

Konzeption und Evaluierung des
SprachEntwicklungsProfils für den Unterricht
„Zaubern mit Tamkra“ (SEPUZ)

vorgelegt von
Eva Bennerscheidt

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
in der
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Universität Dortmund

Dortmund
2007

Betreuerin: Frau Professor Dr. Nitza Katz-Bernstein
Betreuer: Herr Professor Dr. Heinrich Tröster

SprachEntwicklungsProfil
für den Unterricht
„Zaubern mit Tamkra“
(SEPUZ)



Theoretische Grundlagen

Inhaltsverzeichnis

Theorieteil

Vorwort	1
1 Grundlegende Überlegungen zur Entwicklung des <i>SEPUZ</i>	2
1.1 Optimierungs- und Entwicklungsbedarf bei Testverfahren vor allem für den schulischen Anwendungsbereich	3
1.2 Mehrdimensionalität der Diagnostik im Hinblick auf grundlegende Diagnostikmodelle	5
1.3 Verortung der zugrunde liegenden Annahmen über den Spracherwerb	6
1.4 Entwicklungs- und Forschungsvorhaben	7
1.5 Aufbau der Arbeit	9
2 Grundlegende Überlegungen zum Spracherwerb	10
2.1 Hypothesen über den Spracherwerb	10
2.2 Grundsätzliches zum Spracherwerb	12
2.3 Verzögerter Spracherwerb	17
2.3.1 Zusammenhang zwischen den Sprachebenen	19
2.3.2 Veränderungen der Schwierigkeiten im Laufe der Entwicklung	20
2.4 Zusammenfassung	20
3 Spracherwerb und Entwicklungsmeilensteine	22
3.1 Pragmatisch-kommunikative Ebene	22
3.1.1 Diagnostischer Zwiespalt	23
3.1.2 Konsequenzen für die Diagnostik im <i>SEPUZ</i>	24
3.2 Sprachverständnis	25
3.2.1 Entwicklung des Sprachverständnisses	25
3.2.2 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen im Bereich des Sprachverständnisses	27
3.2.3 Die Rolle des Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses	31
3.2.4 Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	32

3.3	Orofazialer Bereich und phonetisch-phonologische Ebene	33
3.3.1	Entwicklung des orofazialen Bereichs	34
3.3.2	Verzögerungen und Störungen in der orofazialen Entwicklung	34
3.3.3	Phonetische Entwicklung	35
3.3.4	Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf phonetischer Ebene	36
3.3.5	Unterscheidung phonetischer, phonologischer und auditiver Schwierigkeiten	36
3.3.6	Phonologische Entwicklung	38
3.3.7	Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf phonologischer Ebene	42
3.3.8	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	43
3.4	Syntaktisch-morphologische Ebene	44
3.4.1	Sprachentwicklung	45
3.4.2	Sprachentwicklungsverzögerung und -störung auf syntaktisch-morphologischer Ebene	47
3.4.3	Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen	48
3.4.4	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	50
3.5	Semantisch-lexikalische Ebene	53
3.5.1	Sprachentwicklung	53
3.5.2	Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf semantisch-lexikalischer Ebene	54
3.5.3	Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen	55
3.5.4	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	56
3.6	Narrative Ebene	59
3.6.1	Entwicklung der Erzählfähigkeit	60
3.6.2	Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf narrativer Ebene	70
3.6.3	Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung auf anderen Ebenen	71
3.6.4	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	72
3.7	Schriftsprache	75
3.7.1	Entwicklung der Schriftsprachkompetenz	75

3.7.2	Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen in der Schriftsprache	78
3.7.3	Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen	78
3.7.4	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	83
3.8	Bedeutung der auditiven Speicherfähigkeit für den Spracherwerb	85
3.8.1	Schwierigkeiten in der Entwicklung der auditiven Speicherfähigkeit	85
3.8.2	Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen	86
3.8.3	Konsequenzen für die Überprüfung im <i>SEPUZ</i>	88
3.9	Zusammenfassung	88
4	Zugrunde liegende Diagnostikmodelle	89
4.1	Altersspannenmodell	89
4.2	Lernschrittmodell	89
4.3	Vorteile der Kombination der Diagnostikmodelle	90
4.4	Zusammenfassung	94
5	Inhaltliche und konzeptionelle Grundlagen des <i>SEPUZ</i>	95
5.1	Struktur der Durchführung des <i>SEPUZ</i>	95
5.2	Zielgruppe des Verfahrens	97
5.3	Inhaltliche und theoretisch-didaktische Überlegungen	99
5.3.1	Zaubergeschichte als Rahmenhandlung	99
5.3.2	Einsetzbarkeit im Unterricht	99
5.3.3	Beurteilung existierender Testverfahren im Hinblick auf die Konstruktion des <i>SEPUZ</i>	100
5.3.4	Bestimmung des Anwendungs- und Geltungsbereichs	104
5.4	Konzeptionelle Grundlagen	104
5.4.1	Konstruktion eines Entwicklungsprofils	105
5.4.2	Verbindung von Elementen der Kriteriums- und der Normorientierung	105
5.5	Zusammenfassung	106

6	Aufgabenkonstruktion	108
6.1	Itemgenerierung und Prinzipien der Itemauswahl	108
6.2	Übersicht über die Konstruktion der Aufgaben der Untertests	109
6.3	Zuordnung der konstruierten Untertests zu den Sprachebenen	113
6.4	Mehrdimensionalität des Auswertungsverfahrens	118
6.5	Verwendete Normen	120
6.6	Zusammenfassung	121
7	Empirische Überprüfung des SEPUZ	123
7.1	Untersuchungsplan	123
7.2	Grundlegende Überlegungen	124
7.3	Stichprobe	126
7.4	Durchführung der Untersuchung	127
7.5	Aufgabenschwierigkeit	127
7.6	Überprüfung der Güte des SEPUZ	129
7.6.1	Überprüfung der differenzialdiagnostischen Validität	129
7.6.2	Überprüfung der inneren Konsistenz	131
7.6.3	Überprüfung der Reliabilität der Sprachebenen und des Profils	133
7.6.4	Überprüfung der Objektivität	137
7.6.5	Ermittlung der Prozentrangnormen	142
7.6.6	Schülermotivation	146
7.7	Zusammenfassung	147
8	Fazit, Ausblick und Forschungsperspektiven	149
	Abbildungsverzeichnis	151
	Tabellenverzeichnis	152
	Anhang	154

Vorwort

Die Motivation zur Konzeption und Ausarbeitung eines neuen Überprüfungsverfahrens für die Sprachentwicklung entstand aus der gegenwärtig verbreiteten Unzufriedenheit mit den bisher existierenden Testverfahren. In zahlreichen Gesprächen mit Kollegen¹ aus dem Bereich der Sprachbehindertenpädagogik zeigte sich, dass sie alle nach einem Verfahren zur Diagnostik suchten, das aus zeitökonomischen Gründen zumindest in großen Teilen unmittelbar im Unterricht einsetzbar ist und detaillierte Aussagen über den Sprachentwicklungsstand der Schüler zulässt. Mit Hilfe des Verfahrens soll zum einen die Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache ermöglicht werden. Zum anderen sollen sich aus den Ergebnissen des Überprüfungsverfahrens individuelle Förderpläne für die Schüler ableiten lassen. In konzeptioneller Hinsicht ist ein Verfahren gefragt, das für die Kinder in eine sinnvolle (Spiel-)Handlung eingegliedert ist und somit die Entstehung von Testsituationen vermeidet.

Aus diesen Vorüberlegungen ist das vorliegende **SprachEntwicklungsProfil** für den Unterricht *Zaubern mit Tamkra* (im Folgenden *SEPUZ*) entstanden.

Ich danke allen Schulleitern und Lehrern, die mich in ihren Schulen und Klassen zur Erprobung willkommen heißen haben. Ihre Schüler haben durch ihren Spaß und ihre Motivation in der Überprüfungssituation maßgeblich zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen. Einen besonderen Dank schulde ich meinen wissenschaftlichen Betreuern Frau Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein und Herrn Prof. Dr. Heinrich Tröster, die mich zu jeder Zeit herausfordert, unterstützt und motiviert haben.

Meinen Eltern Gabriele und Willi Bennerscheidt danke ich ganz herzlich dafür, dass sie mich in jeder Phase meiner Ausbildung in jeglicher Hinsicht unterstützt und mir diesen Weg ermöglicht haben. Meinem Ehemann Jens Müller-Bennerscheidt sei herzlich für die Unterstützung, Geduld und Motivation sowie insbesondere auch für die kritische Haltung meiner Arbeit gegenüber, die zu vielfältigen Weiterentwicklungen und Verbesserungen geführt hat, gedankt.

¹ Der Einfachheit halber wird aus sprachlichen Gründen im Text die männliche Form verwendet, die sich jedoch auch gleichermaßen auf die weibliche Form bezieht.

1 Grundlegende Überlegungen zur Entwicklung des *SEPUSZ*

In der schulischen Arbeit mit Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache kommt der Diagnostik zunehmend ein höherer Stellenwert zu, wenn auch verhaltener, als dies für die Arbeit in der logopädischen Praxis gilt. „Wurde früher die Diagnose als notwendiges Übel betrachtet und konzentrierten sich SprachtherapeutInnen vor allem auf die Therapie, hat sich nun die Ansicht durchgesetzt, dass eine fundierte Diagnostik zwar Fachwissen verlangt und zeitintensiv ist, dass sie aber auch eine wesentliche Komponente für den Erfolg einer Therapie darstellt“ (Füssenich 1996, S. 194).

Die Idee zur Entwicklung eines Überprüfungsverfahrens zur Sprachentwicklung speziell für den Einsatz in der Schule entstand im Rahmen der zweiten Staatsarbeit für das Lehramt Sonderpädagogik im Jahre 2002. In dieser Arbeit hatte die Verfasserin ein Verfahren entwickelt, mit dem neben einigen Aspekten der Sprachentwicklung auch einige Bereiche der Wahrnehmung und der Aktivierung überprüft werden konnten. Die Besonderheit des Verfahrens bestand darin, dass dieses zum Teil im Stationsverfahren durchgeführt werden konnte und dass es in eine kindliche Rahmenhandlung eingegliedert war. Nachteile des Verfahrens bestanden unter anderem darin, dass es nicht möglich war, die Sprachentwicklung wirklich umfassend zu überprüfen, dass keine Kriteriumsorientierung in Bezug auf die Spracherwerbtheorie enthalten war und dass die Ergebnisse nur qualitativ ausgewertet werden konnten. Im Laufe der Jahre 2002 und 2003 wurde dieses Verfahren in verschiedenen Klassenstufen und im Rahmen des AO-SF eingesetzt. Die hohe Schülermotivation, die Möglichkeit, den Sprachentwicklungsstand des Kindes zumindest in Ansätzen darstellen zu können, die gute Durchführbarkeit, die Kindgemäßheit und das Interesse von Lehrern sowie Fachleitern haben die Entwicklung des *SEPUSZ* veranlasst. Ziel der Entwicklung ist es, ein Sprachentwicklungsprofil zu konzipieren, das alle relevanten Sprachebenen überprüft. Durch die ausführliche Darstellung der zugrunde liegenden theoretischen Annahmen soll es den Anwendern ermöglicht werden, das Überprüfungsverfahren ohne weitere Literatursichtung anzuwenden und die dahinter stehenden theoretischen Besonderheiten nachvollziehen zu können. Um möglichst umfangreiche Aussagen über die kindliche Sprachentwicklung zu ermöglichen, sollte die Auswertung des Sprachentwicklungsprofils sowohl normorientierte als auch qualitative Aussagen über den kindlichen Sprachentwicklungsstand beinhalten.

1.1 Optimierungs- und Entwicklungsbedarf bei Testverfahren vor allem für den schulischen Anwendungsbereich

In der Praxis sind normorientierte Testverfahren etabliert, die sich auf mehrere sprachliche Ebenen beziehen und Angaben zu den Gütekriterien enthalten. Diesen fehlt jedoch die Integration neuerer förderdiagnostischer Prinzipien (z.B. *Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET)*, Angermaier 1974; *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*, Grimm & Schöler 1991, erste Auflage 1978 u.a.), da sie bereits in den 1970er Jahren entwickelt wurden (vgl. zur Übersicht über ältere Sprech- und Sprachleistungstests Borchert 1991). Außerdem ist zumindest für den *HSET* nachgewiesen, dass er für die Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache nur bedingt einsetzbar ist, da nach von Suchodoletz und Höfler (1996) vor allem bei jüngeren Kindern ein Bodeneffekt nachgewiesen wurde.

Die genannten normierten Testverfahren sind als Einzeltests entwickelt worden, wodurch sie für den schulischen Einsatz in zeitlicher Hinsicht recht unökonomisch sind. An einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache ist von einer durchschnittlichen Klassengröße von etwa 13 Schülern auszugehen. Die Diagnostik muss innerhalb des Unterrichtsvormittags durchgeführt werden, da hierzu keine zusätzlichen Stunden zur Verfügung stehen. Die Zeitökonomie erhält daher bei der Beurteilung von Überprüfungsverfahren zum Einsatz in der Schule einen besonderen Stellenwert.

Beispiele für Gruppentests sind der *Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (LUT)*, Fried 1980) und die *Testbatterie grammatischer Kompetenzen (TGK)*, Tewes & Thurner 1976). Diese Verfahren überprüfen in der Regel nur eine Sprachebene. Zur Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes dieser Kinder müssen bisher verschiedene Testverfahren eingesetzt werden, da die meisten Kinder sprachliche Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen zeigen. Dies ist zum einen aus zeitökonomischen Gründen nur bedingt sinnvoll, zum anderen kann die häufige Überprüfung auch zu einer Manifestierung des Störungsbewusstseins führen. Ein Hauptkritikpunkt an diesen älteren Verfahren ist, dass sich aus diesen keine konkreten Ansätze für die Förderung ableiten lassen. Sie sind defizitorientiert und das Ziel der Testauswertung besteht lediglich darin, die Abweichung der Testergebnisse eines Kindes von der Norm angeben zu können. Hinzu kommt, dass standardisierte Tests nach Schöler,

Häring, Schakib-Ekbatan, Spohn und Spohn (1998) häufig sehr aufwendig und schwer durchführbar sind. Diese Kritik an den standardisierten Verfahren führt in der Praxis dazu, dass in der Schule verstärkt informelle Verfahren eingesetzt werden. Auch die Umorientierung der sonderpädagogischen Diagnostik hin zu einer Kompetenz- und Ressourcendiagnostik führt zu einer Akzentverlagerung zugunsten qualitativer Verfahren.

Die bekannten neueren Sprachentwicklungstests beziehen sich auf nur *eine* sprachliche Ebene und ermöglichen eine rein qualitative Auswertung. Exemplarisch zu nennen sind hierzu das *Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern (AVAK)* (Hacker & Wilgermeir 1999), die *Evozierende Sprachstichprobe grammatikalischer Fähigkeiten (ESGRAF)* (Motsch 1999) und die *Pyrrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP)* (Babbe 1994). Angaben zu den Gütekriterien der klassischen Testtheorie fehlen hier. Es ist folglich nicht abgesichert, ob diese Verfahren wirklich die Faktoren überprüfen, die es zu überprüfen gilt (eine Frage der Validität), ob als Resultat Zufallsergebnisse gebildet werden (eine Frage der Reliabilität) oder ob die Ergebnisse unabhängig vom Testleiter und Auswerter reproduzierbar sind (eine Frage der Objektivität). Sinnvoll ist die Anwendung dieser Verfahren, wenn die qualitative Darstellung des Spracherwerbs eines Kindes im Hinblick auf die Förderplanung im Bereich einer Sprachebene das Ziel der Diagnostik sein soll.

Diese für die Förderplanung geeignete qualitative Diagnostik, die eine Kriteriumsorientierung der Aufgabenkonstruktion zugrunde liegt, ist im Hinblick auf die sonderpädagogische Diagnostik jedoch nicht tiefgehend genug. Es ist im sonderpädagogischen Kontext entscheidend, ob die Ergebnisse eines Kindes altersentsprechend sind oder nicht und ob daher ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Dies ist der Fall, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes deutlich verzögert ist und zudem angenommen wird, dass eine zeitlich eng umgrenzte ambulante oder stationäre Sprachtherapie nicht ausreicht, um diesen Entwicklungsrückstand aufzuholen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 2006, § 5 Abs. 2 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke – AO-SF). Es müssen daher sowohl qualitative als auch normorientierte Ergebnisse der Diagnostik der kindlichen Sprachentwicklung betrachtet werden. Durch die gezielte Kombination der beiden unterschiedlichen Diagnostikansätze wird es möglich, eine Diagnostik zu entwickeln, die der Erstellung der individuellen Förderplanung dient sowie

anhand von Normwerten eine begründete Entscheidung über die Altersangemessenheit der sprachlichen Entwicklung ermöglicht.

