypes of SLI and the comprehension of Wh questions. In: SCHULZ, P./FRIEDMANN, N. (eds.): *Specific Language Impairment (SLI) across languages: Properties and possible loci*. Special issue of *Lingua*.
- FRITZENSCHAFT, A./GAWLITZKE-MAIWALD, I./TRACY, R./WINKLER, S. (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, S. 52-134.
- GRIMM, H. (1983): Kognitions- und interaktionspsychologische Aspekte der Entwicklungsdysphasie. In: *Sprache und Kognition* 3, S. 169-186.
- GRIMM, H. (2000a): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. – Göttingen.
- GRIMM, H. (2000b): Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In: GRIMM, H. (ed.): *Enzyklopädie der Psychologie Band 3, Sprachentwicklung*. – Göttingen, S. 603-640.
- GRIMM, H. (2001): SETK-3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. – Göttingen.
- GRIMM, H./SCHÖLER, H. (1991): HSET. Heidelberger Sprachentwicklungstest. 2. verbess. Auflage. – Göttingen.
- HOBUSCH, A./LUTZ, N./WIEST, U. (2002): SFD. Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder. – Horneburg.
- HOLLER-ZITTLAU, I./DUX, W./BERGER, R. (2003): MSS. Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder. Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. – Horneburg.
- KALTENBACHER, E. (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb: Eine Entwicklungsstudie. – Tübingen.
- KANY, W./SCHÖLER, H. (2007): *Fokus: Sprachdiagnostik*. – Berlin.
- KAUSCHKE, CH./SIEGMÜLLER, J. (2002): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. – München.
- KNAPP, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 5, 99, S. 30-33.

- KROFFKE, S./ROTHWEILER, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: VLIEGEN, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. – Frankfurt, S. 145-153.
- LÜDTKE, U. M./KALLMEYER, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit 52(6), S. 261-278.
- MCDANIEL, D./MCKEE, C./CAIRNS, H. S. (1996) (eds.): Methods for Assessing Children's Syntax. – Cambridge.
- MEISEL, J. (1992): The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition. – Dordrecht.
- PARADIS, J./CRAGO, M./GENESE, F./RICE, M. (2003): French-English Bilingual Children with SLI – How do they compare with their monolingual peers? In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 46, S. 113-127.
- PARADIS, J./GENESE, F. (1996): Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or independent? In: Studies in Second Language Acquisition 18, S. 1-25.
- PENNER, Z. (1994): Asking Questions without CPs? On the Acquisition of Wh Questions in Bernese Swiss German and Standard German. In: HOEKSTRA, T./SCHWARTZ, B. (eds.): Language Acquisition Studies in Generative Grammar. – Amsterdam, S. 177-214.
- PENNER, Z. (1996): Therapiematerial zur Förderung schweizerdeutsch-sprechender Kinder mit Grammatikerwerbsstörungen. Verein Berner Logopädinnen und Logopäden.
- PENNER, Z. (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. – Berg.
- PENNER, Z. (2004): Forschung für die Praxis: Neue Wege der Intervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Forum Logopädie 18, S. 6-13.
- PENNER, Z./KÖLLIKER FUNK, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch. Schriften des Heilpädagogischen Seminars Zürich Band 14. – Luzern.
- PENNER, Z./TRACY, R./WEISSENBORN, J. (2000): Where Scrambling Begins: Triggering Object Scrambling at the Early Stage in German and Bernese Swiss German. In: POWERS, S./HAMANN, C. (Hrsg.): The L1- and L2-Acquisition of Clause-Internal Rules. Scrambling and Cliticization. – Dordrecht, S. 127-164.
- PENNER, Z./TRACY, R./WYMAN, K. (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: MEIBAUER, J./ROTHWEILER, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. – Tübingen, S. 229-251.
- ROTHWEILER, M. (1993): Nebensatzerwerb im Deutschen. – Tübingen.
- ROTHWEILER, M. (2006): The Acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: LLÉO, C. (ed.): Interfaces in Multilingualism. – Amsterdam, S. 91-113.
- ROTHWEILER, M. (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: STEINBACH, M./ALBERT, R./GIRNTH, H./HOHENBERGER, A./KÜMMERLING-

- MEIBAUER, B./MEIBAUER, J./ROTHWEILER, M./SCHWARZ-FRIESEL, M. (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. – Stuttgart, S. 103-135.
- ROTHWEILER, M./KROFFKE, S./BERNREUTER, M. (2004): Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Voraussetzungen und Fragen. *Die Sprachheilarbeit* 49 (1), S. 25-31.
- SCHULZ, P. (2007a): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: GRAF, U./OSER OPITZ, E. (Hrsg.): Diagnostik am Schulanfang. – Baltmannsweiler, S. 67-86.
- SCHULZ, P. (2007b): Sprache verstehen – Herausforderungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Plenarvortrag, Fachtagung Sprache, Mainz, auf Einladung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz.
- SCHULZ, P./OSE, J. (2007): What early successive learners of German know about telicity. Vortrag Generative Approaches to Language Acquisition (GALA), Barcelona, Spanien.
- SCHULZ, P./TRACY, R. (in Vorb.): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ).
- SCHULZ, P./TRACY, R./WENZEL, R. (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb – Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. – Freiburg, S. 17-42.
- SCHULZ, P./WENZEL, R. (2007): Comprehension and production of wh-questions in early L2 learners of German: Like or unlike SLI? Vortrag International Symposium on Bilingualism (isb6), Hamburg.
- SEYMOUR, H. N./ROEPER, T./DE VILLIERS, J. (2003): DELV-CR (Diagnostic Evaluation of Language Variation) Criterion-Referenced Test. – San Antonio.
- SIEGMÜLLER, J./HERZOG, C./HERRMAN, H. (2005): Syntaktische und lexikalische Aspekte beim Verstehen von Informationsfragen. In: LOGOS Interdisziplinär 13 (1), S. 29-35.
- THOMA, D./TRACY, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 58-79.
- TRACY, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. – Tübingen.
- TRACY, R. (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: TRACY, R./LATTEY, E. (eds.): How Tolerant is Universal Grammar: Essays on Language Learnability and Language Variation. – Tübingen, S. 1-34.
- TRACY, R. (2007a): Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: ANSTATT, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. – Tübingen, S. 69-92.
- TRACY, R. (2007b): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann. – Tübingen.

- ULICH, M./MAYR, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an der Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- WEISSENBORN, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: GRIMM, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Serie III Band 3. – Göttingen, S. 141-169.

Abbildungen 1,2,6: © Christopher Tracy und Landesstiftung Baden-Württemberg