Während die Diskussion um die zu bevorzugende diagnostische Methode lange Zeit sehr kontrovers und ausgrenzend geführt wurde, so ist nach Braun (2002) in jüngerer Zeit eine zunehmende Versachlichung der Argumente und die Entwicklung einer Methodenpluralität zu erkennen (vgl. auch Ahrbeck & Mutzeck 2000, Schuck 2000). Zielsetzung sollte weniger eine alternative als vielmehr eine kombinierte Nutzung der spezifischen Vorteile beider diagnostischer Ansätze sein. Durch die gezielte diagnostische Methodenkombination wird erhofft, dass jeder Schüler bestmöglich in seiner sprachlichen Entwicklung gefördert werden kann. „Pädagogische Diagnostik braucht ein zielorientiertes, flexibles Vorgehen, in dessen Sequenz durchaus Vorgehensweisen ergänzend aufeinanderfolgen können, die sonst alternativ gegenüber gestellt werden“ (Ingenkamp 1997, S. 249).

1.2 Mehrdimensionalität der Diagnostik im Hinblick auf grundlegende Diagnostikmodelle

Dem *SEPUS* liegt durch die Kombination von Norm- und Kriteriumsorientierung ein mehrdimensionales Vorgehen in Bezug auf die Diagnostik zugrunde. Einerseits ermöglicht die Normierung vieler Untertests, Aussagen über interindividuelle Unterschiede der Sprachentwicklung auf den verschiedenen Ebenen zu treffen. Die Normierung liegt bisher für das zweite Schuljahr vor. Andererseits gelingt es durch die kriteriumsorientierte Aufgabenkonstruktion, in der qualitativen Auswertung intraindividuelle Unterschiede in der Sprachentwicklung zu erkennen und hieraus individuelle Ansätze für die Förderplanung ableiten zu können. Die Mehrdimensionalität des Überprüfungsverfahrens wird durch den Bezug auf das Lernschritt- und das Altersspannenmodell möglich. Dieses modellkombinierte Vorgehen wird als Profildiagnostik bezeichnet (vgl. Siegmüller 2002). In der Profildiagnostik wird versucht, besonders entwicklungs- bzw. förderrelevante Entwicklungsschritte in der sprachlichen Entwicklung zu überprüfen und somit eventuelle Stagnationspunkte im Vergleich zu Gleichaltrigen eruieren zu können. Ziel ist die Erstellung des sprachsystematischen Profils des Kindes, um hieraus individuelle Ziele im Sinne einer Förderdiagnostik ableiten zu können.

Der Begriff der Förderdiagnostik ist in den letzten Jahren viel und kontrovers diskutiert worden (vgl. u.a. Schönrade & Pütz 2000, Kurth 2000). Mit Bundschuh (1999) ist für das vorliegende Überprüfungsverfahren unter (Förder-)Diagnostik eine Prozessdiagnostik zu verstehen, die Hypothesen über jedes einzelne Individuum zulässt. „Förderdiagnostik ist somit keine spezielle diagnostische Konzeption, sondern ein allgemeines Programm für die Optimierung der diagnostischen Praxis in unterschiedlichen Handlungsfeldern, deren gemeinsames Ziel in der Förderung besteht“ (Krapp 1994, S. XXVI). Ziel ist es, den Ist-Zustand beschreiben zu können und daraus abgeleitete Förderangebote in der Zone der nächsten Entwicklung anzubieten, um so den angestrebten Soll-Zustand erreichen zu können. Um die Ableitung von Förderzielen aus den kindlichen Ergebnissen zu erleichtern, benennt das *SEPÜZ* konkrete Förderansätze und Fördermöglichkeiten für die einzelnen Sprachebenen.

1.3 Verortung der zugrunde liegenden Annahmen über den Spracherwerb

Dieser Arbeit liegt in Anlehnung an Zollinger (2000) ein mehrdimensionales Sprachentwicklungsmodell zugrunde (vgl. Kapitel 2). Dieses basiert auf der Grundannahme, dass dem Kind die Bereitschaft und die Fähigkeit, Sprachstrukturen erkennen und hieraus grammatische Kompetenzen entwickeln zu können, angeboren zu sein scheint. Ob und in welchem Maße das Kind diese Strukturen und sprachliches Wissen allgemein erwirbt, hängt vom kindlichen Gebrauch dieser Strukturen, von der Quantität und Qualität des Inputs sowie von der Güte und dem Ausmaß der Motivierung und Unterstützung durch die primären Bezugspersonen und somit auch den primären Kommunikationspartnern ab. In diesem Zusammenhang spielt die soziale Konstitutionshypothese des Spracherwerbs eine entscheidende Rolle.

Vor der Entwicklung eines Überprüfungsverfahrens der Sprachentwicklung müssen die Kriterien, die mit dem Verfahren überprüft werden sollen, definiert werden. Hierzu ist es sehr hilfreich, hilfsweise eine linguistische Sicht auf den Spracherwerb einzunehmen. Diese linguistische Perspektive ermöglicht es, die Sprachentwicklung der einzelnen Sprachebenen getrennt voneinander zu betrachten. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass bestehende Interpendenzen der Entwicklung der Sprachebenen übersehen werden. In der vorliegenden Arbeit wird bei der Beschreibung der Sprachentwicklung auf den verschiedenen Sprachebenen in

Kapitel 3 die linguistische Perspektive eingenommen, ein besonderes Augenmerk gilt aber den bestehenden Interdependenzen.

Die folgende Abbildung ermöglicht einen ersten Überblick über die Ebenen, auf welchen der Sprachentwicklungsstand eines Kindes mit dem *SEPUPZ* überprüft werden kann (vgl. Crystal 1987).

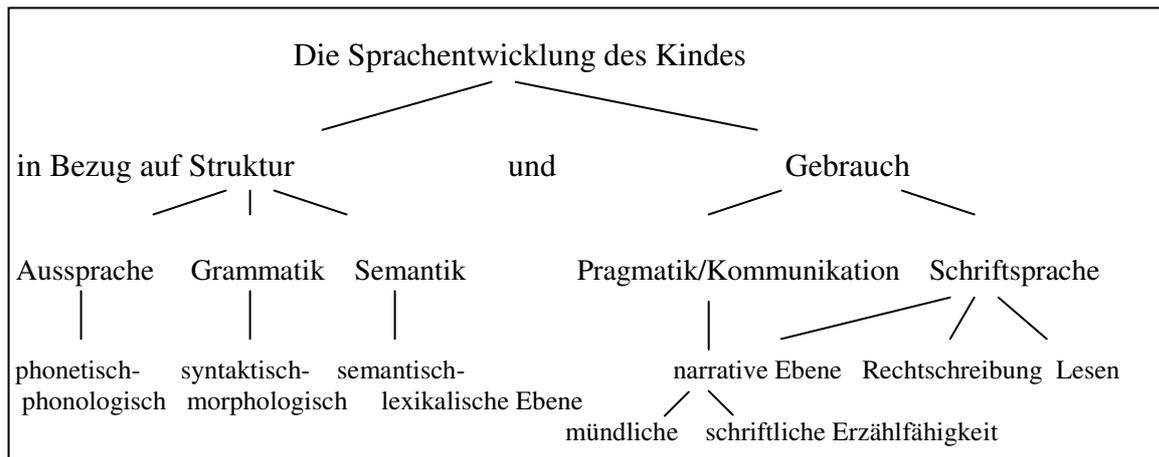


Abbildung 1: Darstellung der Ebenen des Sprachentwicklungsstandes eines Kindes

1.4 Entwicklungs- und Forschungsvorhaben

In den Vorüberlegungen gerieten einige grundlegende Fragestellungen in den Fokus, aus denen die Definition der Aufgabenstellung der Entwicklung des *SEPUPZ* resultiert:

- Welchen theoretischen Annahmen über den (un)gestörten Spracherwerb ist zu folgen?
- Welche Sprachentwicklungsaspekte sollen überprüft werden?
- Welche Untertests müssen konzipiert werden und welche Elemente bereits vorhandener Tests lassen sich integrieren?
- Wie können die Untertests inhaltlich sinnvoll und für die Kinder motivierend in eine Spielhandlung integriert werden?
- Wie kann die zeitökonomische Überprüfung im Klassenverband erfolgen und an welchen Stellen ist eine Einzelsituation notwendig?
- Wie lassen sich Norm- und Kriteriumsorientierung der Auswertung verbinden?

- Für welchen Personenkreis soll das Verfahren konzipiert werden?
- Wie sind die Güte des *SEPÜZ* und die Qualität der konstruierten Items empirisch zu überprüfen?
- Wie kann die Kindgemäßheit des Überprüfungsverfahrens nachgewiesen werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird zunächst definiert, auf welchen grundlegenden Annahmen über den Spracherwerb und den verzögerten Spracherwerb das *SEPÜZ* basiert (siehe Kapitel 2). Die Darstellung des Spracherwerbs und besonderer Entwicklungsmeilensteine der einzelnen sprachlichen Ebenen ermöglichen es, die kriteriumsorientierte und somit spracherwerbstheoretisch begründete Aufgabenkonstruktion des *SEPÜZ* nachvollziehbar zu machen (siehe Kapitel 3).

Durch den Bezug auf das Altersspannen- und das Lernschrittmodell als Diagnostikmodelle gelingt es, in Kapitel 4 die Kombination von Kriteriums- und Normorientierung wissenschaftlich zu begründen.

Die Besonderheiten des *SEPÜZ*, die sich vor allem aus der ökonomischen Einsetzbarkeit im Unterricht und der Kindgemäßheit der Überprüfungssituation ergeben, sind in Kapitel 5 erläutert. Die Entwicklung einer Spielfigur ermöglicht die Eingliederung des Überprüfungsverfahrens in eine Spielhandlung. Tamkra, ein kleiner Zauberlehrling, bittet im *SEPÜZ* die Kinder um die Mithilfe bei Zauberaufgaben. Durch diese kindliche Rahmenhandlung wird ausgeschlossen, dass die pädagogische Alltagsbeziehung durch eine Testsituation belastet wird. In Kapitel 5 werden außerdem die Durchführung und Zielgruppe des Verfahrens näher beschrieben. Neben diesen inhaltlichen Grundlagen des *SEPÜZ* steht auch die Konstruktion des Entwicklungsprofils aus konzeptioneller Sicht im Mittelpunkt.

An die Darstellung der Aufgabenkonstruktion in Kapitel 6 schließt sich die empirische Überprüfung der Gütekriterien in Kapitel 7 an. Erst die empirische Überprüfung wird zeigen, ob es mit der Konstruktion des *SEPÜZ* gelungen ist, neben den allgemeinen Qualitätskriterien, der Verbindung von Norm- und Kriteriumsorientierung, der Eingliederung in eine kindliche Rahmenhandlung und der Überprüfung aller wichtigen Sprachentwicklungsmeilensteine auch die Testgütekriterien umzusetzen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem Theorieteil und einer Handanweisung. Im Theorieteil werden die für die Konstruktion des *SEPUPZ* maßgeblichen theoretischen Annahmen dargestellt. Dabei wird vor allem auf zwei Wissenschaftsbereiche Bezug genommen. Zum einen stehen sprachtheoretische und sprachbehindertenpädagogische Überlegungen im Mittelpunkt, da es mit Hilfe des *SEPUPZ* möglich sein soll den (eventuell verzögerten) Sprachentwicklungsstand darzustellen. Im Hinblick auf die empirische Überprüfung der Eignung des *SEPUPZ* stehen statistische Überlegungen und die Berechnung im Mittelpunkt.

Die Handanweisung des *SEPUPZ* ist die Gebrauchsanweisung für den praktischen Einsatz des Verfahrens. Sie umfasst neben grundsätzlichen Hinweisen zur Verfahrensdurchführung die genauen Testanweisungen für die Überprüfung der einzelnen Sprachebenen und Hinweise zu Fördermöglichkeiten der Sprachebenen. Außerdem enthält die Handanweisung die Protokollbögen, die qualitativen Entwicklungsübersichten der einzelnen Sprachebenen und die Vorlage für das Sprachentwicklungsprofil. Die theoretischen Begründungen für die Konstruktion der Protokollbögen und der qualitativen Entwicklungsübersichten ergeben sich aus den zu überprüfenden Sprachentwicklungsaspekten, die in Kapitel 3 des Theorieteils dargestellt werden.

2 Grundlegende Überlegungen zum Spracherwerb

Bevor die aktuellen Wissenschaftstheorien des Spracherwerbs, auf denen die Konstruktion des *SEPUZ* basiert, dargestellt werden, ist zunächst zu klären, auf welchen grundlegenden Annahmen des Spracherwerbs die weiteren Ausführungen basieren werden. Eine zentrale Rolle spielen neben einführenden Gedanken zum Spracherwerb der verzögerte Spracherwerb und die Auswirkungen einer Sprachentwicklungsverzögerung auf die Sprache der Kinder.

2.1 Hypothesen über den Spracherwerb

Im Hinblick auf den allgemeinen Spracherwerb lassen sich vier zentrale Hypothesen unterscheiden:

1. Die behavioristische Hypothese, deren Hauptvertreter Skinner (1957) davon ausgeht, dass das Kind als *Tabula rasa* auf die Welt kommt und dass es sich seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten aufgrund von Lernprozessen durch Imitation aneignet (vgl. Zollinger 2000). Diese Vorstellung ist heute überholt. Allen Hypothesen über den Spracherwerb liegt eine angeborene Prädisposition für den Spracherwerb zugrunde.
2. Die nativistische Hypothese, die federführend Chomsky (1959) durch seine Kritik an Skinner ausgelöst und entwickelt hat, basiert auf der Annahme, dass der Spracherwerb des Kindes auf angeborenem sprachlichen Wissen basiert. Chomsky (1965) spricht in diesem Zusammenhang vom ‚LAD‘, dem ‚Language Acquisition Device‘, als eine Art Spracherwerbsmechanismus, dem vor allem universelle grammatikalische Strukturen zugrunde liegen (vgl. Füssenich 1999, Zollinger 2000,).
3. Piaget (1972) stellt als Hauptvertreter die Kognitionshypothese auf die besagt, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung untrennbar miteinander verbunden sind und dass der Spracherwerb den kognitiven Entwicklungselementen Assimilation, Akkomodation, Generalisation und Abstraktion entspricht (vgl. Piaget 1972, Papoušek 1994, Füssenich 1999, Zollinger 2000). Slobin (1973) geht für den Bereich der Sprachentwicklung davon aus, dass das Kind mit den so genannten ‚Operating principles‘ über Informationsverarbeitungsprinzipien verfügt, mit Hilfe derer es eine kognitiv repräsentierte Erfahrung in eine sprachliche Äußerung überführen kann.

4. Die Vertreter der interaktionistischen Hypothese (auch soziale Konstitutionshypothese) sehen wie Bruner (2002) die Grundlage für sprachliches Lernen in gemeinsamen vor-sprachlichen Handlungen und kommunikativen Mustern. Mit Hilfe des von der Mutter oder anderen primären Bezugspersonen zur Verfügung gestellten „Language Acquisition Support System, LASS“ (Bruner 2002, S. 15) gelingt es dem Kind, von der präverbalen zur verbalen Interaktion zu kommen. Im Rahmen der Entwicklung der Diskursfähigkeit spielt nach Hausendorf und Quasthoff (1996) das „Discourse Acquisition Support System (DASS)“ (S. 301) eine zentrale Rolle, mit dem der Zuhörer das Kind unterstützt und die Interaktion aufrechterhält. Als Grundlage des Erklärungsmodells dient nicht die Sprachentwicklung als autonomer Entwicklungsbereich, sondern es wird in der kindlichen Entwicklung ein Zusammenspiel der verschiedenen Entwicklungsbereiche angenommen (vgl. Papoušek 1994, Füssenich 1999, Zollinger 2000, Bruner 2002).

Diese unterschiedlichen Grundhypothesen lassen sich zu einem mehrdimensionalen Entwicklungsmodell, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, vereinen (vgl. Zollinger 2000). Je nach Erwerbsprozess scheinen unterschiedliche Strategien im Mittelpunkt zu stehen. Im Rahmen der Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Ebene als grundlegende Sprachebene stehen vor allem interaktionistische Aspekte im Vordergrund. Der interaktionistische Ansatz erlangt somit eine besondere Bedeutung in Bezug auf den Spracherwerb. In der weiteren Entwicklung erhalten kognitive Aspekte einen größeren Stellenwert, da sie die Voraussetzung für die kindliche Nutzung der mütterlichen Unterstützungssysteme wie dem LAD einerseits als inside-out-Strategie, dem LASS und dem DASS andererseits als outside-in-Strategien darstellen. Das LASS erleichtert dem Kind die Konzentration auf den Erwerb neuer Strukturen. Nachdem zunächst interaktionistische und danach kognitivistische Spracherwerbshypothesen im Besonderen am Spracherwerb beteiligt sind, treten im weiteren Verlauf nativistische oder neurolinguistische Entwicklungsaspekte bei der Ausdifferenzierung der grammatikalischen Fähigkeiten in den Vordergrund. Während die Bereitschaft, Sprachstrukturen zu grammatischen Kompetenzen zu entwickeln, angeboren zu sein scheint, hängen der Erwerb und Gebrauch vom Input und von der Güte und dem Ausmaß der Motivation und Unterstützung ab.

Diese Unterstützung des Spracherwerbs bezeichnet Bruner (1975) als Scaffolding. An dieses Scaffolding-Prinzip knüpft diese Arbeit an, da es die zentrale Rolle der pragmatisch-kom-

munikativen Ebene für den Spracherwerb begründet (vgl. Abbildung 2: Beziehung der Sprachebenen zueinander).

Die Betrachtung der verschiedenen Spracherwerbshypothesen zeigt, wie die Tabelle 1 verdeutlicht, dass diese in den verschiedenen Spracherwerbsstadien eine unterschiedlich große Rolle spielen und dass sie sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Tabelle 1: Mehrdimensionales Sprachentwicklungsmodell (vgl. Zollinger 2000)

Spracherwerbs-hypothese	Bezogen vor allem auf die	Sprachentwick-lungsstadium	Zusammenhang mit den ande-ren Hypothesen
Interaktionistisch	pragmatisch-kommunikative Ebene, auch Diskursfähigkeit	Frühe, vor allem auch vorsprachliche Entwicklung	Angeborene sprachliche Fähigkeiten des Kindes können durch <i>LASS</i> der Mutter optimal genutzt werden. Kind lernt durch Interaktion kommunikativen Aspekt der Sprache kennen.
Kognitivistisch	Semantisch-lexikalische Ebene	Phase der ersten Wortäußerungen	Kind kann <i>LASS</i> , <i>LAD</i> und <i>DASS</i> nur im Rahmen seiner kognitiven Fähigkeiten nutzen.
Nativistisch	Syntaktisch-morphologische Ebene	Spätere Phase der Mehrwortäußerungen	<i>LASS</i> der Mutter ermöglicht Konzentration des Kindes auf Strukturen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen.

2.2 Grundsätzliches zum Spracherwerb

„Wir alle haben einst sprechen gelernt, wissen aber nicht, wie uns das gelungen ist. Was damals geschah, haben wir nicht einmal vergessen – wir haben es schon gar nicht in einer Weise erfahren, dass wir es hätten behalten können. In unserem ersten und zweiten Lebensjahr waren wir noch nicht in der mentalen Verfassung, unsere Erlebnisse und Erfahrungen hinreichend stabil für den späteren Gebrauch im Gedächtnis ablagern zu können. Es kommt hinzu: Sprechen und Sprachverstehen haben vielmehr den Charakter des Könnens als des expliziten Wissens“ (Bruner 2002, S. 7).

Beschäftigt man sich mit dem Spracherwerb von Kindern, so stellt sich die Frage, an welchem Entwicklungszeitpunkt der Spracherwerb beginnt. Für Bruner (2002) beginnt der Spracherwerb, wenn Mutter und Kind so genannte Formate aufbauen. „Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher ‚Mikrokosmos‘ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden“ (S. 103). Diese Formate stellen „entscheidende ‚Vehikel‘ für den Übergang von bloßer Kommunikation zur Sprache dar“ (ebd., S. 114).

Nach Bruner (2002) verfügt das Kind über vier kognitive Grundausstattungen (Mittel-Zweck-Bereitschaft, Transaktionalität, Systematik und Abstraktheit), die dem Kind beim Spracherwerb helfen. Dem Kind wird es mit ihrer Hilfe möglich, sprachliche und kommunikative Hypothesen zu bilden.

Papoušek, die sich ebenfalls mit der Entwicklung der vorsprachlichen Kommunikation beschäftigt, stellt schon die Vorbereitung des Spracherwerbs, die vor der Geburt einsetzt und sofort nach der Geburt weiterentwickelt wird, als wichtigen Aspekt des Spracherwerbs heraus (vgl. Papoušek 1994, S. 179).

Gleichgültig, welchem Autor man sich in Bezug auf den Zeitpunkt des Beginns der Sprachentwicklung anschließen mag, die herausragende und grundlegende Rolle der Kommunikation als Grundlage des Spracherwerbs ist unumstritten. Gemeinsam ist allen die Feststellung, dass die ‚Sprache‘ des Kindes schon vor dem eigentlichen Spracherwerb kommunikativ ist. „There is now a general consensus that the primary function of language is communicative: to enable members of a social group to collaborate in the construction of shared meanings as a means of achieving various purposes which transcend the purely linguistic“ (Wells & Gutfreund 1987, S. 90).

Schon diese frühen vorsprachlichen Kommunikationssituationen ähneln dem späteren Turn-by-Turn-Talk, dem Sprecher-Zuhörerwechsel im Diskurs. „By about 2 months of age, interactions show the beginnings of regular reciprocal exchanges. Vocal and motor play develop around caretaking activities. These patterns of turn-taking sequences have been seen as the precursors of conversational turns“ (Lees & Urwin 1991, S. 7). In der Entwicklung folgt die Verwendung so genannter Pre-words, bevor etwa um den ersten Geburtstag herum die ersten

wiedererkennbaren Wörter gesprochen werden (vgl. Fletcher 1987). Der Erwerb der phonologischen, syntaktischen und semantischen Regelsysteme sind weitere wichtige Schritte in der Sprachentwicklung eines Kindes. „Es wundert nicht, dass der Erwerb dieses komplexen Systems der Sprache vielfältigen und häufigen Störungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterliegt“ (Papoušek 1994, S. 16).

Sowohl in der vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung als auch im Verlauf der weiteren Sprachentwicklung kommt der Mutter oder den primären Bezugspersonen eine besondere Bedeutung zu. Die wichtigste Voraussetzung für die Interaktion zwischen den primären Bezugspersonen und dem Kind ist das Bedürfnis beider Interaktionspartner, Informationen über die innere und äußere Welt auszutauschen, etwas mitzuteilen und das Mitgeteilte zu verstehen (vgl. Zollinger 2000). Die Eltern passen sich den Voraussetzungen des Neugeborenen an und bereiten die nächsten Entwicklungsschritte vor. Papoušek (1994) bezeichnet diese Anpassungsleistung der Eltern als „intuitive kommunikative Didaktik“ (S. 32).

Bruner (2002) spricht von einem Unterstützungssystem des Spracherwerbs (Language Acquisition Support System). Hierunter versteht er die Anpassungsleistung der Eltern, in Formaten genau die Merkmale der Sprache zu betonen, die das Kind wahrnehmen kann, da sie in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. So wird es den Eltern möglich, den Spracherwerb ihres Kinder gezielt zu fördern und Überforderungen zu vermeiden.

Nach Zollinger (2000) ist die Sprache der Mutter in der Kommunikation mit ihrem Kleinkind durch die strukturellen Besonderheiten der an Kinder gerichteten Sprache, die auch als „Motherese‘ oder ‚Baby Talk‘“ (S. 48) bezeichnet wird, gekennzeichnet. Die Motherese zeichnet sich aus durch:

- die Kürze der Äußerungen,
- die syntaktische Einfachheit,
- den einfachen Wortschatz,
- die höhere Tonlage (vgl. Fletcher 1987, S. 72),
- die häufige Verwendung von Verben,
- die häufigen Handlungsanweisungen für das Kind.

Zu fragen ist, wie den Eltern diese äußerst komplexe Anpassungsleistung gelingt. Eine mögliche Antwort auf diese Frage findet sich bei Wells und Gutfreund (1987). „The answer probably lies largely in cues provided by the child himself. As the child begins to show some understanding of a particular item, the adult begins to use it more frequently” (S. 93).

Die der kindlichen Entwicklung angepasste Sprache hat neben der Funktion des Inputs in der Zone der nächsten Entwicklung die Funktionen:

- das Interesse des Kommunikationspartners zu sichern und aufrechtzuerhalten,
- das gegenseitige Verstehen zu sichern,
- im Sinne eines korrektiven Feedbacks Elemente der vorhergehenden Kinderäußerung in die eigene Äußerung aufzunehmen,
- den Wunsch nach Kommunikation beim Kind zu unterstützen (vgl. ebd.).

Interessanterweise scheint den Eltern in der Kommunikation mit Kindern, die einen Förderbedarf im Bereich Sprache haben, diese Anpassungsleistung weniger gut zu gelingen (vgl. Zollinger 2000). Eine von Grimm 1994 durchgeführte Untersuchung zeigt, „dass sich die S-Mütter [Mütter mit sprachentwicklungsgestörten Kindern] zwar an die reduzierte Sprachproduktionsfähigkeit ihrer Kinder, nicht aber an deren weiter fortgeschrittenen Verstehensfähigkeiten und kognitiven Fähigkeiten anpassen“ (Grimm 1999, S. 125). Die Mütter orientieren sich folglich ausschließlich an den linguistischen Fähigkeiten ihrer Kinder. In Bezug auf die kognitive Komplexität der sprachlichen Äußerungen gehen die Mütter weniger als Mütter es in Dialogen mit ihren sprachlich nicht beeinträchtigten Kindern tun, über das von den Kindern gezeigte Niveau hinaus, um diese zu fördern. Sowohl bei Fragen als auch bei Antworten bleiben die S-Mütter unter dem kognitiven Niveau ihrer Kinder. Neben der ungenaueren Passung der an das Kind gerichteten Sprache scheinen Eltern auch didaktisch geprägte Strategien anzuwenden, die für das Sprachlernen generell wenig effektiv sind und die Eltern gegenüber Kindern, die keine Schwierigkeiten im Bereich der Sprache haben, nicht oder nur sehr selten gebrauchen (vgl. Wells & Gutfreund 1987, S. 100).

Die Sprachentwicklung des Kindes ist nicht losgelöst von der Entwicklung in anderen Bereichen zu sehen, vielmehr ist sie untrennbar mit der Gesamtentwicklung verbunden. Das Kind baut im Laufe seiner Entwicklung eine innere, individuelle Repräsentation der es umgeben-

den Welt auf. Diese entsteht durch einen interaktiven und kognitiv-emotionalen Lernprozess (vgl. Papoušek 1994, Katz-Bernstein 1998, Bruner 2002, Zollinger 2002). Ohne diesen wäre keine Sprachentwicklung möglich.

Für das Kind steht beim Spracherwerb nicht das Sprechenlernen selbst, sondern vielmehr das Zurechtfinden in der Kultur im Vordergrund. Den Spracherwerb mit seinen vorsprachlichen Vorläufern sieht Bruner (2002) daher als „Nebenprodukt (und ein Vehikel) der Weitergabe einer Kultur“ (ebd., S. 88), da das Kind seine Sprache immer weiter entwickelt, um „mit den Anforderungen der Kultur fertig zu werden“ (ebd., S. 88).

Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass das Kind nicht nur die Sprache oder Worte an sich, sondern auch Rollen erlernt. Es beobachtet seine Umgebung zuerst genau und prägt sich die verschiedenen Rollen seiner Mitmenschen ein, um diese, wenn es sie verinnerlicht hat, selbst darstellen zu können (vgl. Katz-Bernstein 1995). Sehr deutlich wird dies an dem von Katz-Bernstein verwendeten Beispiel eines Kleinkindes, das sich den Telefonhörer ans Ohr hält und konzentriert in die Muschel murmelt, ohne auf lautsprachlicher Ebene in der Lage zu sein, verständliche Wörter zu produzieren (vgl. ebd.). Das Kind hat die kommunikative Funktion des Telefonierens verinnerlicht. Die Sprache wird zur Verbindung zwischen innerer und äußerer Welt (vgl. Katz-Bernstein 1998).

In der frühen Sprachentwicklung lassen sich verschiedene Etappen aufzeigen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen. Kindern, bei denen sich im Laufe der Sprachentwicklung ein Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache zeigt, gelingt der Einstieg in den Spracherwerb (etwa bis zu einem Alter von 18 Monaten) meist recht mühelos. Daher steht die Sprachentwicklung etwa ab dem 18. Lebensmonat, in dem es in der normalen Sprachentwicklung zum so genannten Wortschatzspurt kommt, im Vordergrund der nachfolgenden Ausführungen.

Nach Katz-Bernstein (2003) hängen Persönlichkeitsentwicklung und die Prozesse des Spracherwerbs sowie die Sprachentwicklung eng zusammen. Nach dem von ihr definierten Modell entwickelt das Kind im sprachlichen Bereich zunächst „Kommunikations- und Dialogstrukturen erworben durch dyadische Interaktion“ (ebd., S. 69). Ist das Kind in der Lage, einen triangulären Blickkontakt herzustellen, so beginnt das Kind im „Dreieck Ich-Du-

Gegenstand“ (Zollinger 2000, S. 44) Referenzen aufzubauen (vgl. Zollinger 2000, Katz-Bernstein 2003). In der weiteren Entwicklung baut das Kind eine „innere Repräsentation“ (Katz-Bernstein 2003, S. 69) auf und es beginnt seinen Wortschatz auszubauen. Im nächsten Schritt gelingt es dem Kind, sein semantisches Wissen mit syntaktisch-morphologischen Regeln zu verbinden (vgl. ebd.).

Die „Trennung zwischen innerem und äußerem Dialog“ (ebd., S. 70) ermöglicht es dem Kind „Sprache sozial, zielgerichtet und angemessen zu gebrauchen, um Handlungen und Beziehungen zu initiieren, zu beeinflussen oder zu stützen“ (ebd., S. 70). Mit dieser sozialen Komponente der pragmatisch-kommunikativen Ebene haben viele Kinder im Kindergartenalter und auch noch im Grundschulalter Schwierigkeiten (vgl. Abschnitt 3.1). Die Entwicklung der nächsten Stufe, der „Konstruktion einer kontinuierlichen Identität“ (ebd., S. 70), die sich vor allem auf die narrative Ebene auswirkt (vgl. Abschnitt 3.6), beginnt erst im Grundschulalter.

2.3 Verzögerter Spracherwerb

Als besonders anfällig für Probleme in der Sprachentwicklung gelten Kinder, die als so genannte ‚Late Talkers‘ bezeichnet werden. Diese verfügen mit zwei Jahren ohne ersichtlichen Grund noch nicht über einen Wortschatz von 50 Wörtern. Hierzu zählen etwa 15 % aller Kinder. Mindestens die Hälfte von ihnen holt diese Verzögerung im Vorschulalter auf. Kinder, denen dies bis zum dritten Lebensjahr gelingt, werden als ‚Late Bloomers‘ bezeichnet. Gelingt es den Kindern nicht, diesen Rückstand aufzuholen, so bleiben Schwierigkeiten im Spracherwerb bestehen, die sich im Laufe der Entwicklung auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen zeigen können (vgl. Dannenbauer 2001).

Die Angaben über die Häufigkeit von Sprachentwicklungsauffälligkeiten aus dem deutschsprachigen Raum stimmen mit denen aus dem englischsprachigen Raum überein. Man geht bei vorsichtigen Schätzungen davon aus, dass etwa 6-8 % aller Vorschulkinder sprachliche Entwicklungsverzögerungen zeigen (vgl. Lees & Urwin 1991, Grimm 1999). Je älter die Kinder werden, umso größer wird der sprachliche Leistungsunterschied im Vergleich der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (im Folgenden SSES) und Kin-

dem ohne sprachliche Schwierigkeiten. Bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung handelt es sich nach Dannenbauer (2002) um eine der am häufigsten auftretenden Entwicklungsstörungen. Die Primärsymptomatik, der häufig eine Entwicklungsdynamik zugrunde liegt, kann sich auf der syntaktisch-morphologischen, der semantisch-lexikalischen, der pragmatisch-kommunikativen und der narrativen Ebene sowie im Bereich der Schriftsprache und des Sprachverständnisses zeigen. Charakteristisch für Kinder mit einer SESS sind nach Grimm (1999) ihr verspäteter Sprechbeginn, ihr verlangsamter Spracherwerb mit teilweise auftretender Plateaubildung, bessere Leistungen im Sprachverstehen als in der Sprachproduktion und die stärkere Betroffenheit formaler Merkmale wie Syntax und Morphologie im Vergleich zu Semantik und Pragmatik. Häufig zeigen die Kinder einen Rückstand in der Sprachentwicklung in Bezug auf bestimmte sprachliche Merkmale von mehreren Jahren (vgl. Grimm 1999).²

In der Literatur kontrovers diskutiert wird die grundsätzliche Frage, ob die Sprachentwicklung der Kinder mit einer SSES verzögert oder abweichend vom normalen Spracherwerb ist. Von einem rein verzögerten Spracherwerb gehen unter anderem Morehead und Ingram (1973) sowie Leonard (1979) aus. Die Analyse kindlicher Äußerungen zeigt allerdings, dass auch vom ‚normalen‘ Spracherwerb strukturell abweichende Sätze von den Kindern produziert werden (vgl. Fletcher 1999, Grimm 1999). Die Andersartigkeit der Sprachentwicklung der Kinder mit einer SSES scheint sich im Deutschen vor allem auf längere Sätze zu beziehen, die morphologisch ausgearbeitet sind, bei denen das flektierte Verb allerdings am Satzende steht. Im weiteren Spracherwerb gelingt es den Kindern nicht, diese syntaktischen Unsicherheiten zu überwinden, sondern sie halten über einen häufig sehr langen Zeitraum daran fest (vgl. Grimm 1999). Es zeigt sich eine für Kinder mit einer SSES charakteristische Unausbalanciertheit der Entwicklung innerhalb der einzelnen Sprachebenen. Die von den Kindern abweichend produzierten Formen sind im Gegensatz zu dieser Unausbalanciertheit der Entwicklung weniger gravierend. Insgesamt betrachtet scheint das grammatische System der Kinder eher verzögert als abweichend. Hierzu stellt Fletcher (1999) in Anlehnung an eine Untersuchung von Morehead und Ingram aus dem Jahr 1976 fest: „[The] SLI children’s grammatical systems were very similar to language-matched normals at each of the stages of development, but ... they use the resources available to them less frequently“ (S. 364 f.).

² Vgl. zu einer ausführlicheren Definition der SSES Abschnitt 5.2.

2.3.1 Zusammenhang zwischen den Sprachebenen

Die wenigsten Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der Sprachentwicklung zeigen diese im Laufe der Entwicklung auf nur einer Sprachebene. Vielmehr handelt es sich bei den meisten Kindern um Sprachentwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen, die sich zu bestimmten Zeiten auf verschiedenen Sprachebenen unterschiedlich stark ausgeprägt zeigen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Entwicklung auf den einzelnen Sprachebenen nicht isoliert voneinander verläuft, sondern dass es erhebliche Zusammenhänge zwischen den Sprachebenen gibt. Diese Zusammenhänge werden deutlich in den für den englischen Sprachraum geltenden Bezeichnungen für ‚language disorders syndroms‘ wie ‚semantic-pragmatic deficit‘, ‚lexical-syntactic deficit‘ und ‚phonological-syntactic deficit‘ (vgl. Lees & Urwin 1991, S. 21 f.).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Zusammenhänge der Sprachebenen, die bedingen, dass sich diese Ebenen nicht losgelöst voneinander entwickeln können.

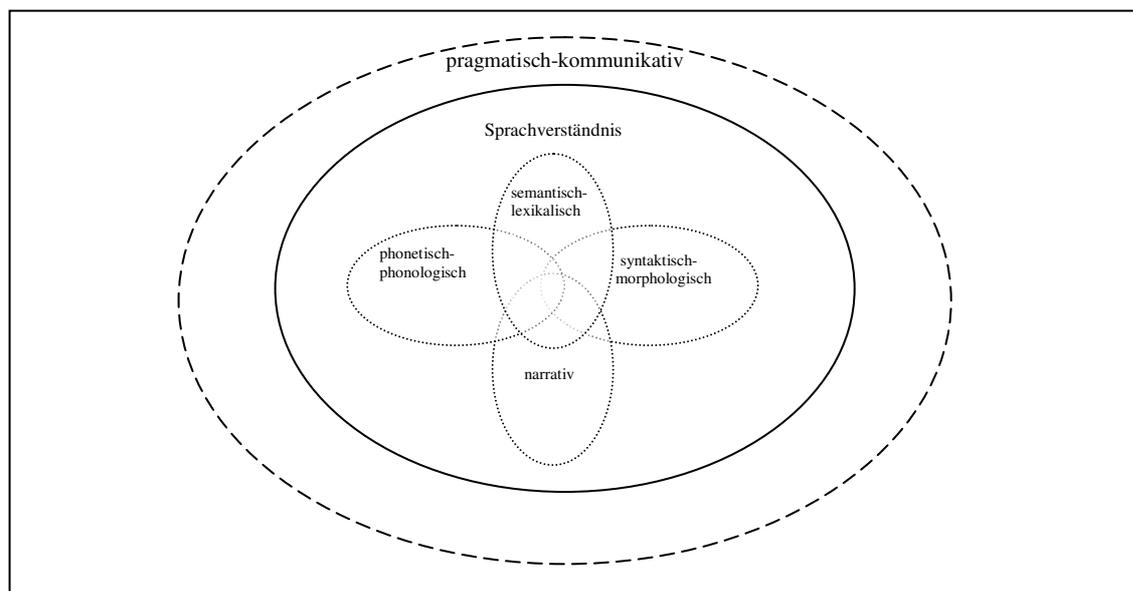


Abbildung 2: Beziehung der Sprachebenen zueinander

Aufgrund der sozialen Konstitutionshypothese, die sich primär mit dem pragmatisch-kommunikativen Aspekt der Sprache und der Rolle des Vorbildes für den Spracherwerb beschäftigt, lassen sich die Sprachebenen bei Erwerb und Gebrauch nicht unterscheiden. In den Darstellungen des Spracherwerbs, aber auch in den Beschreibungen von Sprachentwick-

lungsstörungen wird im Folgenden die linguistische Perspektive, die ein sinnvolles Überprüfungs-konstrukt liefert, eingenommen. Die Unterteilung in die verschiedenen Sprachebenen ermöglicht eine detaillierte Beschreibung des Spracherwerbs, des Sprachgebrauchs und des verzögerten Spracherwerbs. Eine solche Einteilung ist eine analytische, tatsächlich bestehen zwischen den einzelnen Sprachebenen Interdependenzen (vgl. Peters 2000).

2.3.2 Veränderungen der Schwierigkeiten im Laufe der Entwicklung

Im Laufe der Entwicklung gelingt es Kindern mit einer SSES durch die Förderung immer besser, ihre sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden. Sie scheinen auf den ersten Blick häufig über eine unauffällige Spontansprache zu verfügen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich bei ihnen allerdings häufig massive Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (bei ca. 40-70 %), bei komplexeren sprachlichen Strukturen und auf narrativer Ebene beobachten (vgl. Dannenbauer 2001). Die Überprüfung dieser Bereiche erhält somit in der Diagnostik von Schulkindern einen hohen Stellenwert.

Ein wesentlicher Bereich der Sprachentwicklung, der in der Diagnostik und Förderung häufig vernachlässigt wird, ist das Sprachverständnis. Hat ein Kind Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverständnisses, so kann dies gravierende Auswirkungen auf seine weitere Entwicklung und vor allem auf seinen Schulerfolg haben. Das Sprachverständnis und dessen Überprüfung stellen daher einen bedeutenden Teil des vorliegenden Überprüfungsverfahrens dar.

2.4 Zusammenfassung

Die unterschiedlichen Hypothesen über den Spracherwerb lassen sich in einem mehrdimensionalen Entwicklungsmodell zusammenfassen. Im Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung stehen nach diesem Modell unterschiedliche Erwerbsprozesse im Mittelpunkt. Für die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Ebene als übergeordnete Sprachebene spielen interaktionistische Erwerbsprozesse eine zentrale Rolle. Diesen Prozessen kommt eine besondere Bedeutung zu, da der Erwerb und Gebrauch sprachlicher Strukturen von der Qualität des Inputs und der Motivation und Unterstützung durch die primären Bezugspersonen

abhängt. Durch die strukturellen Besonderheiten der Motherese gelingt es, das Kind in seinem Wunsch nach Kommunikation zu unterstützen und ihm gezielte Sprachangebote in der Zone der nächsten Entwicklung zu liefern. Ob und in welchem Maße das Kind diese Unterstützungssysteme nutzen kann, ist dabei abhängig von seiner Gesamtentwicklung, in diesem Fall vor allem im Bereich der Kognition.

Kenntnisse über den verzögerten Spracherwerb spielen für die Konzeption eines Sprachentwicklungsprofils eine zentrale Rolle. Als Risikokinder für die Entwicklung einer SSES gelten Late Talkers, denen es nicht gelingt, ihre Sprachentwicklungsrückstände bis zum Vorschulalter aufzuholen. Die Sprache der Kinder mit einer SSES ist zunächst durch eine Unausbalanciertheit der Entwicklung innerhalb der Sprachebenen auffällig. In der weiteren Entwicklung, in der die Spontansprache zunehmend unauffällig wird, sind vor allem Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, bei komplexen Sprachstrukturen und auf narrativer Ebene zu beobachten. Eine besondere Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang auch das Sprachverständnis zu spielen, auch wenn hierüber bislang noch wenige Forschungsergebnisse vorliegen.

Im Folgenden werden die wichtigen Schritte in der Sprachentwicklung auf den einzelnen Sprachebenen, aber auch im Zusammenhang mit den anderen Sprachebenen dargestellt und daraus Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ* abgeleitet. Hierzu wird der Spracherwerb aus analytischen Gründen in die verschiedenen Sprachebenen unterteilt und es wird somit eine linguistische Perspektive eingenommen.

3 Spracherwerb und Entwicklungsmeilensteine

Im Folgenden wird die dem Überprüfungsverfahren zugrunde liegende Wissenschaftstheorie in einem Überblick über den Spracherwerb dargestellt. Zielsetzung ist es, angelehnt an die Entwicklungschronologie des nicht beeinträchtigten Spracherwerbs Entwicklungsmeilensteine zu definieren, mit deren Erwerb Kinder mit Förderbedarf im Bereich der Sprache häufig gravierende Schwierigkeiten haben. Diese Entwicklungsmeilensteine dienen als Kriterien für die Aufgabenkonstruktion und werden im *SEPUZ* zum Gegenstand der Profildiagnostik.

Um den Zusammenhang von Sprachentwicklung und der daraus resultierenden Konzeption der Untertests des Überprüfungsverfahrens zu verdeutlichen, wird im Anschluss an die Darstellung der Theorie des Spracherwerbs die Konsequenz für die Überprüfung im *SEPUZ* abgeleitet. Um sprachliche Strukturen überprüfen zu können, müssen sprachliche Äußerungen segmentiert und Situationen geschaffen werden, die möglichst wenig interaktiv sind. Fraglich ist, ob die sprachlichen Konstruktionen, die ein Kind in solchen ‚unnatürlichen Kommunikationssituationen‘ zeigt, seinem Verhalten in ‚natürlichen Kommunikationssituationen‘ entsprechen. Um dieses Dilemma zu umgehen, werden im *SEPUZ* Ergebnisse aus gezielten Überprüfungssituationen mit Ergebnissen aus interaktiven Situationen und Spontansprachanalysen ausgewertet.

3.1 Pragmatisch-kommunikative Ebene

Der pragmatisch-kommunikativen Ebene kommt im Spracherwerb eine besondere Rolle zu. Schon lange bevor das Kind sprachliche Strukturen erlernt, ist es in der Lage, mit seiner Umwelt zu kommunizieren. „Wenn wir also davon sprechen, ein Kind erwerbe Sprache, müssen wir auch noch einen weiteren Aspekt dessen berücksichtigen, was hier erworben wird – nämlich die Funktion oder die kommunikative Absicht der Sprache, das ‚wie-man-durch-Sprache-etwas-erreicht‘. Der Fortschritt beim Spracherwerb liegt aus dieser Sicht nicht so sehr im Bereich der Wohlgeformtheit oder der Bedeutung, sondern in einem Bereich der Wirksamkeit oder Effektivität“ (Bruner 2002, S. 14).

Sprache und Spracherwerb sind untrennbar mit Interaktion und somit mit dem Kommunikationspartner verbunden. Die Fähigkeiten des Kindes auf pragmatisch-kommunikativer Ebene sind somit abhängig davon, ob und wie der Kommunikationspartner das Kind unterstützt. Diese Fähigkeiten können daher nur in natürlichen Sprechsituationen beobachtet werden. Die Diagnostik der pragmatisch-kommunikativen Ebene innerhalb eines Überprüfungsverfahrens stößt somit an eine Grenze, die durch den Gegenstand Sprache und Kommunikation an sich gesetzt wird.

3.1.1 Diagnostischer Zwiespalt

Beabsichtigt man, die Fähigkeiten eines Kindes im Rahmen eines Testverfahrens zu diagnostizieren, so kommt es darauf an, bestimmte Qualitätskriterien für Testverfahren zu beachten. Im Hinblick auf die Durchführungsobjektivität müssen die Testbedingungen weitmöglich standardisiert werden, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Um die Fähigkeiten eines Kindes auf pragmatisch-kommunikativer Ebene genau diagnostizieren zu können, müsste der Kommunikationspartner mit allen Kindern gleich interagieren, da die Fähigkeiten des Kindes, wie erwähnt, in einem nicht unerheblichen Maße von der Unterstützung des Kommunikationspartners abhängig sind. Dieser Forderung ist in der Praxis jedoch kaum nachzukommen.

Die Konstruktion von Testitems, die diesen Bereich überprüfen, ist nicht sinnvoll. „Standardisierte Tests, in denen verschiedene spezifische Verhaltensweisen zu ausgewählten diagnostischen Bereichen eliziert [aus jemandem hervorgehoben] werden, erscheinen [für die Überprüfung dieser Sprachebene] wenig erfolgversprechend, da der ausschlaggebende Aspekt des natürlichen kontextuellen Bezugs nicht geleistet wird“ (Spreen-Rauscher 2003, S. 93).

Möglich wäre es, die Fähigkeiten eines Kindes auf pragmatisch-kommunikativer Ebene in verschiedenen Kommunikationssituationen beobachten. Solche Beobachtungen in natürlichen Situationen sind jedoch nicht objektiv. Gerade dies ist jedoch eines der für Testverfahren geforderten Hauptgütekriterien (vgl. Bundschuh 1999).

Es besteht somit ein Dilemma: Einerseits ist die Beachtung der pragmatisch-kommunikativen Ebene besonders relevant. Andererseits ist die Überprüfung im Rahmen des Testverfahrens nicht möglich. Der Bereich der pragmatisch-kommunikativen Ebene ist aber zu bedeutend, als dass man ihn bei der Überprüfung der kindlichen Sprachentwicklung vernachlässigen dürfte.

3.1.2 Konsequenzen für die Diagnostik im *SEPUZ*

Eine Lösung dieses Dilemmas bietet die Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz mit Hilfe der *Children's Communication Checklist (CCC)* von Bishop 1998 (ins Deutsche übersetzt bei Spreen-Rauscher 2003). Die ins Deutsche übersetzte Form ist auch unter dem Namen *Einschätzungsbogen zur Erfassung kindlicher Kommunikationsfähigkeit* bekannt. Dieser Einschätzungsbogen ermöglicht die Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes durch ein Rating. Dazu ist ein Fragebogen von Personen, die das Kind schon länger als drei Monate kennen, auszufüllen und auszuwerten. Im Rahmen der Überprüfung des *SEPUZ* kann dieser Fragebogen vom Lehrer des Kindes ausgefüllt werden. Anzuwenden ist dieses Verfahren bei Kindern, die zwischen sieben und neun Jahre alt sind, was dem Geltungsbereich des *SEPUZ* entspricht. Aus den ermittelten Werten lassen sich Vermutungen über leichte oder schwere Defizite in den verschiedenen untersuchten Bereichen ableiten. Durch die Auswertung ergeben sich Werte zu den Bereichen „unangemessenes Initiieren, Kohärenz, Gesprächsstereotypien, Verhalten im Kontext, Rapport, Soziale Beziehung, Interessen“ (Spreen-Rauscher 2003, S. 98). Unter den Aspekt des **unangemessenen Initiierens** fallen Auffälligkeiten wie das distanzlose Sprechen mit beliebigen Kommunikationspartnern oder die Nichtbeachtung der Interessen des Zuhörers. Im Rahmen der **Kohärenz** wird mit der *CCC* die Planung und Struktur der kindlichen Äußerung untersucht. Hierunter fallen Aspekte wie Beachtung der Reihenfolge der Ereignisse oder die Einführung von Personen, über die das Kind spricht. **Gesprächsstereotypien** beziehen sich unter anderem auf die häufige Wiederholung bestimmter Wörter oder die Verwendung von Ausdrücken, die das Kind selbst nicht verstanden zu haben scheint. Mit dem **Verhalten im Kontext** wird beobachtet, ob es dem Kind gelingt, situationsangemessen zu kommunizieren. Fragen der *CCC*, die unter den Aspekt **Rapport** fallen, beziehen sich auf die Verwendung von Mimik und Gestik während der Kommunikation. Die Überprüfung der **sozialen Beziehungen**

bezieht sich auf die Akzeptanz und Integration des Kindes in die Gruppe. Mit dem Bereich der **Interessen** wird besonderes Faktenwissen des Kindes, das Vorhandensein von Vorlieben und die Beschäftigung mit sich und anderen beobachtet.

Tabelle 2: Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Ebene mit der *Children's Communication Checklist*

Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
Unangemessenes Initiieren Kohärenz Gesprächsstereotypien Verhalten im Kontext Rapport Soziale Beziehungen Interessen	Fragebogen <i>(Children's Communication Checklist)</i>

3.2 Sprachverständnis

Die Entwicklung der Sprache und des Sprachverständnisses ist ein multimodaler Prozess, da hierbei linguistische, kognitive und kommunikative Prozesse zusammenspielen (vgl. Zollinger 2000). Das Kind muss Informationen aller Sprachebenen nutzen, um die Äußerung seines Gegenübers richtig zu interpretieren. Sprachverständnis ist als ein zielgerichteter und konstruktiver Prozess der Interpretation der Äußerungen des Sprechers zu verstehen (vgl. Wrobel 1994). Der Entwicklung des Sprachverständnisses liegt der Wunsch zugrunde, Bedürfnisse und Absichten des anderen kennen zu lernen und nachvollziehen zu können. Dies setzt beim Kind Identifikation und Individualisierung voraus (vgl. Zollinger 1991).

3.2.1 Entwicklung des Sprachverständnisses

Die Entwicklung des Sprachverständnisses verläuft in verschiedenen Stufen. Die ersten Wörter versteht das Kind mit etwa 12 Monaten. Das Kind kann zu diesem Zeitpunkt nur eine lexikalische Einheit der Gesamtäußerung verstehen. Auf den Satz am Mittagstisch ‚Leg den Apfel in die Obstschale‘ würde das Kind, sofern es hungrig ist, vermutlich reagieren, indem

es diesen aufisst und nicht, indem es ihn in die Schale legt. Das Kind hat verstanden, dass es mit dem Apfel etwas tun soll, aber nicht, was es tun soll. Vermutlich wird es so handeln, wie es seiner Meinung nach situationsangemessen ist. Mit 15 Monaten lernt das Kind, auf mehr als eine lexikalische Einheit zu reagieren. Zu diesem Zeitpunkt versteht das Kind einzelne Wörter einer Äußerung und setzt diese gemäß seinem Wissen zusammen. Das Kind interpretiert Äußerungen zu diesem Entwicklungszeitpunkt auf jeden Fall im Sinne der ‚Kind als Handelnder‘-Strategie. Das Kind ist noch nicht in der Lage, die für das Verständnis einer Äußerung wichtigen syntaktischen Informationen zu nutzen. Dies lernt das Kind erst relativ spät, in einem Alter von drei bis vier Jahren. Bevor es dies lernt, vergrößert es seinen Wortschatz und auch die Anzahl der Informationen, die es verstehen kann. Die Interpretation der Äußerungen erfolgt meist nach dem Weltwissen des Kindes, auch pragmatische Strategie genannt, wobei es noch zu häufigen Fehlinterpretationen der Äußerungen kommt. Diese werden überwunden, wenn das Kind mit etwa dreieinhalb Jahren beginnt, die syntaktischen Eigenschaften einer Äußerung für deren Interpretation zu nutzen. Das Kind kann nun Subjekt-Verb-Objekt-Sätze richtig interpretieren, auch wenn deren Inhalt nicht mit seinem Weltwissen übereinstimmt. Das Kind hat die Wortreihenfolgestrategie erworben. Da es diese allerdings übergeneralisiert, kommt es beispielsweise bei Passivsätzen zum Missverstehen einer Äußerung (vgl. Zollinger 2000).

Im Alter von etwa fünf Jahren kann das Kind im Rahmen der grammatikalischen Strategie zunehmend linguistische Informationen berücksichtigen und somit auch (reversible) Passivsätze richtig verstehen. Mit etwa sechs Jahren erwirbt das Kind dann die Äußerungs-Ereignisfolgestrategie. Es kann nun auch Haupt- und Nebensätze, bei denen die Reihenfolge der Äußerung nicht der Reihenfolge der Ereignisse entspricht, verstehen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass das Kind die „kognitive Umkehrung“ (Gebhard 2001, S. 41) beherrscht. Solche Sätze sind unter anderem vorgestellte Temporalsätze mit ‚bevor‘, nachgestellte Temporalsätze, die mit ‚nachdem‘ eingeleitet werden, Temporalsätze mit ‚während‘ und nachgestellte Kausalsätze mit ‚weil‘. Mit etwa sieben Jahren kann das Kind dann Sätze verstehen, in denen das Subjekt wechselt und mit neun Jahren versteht es Sätze mit eingebettetem Relativsatz. Sätze mit eingebettetem Relativsatz, in denen das Subjekt wechselt, versteht es allerdings noch nicht (vgl. ebd.).

„Obwohl sicher niemand an der Existenz und irgendwie auch an der Bedeutung des Sprachverständnisses zweifelt, wird dieses normalerweise einfach übergangen“ (Zollinger 2000, S. 65). Das Problem der Diagnostik des Sprachverständnisses ist, dass das Sprachverständnis nicht direkt beobachtbar ist, sondern sich nur indirekt über die Reaktion interpretieren lässt. Die These, dass das Sprachverständnis der Kinder in der Diagnostik häufig vernachlässigt wird, bestätigt eine von Zollinger (2002) angeführte Untersuchung von Mathieu aus dem Jahre 1993. Hiernach haben neun von 18 Kindern, die einen Sprachheilkindergarten besuchen und immerhin noch drei von 19 Kindern, die einen Regelkindergarten besuchen, Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverständnisses. Bei keinem Kind wurden diese Schwierigkeiten entdeckt und somit auch nicht in der Förderung berücksichtigt.

3.2.2 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen im Bereich des Sprachverständnisses

Das Erkennen von Schwierigkeiten eines Kindes im Bereich des Sprachverständnisses ist aus zwei Gründen besonders entscheidend: Zum einen ermöglicht nur eine genaue Diagnostik eine gezielte Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung. Zum anderen lassen sich viele Schwierigkeiten im Bereich des Verhaltens und auch des Lernens bei genauerem Hinsehen durch Probleme im Sprachverständnis erklären (vgl. Endres & Baur 2000). Besonders brisant ist die Vernachlässigung des Sprachverständnisses, da Entwicklungsverzögerungen in diesem Bereich im Gegensatz zu den expressiven Sprachschwierigkeiten am wenigsten gut zu fördern sind (vgl. Gebhard 2001). Folglich bleiben Schwierigkeiten auf diesem Gebiet häufig die Grundschulzeit über bestehen und können somit auch das Lernen der Kinder erschweren. Bevor die Auswirkungen, die aus einer Sprachentwicklungsverzögerung im Bereich des Sprachverständnisses im Grundschulalter resultieren können, näher beschrieben werden, ist zunächst das Augenmerk auf die Auswirkungen während des frühen Spracherwerbs zu richten.

Das Sprachverständnis ist der Teil der Sprachentwicklung, dem eine sehr hohe Lebensrelevanz und somit eine zentrale Rolle zukommt. In der frühen Entwicklung gehen Sprachverständnissentwicklungsverzögerungen häufig mit Verzögerungen der Spiel- und der Ich-Entwicklung des Kindes einher (vgl. Mathieu 2002). Das Sprachverständnis kann nach Zol-

linger (2002) als „Brücke“ (S. 58) zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Kommunikation angesehen werden, da die Entwicklung des Sprachverständnisses auf den Erfahrungen des Kindes mit seiner natürlichen und dinglichen Umwelt aufbaut und diese integriert. Kinder, die im Kleinkindalter Schwierigkeiten im Sprachverständnis haben, zeigen einen eingeschränkten Wortschatz und verwenden Sätze als Phrasen (vgl. ebd.). Ihr größtes Problem ist, dass sie kaum Fragen stellen. Die Fragen der Kinder sind in der Beobachtung der Entwicklung des Sprachverständnisses zentral, da Fragen als „Spiegel der Entwicklung des Sprachverständnisses“ (ebd., S. 57) angesehen werden können. Kinder, die noch im Kindergartenalter keine Fragen stellen, haben eine Hauptfunktion der Sprache, nämlich das Austauschen von Informationen über die Welt, noch nicht erlernt und treten somit kaum in den kommunikativen Austausch mit ihrer Umwelt (vgl. Zollinger 2000).³

Auch das Fragen des Kindes durchläuft eine Entwicklung. Zunächst zeigt das Kind auf etwas und beginnt so, seine Umwelt zu erobern. Das Zeigen wird dann abgelöst durch Fragen wie ‚Was ist das?‘, ‚Wo?‘, ‚Warum?‘. Fragen, die in ihrer scheinbar nicht enden wollenden Wiederholung allen Eltern bestens bekannt sein dürften. Später integriert das Kind in seine Fragen die kommunikative und die symbolische Kompetenz. Es weiß nun, dass man mit Hilfe von Fragen klären kann, in welcher Weise die Wörter des Gesprächspartners mit der eigenen Welt und den eigenen Wörtern in Beziehung stehen (vgl. Zollinger 1991).

Gravierender werden die Probleme der Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten im Grundschulalter. Es wird immer deutlicher, dass die Kinder die wahre und für die Sozialisation so wichtige Bedeutung der Sprache noch nicht erkannt haben. Sie benutzen die Sprache kaum, um ihre Welt zu repräsentieren und die Welt zu verändern (vgl. Zollinger 2002). Die Grundfunktion der Wörter, nämlich: ‚in der Produktion sage ich Wörter, um Handlungen, Gedanken und Gefühle der Anderen zu verändern und im Verstehen bin ich bereit, aufgrund der Wörter des Anderen meine eigenen Vorstellungen über mich, ihn und die Welt der Dinge zu verändern‘ (ebd., S. 67), ist ihnen nicht bewusst.

³ Die anderen beiden Hauptfunktionen, die das Kind in der Regel schon mit etwa neun Monaten beherrscht, sind zum einen die Kommunikation von Gefühlen und zum anderen die Regulation des Verhaltens der anderen Menschen (vgl. Zollinger 2000).

Im Unterricht fallen diese Kinder auf, da sie im mathematischen Bereich noch keine Vorstellungen von Relationen wie ‚größer und kleiner‘ oder ‚mehr und weniger‘ erworben haben. Im Schriftspracherwerb fehlt ihnen häufig der Zugang zu den Graphemen als Zeichen für die Phoneme, mit denen die reale Welt abgebildet werden kann. Neben diesen konkreten Schwierigkeiten im Anfangsunterricht kommt hinzu, dass diese Kinder nur sehr schlecht zuhören können, da sie sich aus den Erzählungen keine lebendigen Vorstellungen aufbauen. Bedenkt man, welche Rolle dem Erzählen und Vorlesen und dem Schreiben- und Rechnenlernen im Anfangsunterricht zukommt, wundert es nicht, dass bei diesen Kindern häufig die ‚Diagnosen‘ LRS (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit), Dyskalkulie oder AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit oder ohne Hyperaktivität) gestellt werden, ohne dass ihre ursächlichen Schwierigkeiten entdeckt werden (vgl. ebd.).

Nur durch eine gezielte Diagnostik und der daraus abgeleiteten Förderung wird es möglich, der Manifestation von Schwierigkeiten in diesen Bereichen entgegenzuwirken. Zur genaueren Diagnostik lässt sich das Sprachverständnis in drei Bereiche untergliedern: das Wort-, Satz- und das Textverständnis (vgl. Endres & Baur 2000, Gebhard 2001).

Das Sprachverständnis entwickelt sich nicht linear vom Wort-, zum Satz-, zum Textverständnis. Vielmehr entwickeln sich alle drei Bereiche parallel. Denn „ebenso, wie das Wortverständnis sich noch weiter entwickelt, wenn Kinder bereits Satzverständnis aufbauen, entwickelt sich auch das Textverständnis nicht erst nach Abschluss der morphosyntaktischen Rezeptionsfähigkeit, die linguistischen Ebenen greifen vielmehr ineinander“ (Gebhard 2001, S. 46).

Im Bereich des **Wortverständnisses** lernen Kinder Wörter am schnellsten und sichersten, wenn diese von den Kindern bereits gespeicherten Wörter phonologisch ähnlich sind. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen im phonetisch-phonologischen und semantisch-lexikalischen Bereich sind hier ständig benachteiligt, da sie Wörter in einer unexakteren Repräsentation speichern. Als Konsequenz hieraus können diese Kinder neue Wörter zwar genauso schnell speichern wie andere Kinder, scheinen diese aber viel schneller wieder zu vergessen. Die vielleicht größte Schwierigkeit dieser Kinder im Bereich des Wortlernens besteht darin, dass sie Informationen aus den anderen Sprachebenen nur begrenzt nutzen. Gleitman und Gillette (1995) vermuten, dass Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung so genannte syn-

taktische ‚Bootstrapping-Strategien‘ nutzen, die ihnen syntaktische Hinweise liefern und somit den Erwerb der Wortbedeutung erleichtern. Beim Bedeutungserwerb von Verben liefern syntaktische Hinweise beispielsweise die Information über die Anzahl der vom Verb benötigten Argumente oder sie geben Informationen über die Transitivität oder Intransitivität. Kinder mit einer SSES scheinen diese Strategien weniger zu nutzen als gleichaltrige Kinder mit einer ungestörten Sprachentwicklung (vgl. Rice, Cleave & Oetting 2000).

An der Reaktion des Kindes auf eine sprachliche Äußerung zeigen sich die Schwierigkeiten durch das Nichtkennen oder Missverstehen von Wörtern, indem das Kind die Bedeutung eines Wortes nur reduziert erfasst, ein Wort falsch versteht oder ein morphologisch verändertes Wort nicht mehr als zu dem Ausgangswort gehörend erkennt (vgl. Baur & Endres 1999). Viele Kinder haben Schwierigkeiten, wenn Verben mit Halbpräfix auftreten und die bei einer finiten Verbverwendung getrennten Halbpräfixe nicht mehr als Bedeutungsträger erkannt werden (z.B. ‚Leg das weg‘) (vgl. Gebhard 2001). Weiterhin sind für diese Kinder Wörter problematisch, die in ihrer phonologischen Gestalt sehr ähnlich sind, sich in der semantischen Bedeutung aber stark unterscheiden. Als Beispiel hierfür wählen Baur und Endres (1999) „Gelände und Geländer“ (S. 320).

Schwierigkeiten im **Satzverständnis** treten vor allem dann auf, wenn zum Verständnis sowohl syntaktische als auch morphologische Strukturen (beispielsweise Zeitformen) verarbeitet werden müssen. Diese Schwierigkeiten verstärken sich, je mehr Informationen gleichzeitig zu verarbeiten sind. Kindliche Sprachverständnisschwierigkeiten scheinen sich besonders auf das Verständnis von Verbzeiten, Pluralformen, Negationen, Präpositionalphrasen, Passiv- und Relativkonstruktionen zu beziehen (vgl. Gebhard, Dames & Baur 1994).

Die höchste Stufe des Sprachverständnisses wird vom Kind gefordert, wenn es um das Verständnis von Texten geht. Das **Textverständnis** erfordert ein sehr aktives Verarbeiten. „Es müssen Hypothesen zu den Komplexen, die im Text trotz ihrer Relevanz nicht ausdrücklich genannt sind, gebildet und ggf., falls der weitere Textverlauf sie falsifiziert, wieder verworfen oder modifiziert werden“ (Gebhard 2001, S. 50). Eine große Rolle beim zielgerichteten und konstruktiven Prozess des Textverständnisses spielt dabei das Vorwissen des Zuhörers oder Lesers. „Rezipienten begnügen sich nicht mit der Dekodierung sprachlicher Informati-

onen. Entsprechend ihrer Zielsetzung ‚erschließen‘ sie sich die Textbedeutung unter aktiver Nutzung ihrer Vorwissensbestände“ (Wrobel 1994, S. 125).

Erste genauere Untersuchungen von Gebhard (2001) zum Textverständnis von Kindern mit Sprachverständnisschwierigkeiten zeigen, dass diese Kinder hierbei erhebliche Probleme zu haben scheinen. Diese treten vor allem bei Fragen zum Textverständnis, die logische Verknüpfungen erfordern, auf. Es zeigt sich, dass diese Kinder, wenn sie eine Frage zum Text nicht beantworten können, häufig nach der Strategie verfahren, dass sie mit dem letzten Begriff antworten, der ihnen genannt wurde. Die erheblichen Schwierigkeiten der Kinder beim Verständnis längerer Texte wurden schon in den 1980er Jahren bestätigt (vgl. Weinert, Grimm, Delille & Scholten-Zitzewitz 1989).

Das Kind muss, um Sprache verstehen zu können, über Fähigkeiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen verfügen und sich diese zu Nutze machen. Gerade im Bereich des Sprachverständnisses kommt neben den sprachlichen Ebenen einem anderen Bereich eine besondere Bedeutung zu, dem auditiven Kurzzeitgedächtnis. Es hat im Rahmen des Sprachverständnisses die Aufgabe, den „Aufbau der Zeichenfolge einer Nachricht simultan überschaubar“ (Klix 1971, S. 46) zu machen.

3.2.3 Die Rolle des Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses

Im Alter von neun bis zehn Jahren erreicht die Leistungsfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses eines Kindes den Stand eines Erwachsenen. Das Kind kann nun etwa sieben auditiv aufgenommene Elemente speichern. Diese gespeicherten Informationseinheiten werden als „Chunks“ (Gebhard 2001, S. 61) bezeichnet. Es handelt sich hierbei um Informationseinheiten, die schon durch eine effektive kognitive Verarbeitungsstrategie verändert wurden. Eine solche Verarbeitungsstrategie ist beispielsweise das Bündeln von Zahlen.

Nachdem die Informationen über eine sehr kurze Zeitspanne im Kurzzeitgedächtnis aufbewahrt werden, werden sie im Arbeitsgedächtnis gespeichert, bearbeitet und dann aus diesem Teil des Gedächtnisses gelöscht. Im Arbeitsgedächtnis erfolgt die stückweise Verarbeitung der aufgenommenen sprachlichen Informationen vor allem mit Hilfe der phonologischen

Schleife. „Nur dadurch, dass ausreichend Information im Arbeitsgedächtnis für eine gewisse Zeit vorgehalten wird, kann Verstehen jenseits des reinen Wortverständnisses zustande kommen. (...) Probleme im Kurzzeit- oder Arbeitsspeicher schaffen zwangsläufig ungünstige Lernbedingungen für sprachliches Lernen wie z.B. die Differenzierung des passiven Wortschatzes“ (ebd., S. 64). Die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit wird aufgrund dieser Zusammenhänge in das *SEPUZ* integriert (vgl. Abschnitt 3.8).

Schwierigkeiten im Bereich des Arbeitsgedächtnisses können sich beim Analysieren bestimmter Satztypen zeigen. Sie treten vor allem bei Sätzen auf, die „in ihrem Verlauf unvollständige Phrasen offen lassen, weitere Satzglieder einschieben und dann erst die offene Phrase vervollständigen ... ; ein Beispiel dafür sind eingebettete Relativsätze. Gleiches gilt für Satzgefüge mit temporalem Nebensatz, bei denen Äußerungsreihenfolge und Ereignisreihenfolge nicht übereinstimmen Und selbst Passivsätze sind hier sensibel“ (ebd., S. 64). Dies ist die Erklärung dafür, dass viele Kinder beim Sprachverständnis dieser Satztypen, wie oben erwähnt, häufig Schwierigkeiten haben.

3.2.4 Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ*

Die Überprüfung des Sprachverständnisses bezieht sich auf die Strukturen, mit deren Verständnis die Kinder besondere Schwierigkeiten haben. In der Überprüfung muss der Einfluss der Sprachentwicklung auf den anderen Sprachebenen möglichst ausgeschaltet werden, um keine verfälschten Ergebnisse zu erhalten. Zur Überprüfung des Satzsprachverständnisses sollten daher Wörter verwendet werden, die dem Kind bekannt sind. Ansonsten ist es nicht möglich, Aussagen über die Fähigkeiten des Nutzens syntaktischer und morphologischer Strukturen für das Sprachverstehen zu treffen, sondern lediglich über das Wortverständnis (vgl. Endres & Baur 2000). Da nicht die Begriffsbildung überprüft werden soll, ist die Überprüfung der Satz- und Textebene so konzipiert, dass einfache Begriffe verwendet werden, deren Kenntnis vor der Durchführung des Untertests überprüft und gegebenenfalls gesichert werden.

Das im *SEPUZ* verwendete Aufgabendesign der Überprüfung des Satzverständnisses ähnelt der Überprüfung desselben bei Wrobel 1994, Endres & Baur 2000 und Gebhard 2001. Die

Für die Betrachtung der Sprachentwicklung eines Kindes auf phonetischer und phonologischer Ebene kommt dem Phonem eine besondere Rolle zu. Der aus dem Griechischen stammende Begriff Phonem bezeichnet die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautsprache (vgl. Drosdowski, Müller, Scholze-Stubenrecht & Wermke 1990).

3.3.1 Entwicklung des orofazialen Bereichs

Die primäre Aufgabe des orofazialen Systems ist die Nahrungsaufnahme. Hierbei kommt dem komplexen Schluckvorgang eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hahn 2001).

„Für die Artikulation und Phonation hat der Mensch keine eigenen Organe entwickelt. Zunge, Lippen, Wangen und mimische Muskeln übernehmen als Teile des Ansatzrohres auch die Sekundärfunktion der Lautbildung, sind an der Stimmgebung und nonverbalen Kommunikation beteiligt. Als aktivstes Sprechorgan besitzt die Zunge eine große Beweglichkeit“ (ebd., S. 319). In der Artikulation sind im Bereich der Zunge, Lippen und Wangen vielfältige Muskeln und Muskelgruppen beteiligt (vgl. Wirth 1994), es handelt sich um ein äußerst komplexes Zusammenspiel.

Die Entwicklung des orofazialen Bereichs beschreibt Hahn (2001): Bei der Geburt ist der Mundraum noch sehr klein, die Zunge ist im Verhältnis sehr groß. Die Zunge wächst in den nächsten Lebensjahren weiter, bis sie etwa im achten Lebensjahr ihre volle Größe erreicht hat. Der Kiefer erreicht mit etwa acht bis zehn Jahren seine maximale Größe. Die Entwicklung der orofazialen Strukturen hängt eng mit der Entwicklung sensorischer und motorischer Fähigkeiten zusammen. Von Geburt an entwickelt das Kind seinen Schluckvorgang weiter. „Das somatische oder physiologische Schluckmuster sollte mit 3-4 Jahren erworben sein“ (ebd., S. 327).

3.3.2 Verzögerungen und Störungen in der orofazialen Entwicklung

Schwierigkeiten in der orofazialen Entwicklung werden auch „myofunktionelle Störungen“ (Hahn & Hahn 2002, S. 321) genannt. „Mit Myofunktionellen Störungen (...) werden Störungen der Muskelfunktion, des Muskeltonus oder der harmonischen Bewegungsabläufe be-

zeichnet (...) im orofazialen Bereich“ (Hahn 2001, S. 317). Häufig treten diese im Zusammenhang mit Krankheitsbildern wie „Lippen-Kiefer-Gaumen-Spaltbildungen, infantile Cerebralparese, Syndrom-Erkrankungen wie Morbus Down oder Pierre-Robin-Syndrom, Unfallverletzungen oder Tumorerkrankungen“ (ebd., S. 317) auf. Häufig ist auch der Zusammenhang zwischen Frühgeburten und myofunktionellen Störungen (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit sind myofunktionelle Störungen im Zusammenhang mit Aussprachestörungen von besonderem Interesse, da die Diagnostik myofunktioneller Störungen, die auf anderen Primärerkrankungen beruhen, nicht zum Anwendungsbereich des *SEPUZ* zählen. Zu bedenken ist, dass die myofunktionelle Therapie in der Regel schon sehr früh begonnen wird (vgl. Hahn und Hahn 2002) und sich bei Schulkindern, wenn überhaupt, nur noch eine Restsymptomatik zeigen wird.

Aussprachestörungen im Bereich der Frikativ- und Alveolarlaute können auf ein addental, interdental oder laterales Zungenpressen hindeuten. Zeigt ein Kind Schwierigkeiten in der Entwicklung der Lippenmuskulatur, so wird sich dies auf die Realisation der bilabialen Laute auswirken (vgl. Hahn 2001).

3.3.3 Phonetische Entwicklung

Schon im ersten Lebensjahr hat das Kind gelernt, mundmotorisch einfach zu realisierende Laute zu artikulieren. Hierzu gehören die Vokale und einige Labiale ([m], [b], [p]). Der weitere Erwerb geht über einige Alveolare ([n], [d], [t], [l]), die im zweiten Lebensjahr erworben werden, hin zu einfachen Konsonantenverbindungen im dritten Lebensjahr. Im vierten Lebensjahr erfolgt der Erwerb der Velare und Palatale ([k], [g], [j], [ç]). Schwierigkeiten bei der Bildung des Alveolars [s] können vereinzelt noch im sechsten Lebensjahr auftreten. Mit Eintritt in die Schule sollte dann das komplette Lautinventar erworben sein und auch schwierige Lautverbindungen sollten nun normgerecht artikuliert werden können (vgl. Wildegger-Lack 2001, Ziller & Wohlleben 2006).

3.3.4 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf phonetischer Ebene

Zeigt ein Kind eine Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung auf phonetischer Ebene, so handelt es sich um eine Sprechstörung. Das Kind kann einzelne Laute sprechmotorisch nicht normgerecht realisieren und der betroffene Laut kann auch isoliert nicht angebildet werden. Benannt werden die phonetischen Störungen mit dem griechischen Namen des Lautes und Anhängen der Endung -tismus oder -zismus.

Theoretisch ist es denkbar, dass der Erwerb jedes Lautes dem Kind Schwierigkeiten bereiten könnte. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Laute, die mundmotorisch komplex sind und daher im normalen Lauterwerb spät erworben werden, besonders häufig betroffen sind. Es handelt sich hierbei um die Laute [ʃ], [k], [g], [r] [R] [ʁ], [s] [z] (vgl. Wildegger-Lack 2001). Am häufigsten lässt sich demzufolge der Schetismus, Sigmatismus, Gamma- und Kappazismus und der Rhotazismus beobachten.

In der Diagnostik einer phonetischen Schwierigkeit müssen neben dem betroffenen Laut die Stellung des Lautes im Wort, die Betonung der Silbe, die Länge des Vokals in der Silbe und die Silbengrenze beachtet werden (vgl. ebd.), da die Lautbildung hierbei unterschiedlich komplex ist. Im Hinblick auf die Mundmotorik, deren Funktionsfähigkeit eine Grundvoraussetzung für den Lauterwerb ist, sind die Zungenmodalität und der Lippenschluss von besonderem Interesse (vgl. Zollinger 2000, Hacker & Wilgermein 2003).

3.3.5 Unterscheidung phonetischer, phonologischer und auditiver Schwierigkeiten

Phonetische, phonologische und auditive Schwierigkeiten können nach Schade (2003) hinsichtlich der die Schwierigkeiten auslösenden Prozesse des Wortabrufes unterschieden werden. Hierbei spielt die Wortrepräsentation, über die das Kind bei der Rezeption und Produktion verfügt, eine zentrale Rolle.

Schade (2003) beschreibt hier in Anlehnung an Ingram (1974) vier denkbare Möglichkeiten:

1. die vom Erwachsenen vorgegebene Form;
2. die Form, die das Kind rezeptiv wahrnimmt;

3. die Form, die das Kind bei der Produktion anstrebt;
4. die Form, die das Kind tatsächlich produziert.

Kommt es bei der Produktion des Kindes zu Abweichungen von der vom Erwachsenen vorgegebenen Form, so kann dies unterschiedliche Ursachen haben.

- Das Kind nimmt eine von der vom Erwachsenen vorgegebenen Form verschiedene Wortform wahr, speichert diese in seinem Lexikon und produziert diese somit selbst.

Eine Schwierigkeit im auditiven Bereich liegt somit vor, wenn:

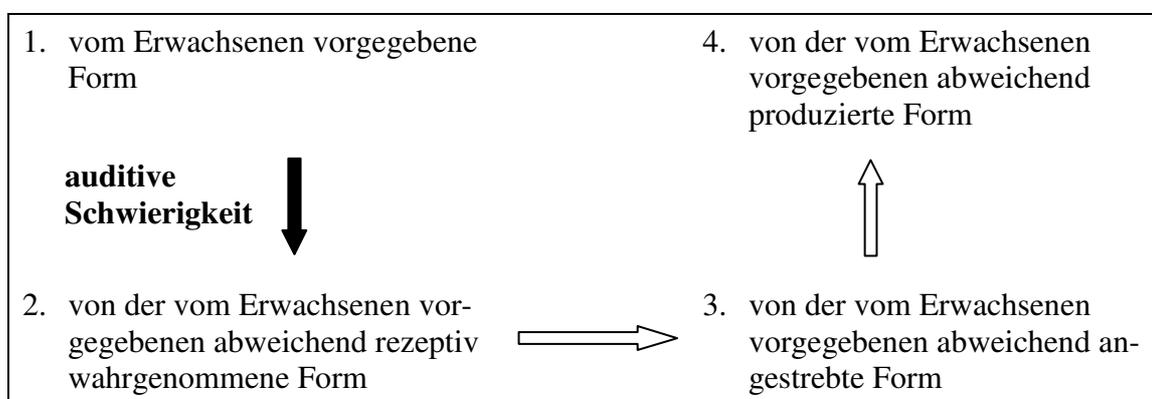


Abbildung 3: Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: auditive Schwierigkeit

- Strebt das Kind in seiner eigenen Produktion die richtige Wortform an, produziert aber dennoch eine abweichende Wortform, so liegt die Schwierigkeit auf phonetischer Ebene.

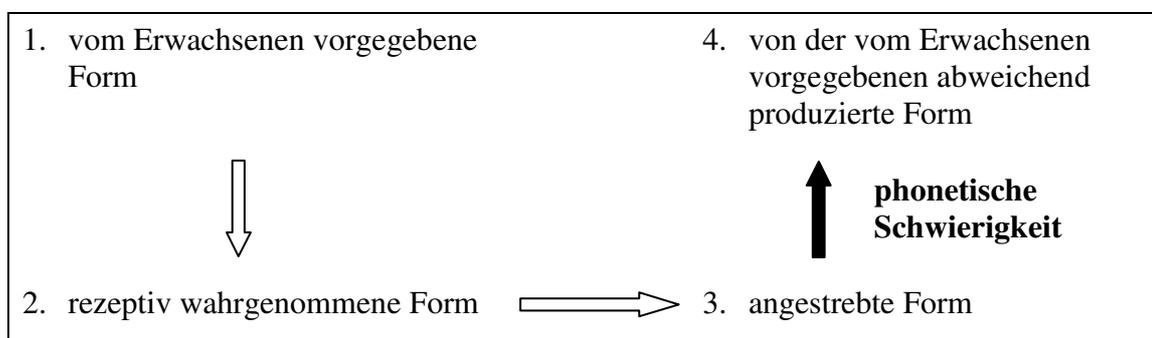


Abbildung 4: Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: phonetische Schwierigkeit

- Strebt das Kind hingegen eine Wortform an, die von der durch den Erwachsenen vorgegebenen abweicht, so handelt es sich um eine phonologische Schwierigkeit.

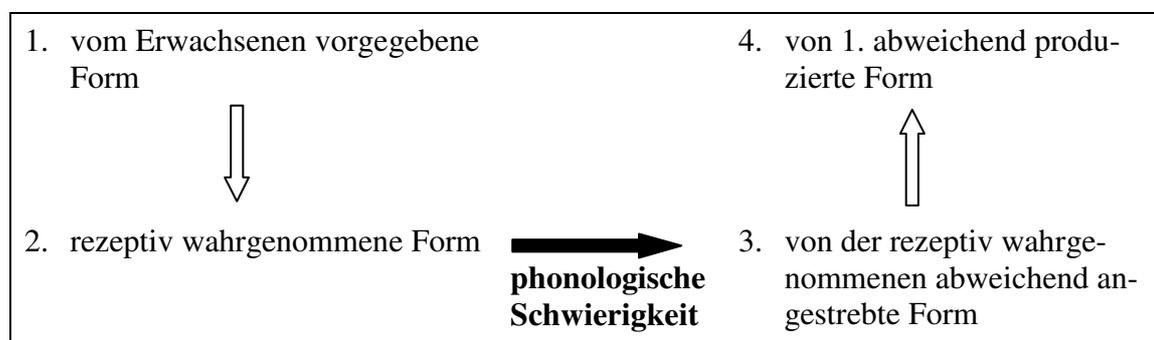


Abbildung 5: Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: phonologische Schwierigkeit

3.3.6 Phonologische Entwicklung

Das Wissen über den Erwerb des phonologischen Systems, insbesondere für den deutschsprachigen Raum, ist bislang recht gering. Sicher scheint, dass die Kinder die Entwicklung in sehr unterschiedlichen Tempi durchlaufen und die phonologischen Systeme der einzelnen Kinder erhebliche Unterschiede aufweisen. Allen kindlichen phonologischen Systemen ist aber zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung gemeinsam, dass sich bei diesen immer ein eigenes, regelgeleitetes und systematisches Schema erkennen lässt. Eine Verallgemeinerung der phonologischen Entwicklung ist nach derzeitigem Forschungsstand nur begrenzt möglich (vgl. Babbe 1994, Hacker & Wilgermein 1999).

Das Kind beginnt mit ca. 18 Monaten, sich sein phonologisches System anzueignen. Zeitgleich macht das Kind große Fortschritte im Bereich des Lexikons. Mit dem Auftreten von Zwei-Wort-Äußerungen beginnt der Erwerb des syntaktischen Prinzips. Dadurch, dass der Wortschatz in dieser Zeit rapide zunimmt, wird das Kind „zur Regelbildung seiner Aussprache gezwungen“ (Hacker 1999, S. 22). Hierbei kommt es bei allen Kindern zu „regelhaften Abweichungen“ (ebd., S. 22). Die Kinder vereinfachen die Wörter bei der Produktion systematisch, indem so genannte phonologische Prozesse auftreten. Unter phonologischen Prozessen ist ein „Vereinfachungsprozess, durch den entweder Phoneme durch andere ersetzt werden („systematische Vereinfachung“ bzw. „Harmonisierung“) oder durch den die Zahl der

zu äußernden Phoneme verringert wird („strukturelle Vereinfachung“)“ (Schade 2003, S. 8), zu verstehen. Diese Prozesse lassen sich in Silbenstrukturprozesse, Harmonisierungsprozesse und Substitutionsprozesse unterteilen. Die meisten im normalen Spracherwerb auftretenden phonologischen Prozesse lassen sich diesen drei Klassen zuordnen. Vor allem das Auslassen unbetonter Silben, die Reduplikation, die Auslassung finaler Konsonanten, die Reduktion von Mehrfachkonsonanz und vermutlich auch die Alveolarisierung und die Plosivierung treten nach Hacker (1999) bei fast allen Kindern im Laufe des Erwerbs des phonologischen Systems auf.

Die Ursache für das Auftreten der phonologischen Prozesse scheint nach Schade (2003) mit dem lexikalischen Zugriff auf das Lexem im Rahmen der Sprachproduktion zusammenzuhängen: „Beim lexikalischen Zugriff wird aufgrund der konzeptionellen Anforderung ein passendes Lexikonelement ausgewählt. Lexikonelemente bestehen aus dem Lemma [der Wortbedeutung und den syntaktischen Eigenschaften] und der Form [dem Lexem]. Zunächst wird das Lemma ausgewählt, womit die zum Lexikoninhalt gehörenden syntaktischen Eigenschaften, etwa dessen Wortklasse, das syntaktische Geschlecht bei Nomen oder der Valenzrahmen bei Verben, zugänglich werden. (...) Mit der Form eines Lexikoneintrages werden dessen morphologische und phonologische Eigenschaften verfügbar“ (ebd., S. 8). Die Annahme, das Mentale Lexikon bestünde aus Lemma und Lexem, geht zurück auf das Modell des Mentalen Lexikons von Levelt et al. (1991). Sprechen sich Levelt et al. für ein lineares Modell des Wortabrufes aus, so weist Aitchison (1994) dies zurück und geht von einem interaktiven Modell aus. Beiden Modellen gemeinsam sind die morphologischen und phonologischen Ordnungskriterien des Mentalen Lexikons. Bei der Wortsuche kommt es nach Aitchison zu Interaktionen beider Komponenten. Levelt et al. hingegen gehen davon aus, dass zunächst die Wortbedeutung aus dem Lemma und dann die Wortform aus dem Lexem abgerufen wird. Ist die Wortbedeutung aus dem Lemma ausgewählt, muss diese mit den im Lexem gespeicherten phonologischen und morphologischen Einträgen verknüpft werden. Während dieser Verknüpfung der Einträge des Lemmas mit denen des Lexems können phonologische Prozesse auftreten.

Die aktivierten Morpheme aktivieren nicht nur die entsprechenden Phoneme, sondern auch den dem Zielwort entsprechenden Rahmen. Dieser Rahmen gibt die Silben und die Konsonanten-Vokal-Struktur eines Wortes vor. „Eine Silbe im Deutschen besteht aus Onset, Nuk-

leus und Coda. Mit Nukleus bezeichnet man den vokalischen Teil einer Silbe, der notwendigerweise vorhanden sein muss. Onset und Coda sind fakultativ. Onset bezeichnet den oder die Konsonanten vor dem Nukleus, Coda diejenigen, die dem Nukleus folgen“ (Schade 2003, S. 8). Auch die Phoneme können Einfluss auf den zu aktivierenden Rahmen nehmen. Ist der Rahmen ausgewählt, werden die Phoneme je nach Stellung innerhalb der entsprechenden Silbe des Zielwortes in den Rahmen eingepasst. „Sollte also etwa ‚Ball‘ produziert werden, so würde das entsprechende Morphem für einen ‚Rahmen‘ plädieren, der mit einem Onsetkonsonanten beginnt, mit einem kurzen Vokal (Nukleus) fortgesetzt wird und mit einem Codakonsonanten endet. Das als Onsetkonsonant markierte /b/ würde den konsonantischen Beginn unterstützen, das /a/ den kurzen Vokal usw.“ (Schade 2003, S. 8).

Zu Problemen kommt es, wenn Morpheme und Phoneme für die Aktivierung unterschiedlicher Rahmen plädieren. Es wird dann die frequentere Struktur ausgewählt werden, da diese frequenteren Einheiten weniger Aktivierung brauchen. Schade (2003) liefert aufgrund dieser theoretischen Annahmen ein Erklärungsmodell für das Auftreten der phonologischen Prozesse.

Silbenstrukturprozesse:

- Die Auslassung finaler Konsonanten lässt sich zum einen durch die noch unzureichende Speicherung der komplexen Rahmen erklären. Alternativ lässt sich die Auslassung finaler Konsonanten damit begründen, dass das Phonem des zu realisierenden Wortes noch unzureichend gespeichert ist und somit ein weniger komplexer als der eigentlich geforderte Rahmen aktiviert wird. Beides führt zu einer Auslassung finaler Konsonanten, da die K(onsonant)-V(okal)-K(onsonant)-Struktur deutlich komplexer und somit zu einem bestimmten Zeitpunkt des Spracherwerbs noch unterrepräsentiert ist. Ausgewählt wird daher so lange, bis die K-V-K-Struktur stark genug repräsentiert ist, die deutlich einfachere K-V-Struktur.
- Das Auftreten von Auslassungen unbetonter Silben und das Vereinfachen mehrsilbiger Wörter sind durch die stärkere Repräsentanz der betonten gegenüber den unbetonten Silben zu erklären. Dies gilt ebenfalls für Wörter mit kurzer Silbenstruktur bis zu einem gewissen Zeitpunkt in der Sprachentwicklung.

- Bei der Reduktion von Mehrfachkonsonanz ist in der Sprachentwicklung der Rahmen, der mit nur einem Phonem besetzt werden kann, der frequentere und wird daher vor dem mit zwei Phonemen zu besetzenden Rahmen ausgewählt.

Ist der Rahmen korrekt ausgewählt, können phonologischen Prozesse auftreten, die zur Gruppe der Harmonisierungs- und Substitutionsprozesse gehören.

Harmonisierungsprozesse:

- Ist ein Artikulationsmerkmal (Artikulationsstelle, Artikulationsart, Überwindungsmodus, Luftführung, Luftaustritt und Öffnungsgrad bei Konsonanten) besonders stark repräsentiert, kann es andere Artikulationsmerkmale überlagern und es kommt zu einer Harmonisierung. Die Schwierigkeit liegt also nicht beim fehlerhaft artikulierten Laut, sondern vielmehr in der Umgebung des Lautes.
- Eine Besonderheit sind die Kontaktassimilationen, da es hier zu Koartikulationsprozessen der zu produzierenden Laute kommt.

Substitutionsprozesse:

- Substitutionsprozesse treten im Gegensatz zu Harmonisierungsprozessen dann auf, wenn ein Artikulationsmerkmal besonders gering repräsentiert ist. „Die schwachen Phoneme werden durch Phoneme ersetzt, die über ein relativ stärker repräsentiertes Merkmal verfügen“ (ebd., S. 11). Es kommt daher zu Ersetzungen der Laute, bei denen das entsprechende Merkmal (noch) unzureichend repräsentiert ist (beispielsweise die Plosivierung der Frikative, die Alveolarisierung der Velare).

In der Sprachentwicklung überwindet das Kind nach und nach diese phonologischen Prozesse. Dabei ist zu beobachten, dass ein Prozess häufig zunächst nur in einer bestimmten Stellung im Wort (initial, medial oder final) überwunden wird. Außerdem spielt die Komplexität des Wortes eine Rolle und auch, ob es sich um eine Ein-Wort-Äußerung handelt oder das Wort in einen Satz integriert ist. Nach Hacker und Wilgermein (2001) gehören zu den relativ früh überwundenen Prozessen die Auslassung finaler Konsonanten und Harmonisierungen. Die Reduktion von Mehrfachkonsonanten und die Alveolarisierung, wenn es sich hierbei um

eine Vorverlagerung handelt, halten eher länger an. Das phonologische System wird im vierten und fünften Lebensjahr vervollkommen. Bei komplexen Wörtern kann es nach Hacker (1999) noch bis zu einem Alter von acht Jahren zu Unsicherheiten kommen.

3.3.7 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf phonologischer Ebene

Bei etwa 5 % aller Vorschulkinder sind Aussprachestörungen zu beobachten. Fox (2001) bezeichnet phonologische Schwierigkeiten als die am häufigsten anzutreffende Sprachauffälligkeit. Schwierigkeiten hat das Kind damit, den Laut in seiner bedeutungsunterscheidenden Funktion zu erkennen und zu verwenden (vgl. Wildegger-Lack 2001). Generell gilt, dass die bei Kindern mit Schwierigkeiten im phonologischen Bereich auftretenden Prozesse weitgehend den oben erwähnten entsprechen, die sich auch im normalen Spracherwerb erkennen lassen.

Eine Untersuchung von Fox (2001) zeigt, dass bei Kindern mit phonologischen Schwierigkeiten häufig die Reduktion von Mehrfachkonsonanz, eine Vorverlagerung der Velaren ([k] wird zu [t], [g] wird zu [d] und [ŋ] zu [n]) und Sibilanten ([ʃ] und [ç] wird zu [s] oder [θ]) auftritt. Zudem lässt sich häufig die Rückverlagerung der Alveolaren beobachten. Zu den am häufigsten fehlgebildeten Lautgruppen gehören die Frikative und Alveolare, die Nasale sind hingegen fast nie betroffen.

Nach Hacker (1999) treten bei Kindern mit phonologischen Schwierigkeiten auch ungewöhnliche phonologische Prozesse auf, die sich im normalen Spracherwerb nicht, nur sehr selten oder nur über einen sehr kurzen Zeitraum beobachten lassen, so genannte idiosynkratische Prozesse. Häufig lässt sich eine Unausbalanciertheit der phonologischen Entwicklung beobachten. Bei diesen Kinder entspricht die Entwicklung in Bezug auf die Komplexität der Wortform nicht dem verwendeten Lautinventar oder umgekehrt.

Häufig zeigen die Kinder Lautpräferenzen. Hierbei werden von den Kindern bestimmte Laute (meist Konsonanten) funktionell stark belastet. Ein Laut wird für eine Vielzahl von Ziellauten verwendet. Der Unterschied zu den auch im normalen Spracherwerb häufig auftretenden Substitutionsprozessen besteht in dem Zusammenfallen aller Konsonanten einer Laut-

gruppe zu einem Konsonanten, anstelle der Ersetzung nur einer bestimmten Eigenschaft einer ganzen Lautgruppe.

3.3.8 Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ*

Der erste diagnostische Schritt liegt in der Differenzierung zwischen myofunktionseller, phonetischer und phonologischer Schwierigkeit. Es ist abzuklären, ob es sich um eine phonologische Störung handelt oder ob das Kind nicht in der Lage ist, den geforderten Laut zu bilden und es sich somit um eine phonetische Störung mit Einschränkungen des kindlichen Phoneminventars handelt. Wird aufgrund der Überprüfung der Mundmotorik als Ursache der Unfähigkeit der normgerechten Lautbildung eine myofunktionelle Störung vermutet, so ist eine interdisziplinäre Abklärung unbedingt notwendig (vgl. Hahn & Hahn 2002). Erst die gezielte Diagnostik ermöglicht eine individuelle Förderung des Kindes.

Neben der Diagnostik der Schwierigkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene, die beim Benennen von Begriffen beobachtbar sind, sollten auch die Fähigkeiten des Kindes in komplexeren Kommunikationssituationen analysiert werden. Die Anforderungen an die normgerechte Artikulation werden von morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, prosodisch und pragmatischen Faktoren beeinflusst. Es ist möglich, dass bei dem Kind in komplexeren Kommunikationssituationen phonologische Prozesse zu beobachten sind, die es in der einfacheren Situation überwunden hat. Die Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene ausschließlich mit Hilfe von Bildbenennungsaufgaben findet sich unter anderem in *AVAK*, *PAPP*, Material zur *Lautprüfung von Frank und Grziwotz*. Im *SEPUZ* erfolgt hingegen, wie von Hacker und Wilgermein (2002) vorgeschlagen, eine Ergänzung der erhobenen Daten aus Bildbenennungsaufgaben um die Auswertung einer Spontansprachanalyse, die in einer komplexen Kommunikationssituation erhoben wird.

Neben der Kommunikationssituation handelt es sich bei der Betrachtung der Stellung des Lautes oder der Lautverbindung im Wort um eine wichtige diagnostische Komponente. Je nach Stellung im Wort hat die Realisation der Laute unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Die Laute und Lautverbindungen, bei denen die Kinder häufig Schwierigkeiten haben, werden daher im *SEPUZ* in initialer, medialer und finaler Wortstellung überprüft. Aus den Er-

gebissen kann durch die genaue Überprüfung eine gezielte Förderplanung abgeleitet werden.

Tabelle 4: Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene

Ebene	Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
Phonetik Phonologie	Laute und Lautkombinationen in initialer, medialer und finaler Stellung im Hinblick auf Fähigkeit zur Lautbildung und das Auftreten phonologischer Prozesse	1. Bildbenennung 2. Auswertung der Spontansprache
Mund- motorik	Bei konstanter Fehlrealisation Überprüfung, ob Kind Auffälligkeiten in der Mundmotorik zeigt	<i>Überprüfungsmaterial der Mund- motorik von Frank & Grziwotz</i>

Je nach Autor werden wie von Babbe (1994) bis zu 50 verschiedene phonologische Prozesse unterschieden, abhängig vom Grad der Differenzierung des jeweiligen Prozesses. Im *SEPUZ* werden in Anlehnung an die praxistauglichere, da handhabbarere Unterteilung der phonologischen Prozesse nach Hacker und Wilgermein (2001) die neun häufigsten Prozesse unterschieden. Lassen sich bei einem Kind weitere phonologische Prozesse beobachten, so können diese in der Entwicklungsübersicht ergänzt werden.

3.4 Syntaktisch-morphologische Ebene

Sprachentwicklung auf syntaktisch-morphologischer Ebene meint die Entwicklung im Bereich der Wort- und Satzbildung (vgl. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.1998). Mit dem zunächst aus dem Griechischen stammenden und dann ins Lateinische übernommenen Begriff der Syntax wird ursprünglich die Zusammenordnung, bzw. das Wort- und Satzgefüge bezeichnet (vgl. Drosowski, Müller, Scholze-Stubenrecht & Wermke 1990). Die syntaktische Sprachentwicklung bezieht sich folglich auf die Entwicklung im Bereich des Satzbaus und der hier verwendeten Konstituenten. Im Bereich der Morphologie rückt das Morphem als kleinste bedeutungstragende Spracheinheit in den Mittelpunkt. Die Betrachtung der Sprachentwicklung im morphologischen Bereich bezieht sich auf die durch Konjugation bzw. Deklination veränderbaren Satzelemente.

3.4.1 Sprachentwicklung

Als Orientierung für die Darstellung der Sprachentwicklung auf syntaktisch-morphologischer Ebene dienen die Phasen des Grammatikerwerbs nach Clahsen (1988). Er hat den Spracherwerb auf syntaktisch-morphologischer Ebene in fünf Phasen unterteilt. Die von ihm genannten Altersangaben stellen Richtwerte dar und die individuelle Abweichung von bis zu sechs Monaten ist als normal anzusehen. Kritisch anzumerken an den Darstellungen von Clahsen ist, dass unterschiedliche Lernstile und -tempi der Kinder vernachlässigt werden.

Die **Phase I** wird als **Vorläufer zur Syntax** bezeichnet. Das Kind ist ca. 1,6 Jahre alt. Es benutzt vor allem Einwortäußerungen und es treten bereits Anzeichen von Kombinationen in Form von Wiederholungen oder der Kombination von Einwortäußerungen auf. Diese ersten Wortkombinationen fallen zusammen mit dem Wortschatzspurt auf semantisch-lexikalischer Ebene mit etwa 18 Monaten (vgl. Grimm 1995).

Die eigentliche syntaktische Entwicklung beginnt mit etwa zwei Jahren in **Phase II**, dem **Erwerb des syntaktischen Prinzips**. Das Kind kombiniert nun zwei, zum Teil auch drei Wörter miteinander. Es handelt sich dabei vor allem um Inhaltswörter wie Nomen, Adjektive und Verben. Verben stehen bevorzugt in Finalstellung. Morphologische Entwicklungen lassen sich in dieser Phase noch nicht erkennen. Das Kind benutzt Verben meist im Infinitiv ohne Kongruenz zum Subjekt. Häufig treten Auslassungen des Subjekts, von Verben, Artikeln und Präpositionen auf. Die ersten beiden Stufen des Grammatikerwerbs scheinen alle Kinder relativ mühelos, wenn auch unterschiedlich schnell, zu erreichen. Schwierigkeiten treten meist ab Phase III auf.

Der nächste Entwicklungsschritt, die **Phase III**, wird auch als **Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik** bezeichnet. Das Kind ist etwa 2,6 Jahre alt. Diese Phase ist durch einen deutlichen Anstieg der Äußerungslänge gekennzeichnet. Im syntaktischen Bereich treten nun einfache Hauptsätze, in denen das Kind drei oder mehr Konstituenten miteinander verbindet, auf. Verben kommen jetzt nur noch in Zweit- oder Endstellung vor. Das Kind verwendet erste Hilfsverben und es kommt zum Teil noch zu Auslassungen obligater Satzelemente. Im morphologischen Bereich zeigen sich hinsichtlich der Subjekt-Verb-Kongruenz erste Fortschritte. Neben der Infinitiv- und Stammform verwendet das Kind häufiger die korrekten

Verbflexive der ersten und dritten Person Singular. Es kommt allerdings immer noch zu Übergeneralisierungen der Infinitiv- und der Stammform.

Mit **ca. 3 Jahren** erwirbt das Kind in **Phase IV einzelsprachliche Besonderheiten**. Es bildet nun Hauptsätze mit korrekter Wortstellung und die Verbzweitstellungsregel ist erworben. Die Verneinung mit „nicht“ wird korrekt gebildet und zusammengesetzte Verben werden aufgespalten. Auslassungen des Subjekts gehen stark zurück, auch andere Auslassungen werden allmählich weniger. Im Bereich der Morphologie gilt die Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Auftreten des Verbflexivs für die 2. Person Singular als erworben. Im Bereich des Kasussystems kommt es noch zu Übergeneralisierungen des Nominativs auf den Dativ und Akkustativ. Bei Dativ- und Akkusativkonstruktionen zeigen sich noch Auslassungen von Artikeln. In Bezug auf das Genus treten keine Fehler mehr auf.

Mit **Phase V**, der Phase der **komplexen Sätze**, erreicht das Kind im Alter von etwa **3,6 Jahren** die letzte von Clahsen definierte Stufe des Grammatikerwerbs. Das Kind kann jetzt Hauptsätze mit zwei Objekten bilden und es kommt zur Verwendung komplexer Syntax. In den Nebensätzen treten von Anfang an fast keine Wortstellungsfehler auf. Das Kind produziert zunächst Relativ-, Temporal- und indirekten Fragesätzen, da diese eine äußere Beziehung zu den Hauptsätzen aufweisen. Wenig später können auch Nebensätze mit einer inneren logischen Beziehung, also Kausal-, Final- und Konditionalsätze, beobachtet werden. Das Kind kann alle Zeiten korrekt markieren und ist im Gebrauch des Akkusativs sicher. Auch bei der Verwendung von Dativmarkierungen wird es zunehmend sicherer, auch wenn es hier zunächst noch zu Übergeneralisierungen des Akkusativs auf Dativkontexte kommt. Im Hinblick auf die Pluralflexion lässt sich feststellen, dass Kinder mit drei bis vier Jahren diese zu etwa 50 % richtig verwenden. Eine weitgehende Beherrschung wird mit etwa fünf Jahren angenommen.

Mit dem Erreichen der fünften Stufe kann der Grammatikerwerb weitgehend als abgeschlossen gelten. Es kommt jedoch zu weiteren Ausdifferenzierungen, und einige Strukturen wie beispielsweise die Genitivmarkierung werden erst später erworben.

3.4.2 Sprachentwicklungsverzögerung und -störung auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Ungefähr 6-8 % aller Kinder haben nach Dannenbauer (1999) im Vorschulalter Schwierigkeiten im Bereich der morphologisch-syntaktischen Entwicklung. Er beschreibt Verzögerungen beim Erwerb des syntaktischen Prinzips von nicht selten zwei oder mehr Jahren. Im Rahmen der Aneignung grammatikalischer Strukturen kann es bei Kindern zu Schwierigkeiten sowohl im Bereich der Syntax als auch der Morphologie kommen.

Die Elemente, die in den ersten beiden Phasen erworben werden, werden von den Kindern meist mühelos erlernt. Anders hingegen verhält es sich bei Elementen, die in den Phasen III, IV und V erworben werden. Besondere Schwierigkeiten treten nach Dannenbauer (2001) bei der Genusmarkierung am Artikel, bei den nicht lokalen Präpositionen und bei Hilfsverben auf. Auch in der Kasusmarkierung und in der Subjekt-Verb-Kongruenz sind diese Kinder sehr unsicher. Insgesamt scheint bei ihnen meist ein „Kongruenzdefizit“ (ebd., S. 61) vorzuliegen.

Im syntaktischen Bereich verwenden die Kinder kaum komplexe Syntax. Besonders die subordinierenden Konjunktionen (der, die, das, weil, dass, als, seit, bis, ehe, wenn) lassen sich in der Sprache der Kinder selten beobachten. Häufig ist ihre Sprache gekennzeichnet durch die Auslassung obligatorischer Elemente wie Präpositionen, Artikel oder Auxiliare (vgl. ebd.). Auch die korrekte Verbstellung wird häufig nicht sicher beherrscht. Andere Elemente wiederum, die erst in Phase V auftreten, wie die koordinierenden Konjunktionen, scheinen diesen Kindern keine Schwierigkeiten zu bereiten.

„Insgesamt gesehen ergibt sich so die Charakteristik einer unausbalancierten Retardierung, die zusammen mit der Eingeschränktheit und Rigidität der Konstruktionstypen den Eindruck qualitativer Andersartigkeit des Spracherwerbs erweckt“ (Dannenbauer 1999, S. 122).

Erst wenn die Kinder mit einigen Jahren Verspätung die Phase V des Grammatikerwerbs erreicht haben, kommt es zu einer Ausbalancierung ihrer sprachlichen Entwicklung. Es bleiben allerdings häufig Auffälligkeiten beim Kasusgebrauch und der Verwendung morphologischer Formen. Im Grundschulalter fallen diese Kinder häufig weniger durch ihre Unsicher-

heiten im syntaktisch-morphologischen Bereich als vielmehr durch ihre Wortfindungsschwierigkeiten, ihr begrenztes Ausdrucksvermögen und ihre Probleme im Sprachverständnis und der Organisation von Erzählungen auf. Alle Kinder lernen die Grammatik ihrer Muttersprache, wenn auch deutlich verzögert, so weit, dass sie in diesem Bereich nicht mehr auffällig erscheinen. Je älter diese Kinder werden, umso mehr stechen aber ihr begrenztes sprachlich-kommunikatives Repertoire und ihre Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache hervor.

3.4.3 Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen

Im Rahmen der Entwicklung im Bereich der syntaktisch-morphologischen Ebene lassen sich zahlreiche Zusammenhänge mit der Entwicklung auf anderen Sprachebenen feststellen. Kinder mit Schwierigkeiten im syntaktisch-morphologischen Bereich zeigen neben diesen häufig Schwierigkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene. Diese fallen bereits auf, bevor es überhaupt zu Wortkombinationen bei den Kindern kommt. Auf phonetischer Ebene ist ihr Lautmuster sehr beschränkt. Die Repräsentation der Wörter ist unpräzise und instabil. Außerdem werden Wörter häufig stark vereinfacht abgespeichert, was zu Schwierigkeiten im Erwerb des Lexikons führt. Dannenbauer (1999) meint hierzu: „Offensichtlich haben die Kinder ganz markante Schwierigkeiten, relevante Lautgestalten aus dem akustischen Kontinuum des Sprachinputs auszugliedern, ihre lautliche Binnenstruktur, Silben- und Betonungsmuster herauszufinden, zu speichern und mühelos wieder abzurufen“ (S. 120).

Hierin kann die Ursache dafür gesehen werden, dass diese Kinder besondere Schwierigkeiten im morphologischen Bereich entwickeln. Gerade die Flexionsmorpheme lassen sich nur sehr schwer aus dem Kontinuum des Sprachinput ausgliedern, da es sich bei den Flexionsmorphemen um unbetonte Silben handelt.

Bei fast allen Kindern, die in ihrer späteren sprachlichen Entwicklung Schwierigkeiten auf syntaktisch-morphologischer Ebene haben, lässt sich nach Dannenbauer (2001) rückblickend ein verspäteter Sprechbeginn erkennen. Durch die Schwierigkeiten beim Speichern von Wörtern im Lexikon kommt es zu einer Beeinträchtigung des frühen Wortschatzerwerbs. Das Lexikon verfügt lange Zeit nur über wenige Einträge. Der charakteristische Wortschatz-

spurt, der bei anderen Kindern mit etwa 18 Monaten zu beobachten ist, bleibt aus. Im weiteren Verlauf zeigen sich die Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene vor allem in Wortfindungsstörungen. Der Zusammenhang der syntaktisch-morphologischen und der semantisch-lexikalischen Ebene resultiert daraus, dass der Grammatikerwerb nach Clahsen (1988) zu einem großen Teil auf lexikalischem Lernen beruht. Die Worte im Lexikon müssen der entsprechenden Wortklasse zugeordnet werden und es müssen „wortspezifische Paradigmen für die verschiedenen Flexionsformen aufgebaut werden“ (S. 154).

In der Entwicklung auf syntaktisch-morphologischer und semantisch-lexikalischer Ebene spielt der Aufbau des Verblexikons eine zentrale Rolle. Verben kommt im Spracherwerb eine Schnittstellenfunktion zu, da sie die Verbindung zwischen semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene herstellen. „Der Aufbau des Verblexikons stellt als Basis für die Grammatikentwicklung eine wichtige und komplexe Aufgabe im Spracherwerb dar. Neben dem konkreten Bedeutungsgehalt eines Verbs muss das Kind die vielfältigen syntaktischen Eigenschaften, die mit dem Verb verbunden sind (d.h. die ‚Argumentenstruktur‘) erwerben“ (Kauschke 2002, S. 6). Im Spracherwerb erfolgt der Aufbau des Verblexikons nach Kauschke (2002) mit etwa 23 Monaten. Mit ca. 30 Monaten lassen sich eine Zunahme der Verbvielfalt und ein genereller Verbzuwachs erkennen, bevor es mit ca. 36 Monaten zu einer Ausdifferenzierung des Verblexikons kommt. Im Hinblick auf die syntaktische Kategorie ‚Verb‘ scheint die kindliche Sprachentwicklung ein relativ langsamer Lernprozess zu sein. Die Verwendung der Verbmorphologie, mit der die Kinder syntaktische Beziehungen ausdrücken, ist zunächst stark an das jeweilige Lexem gebunden. Eine Generalisierung erfolgt nach Behrens (1999) erst spät.

Die besondere Rolle des Verbs in der deutschen Sprache wird auch im Hinblick auf die Häufigkeit der Verwendung dieser Wortart durch eine Untersuchung von Pregel und Rickheit (1987) bestätigt. Diese zeigt, dass ein Grundschulkind zu 15,5 % Verben, zu 12,52 % Substantive und zu 6,04 % Adjektive verwendet. Im Erwachsenenalter ist die Sprache noch stärker durch den Einsatz von Verben geprägt. Der Erwachsene verwendet zu 21,19 % Verben, zu nur 10,81 % Substantive und zu 2,8 % Adjektive.

Die im Lexikon abzuspeichernden Informationen über ein Verb sind äußerst komplex und umfassen deutlich mehr als nur die semantische Bedeutung. Kauschke und Konopatsch

(2001) betonen, dass das Kind neben der Bedeutung die Zahl und Art der geforderten Argumente, Selektionsbeschränkungen z.B. über die Belebtheit der Argumente, die morphologische Markierung des geforderten Argumentes und die thematischen Rollen, die das Verb fordert, speichern muss.

Generell scheint es bei sprachentwicklungsgestörten Kindern zu einem verzögerten Auf- und Ausbau des Verblexikons zu kommen. Bei vielen Autoren ist nach Kauschke (2002) von einer ganz besonderen Anfälligkeit des Verblexikons die Rede. Während die Schwierigkeiten der Kinder in der frühen Entwicklung vor allem im Aufbau des Verblexikons und in der morphologischen und syntaktischen Realisation von Verbalphrasen liegen, so zeichnet sich ihr Verblexikon im weiteren Verlauf der Entwicklung durch eine geringere Variationsbreite aus. Die Kinder verwenden vor allem Allzweck-Verben, die auch als ‚GAP‘-Verben (General Allpurpose Verbs) bezeichnet werden, und flektieren diese seltener als andere Kinder. Aus der häufig unflektierten Verwendung der Allzweckverben resultiert das Problem, dass nicht nur die semantischen, sondern auch die syntaktischen Merkmale der Verben nur unzureichend gespeichert werden und diese daher zum Aufbauen syntaktisch-morphologischer Strukturen fehlen (vgl. Kauschke 2002).

3.4.4 Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ*

Im Sinne des Multiperformanzprinzips sind in der Diagnostik, wie von Motsch (1999, 2002) vorgeschlagen, das Kodieren, das Rekonstruieren, das Dekodieren und das Reflektieren zu überprüfen. Um zu überprüfen, ob ein Kind eine bestimmte syntaktische oder morphologische Struktur beherrscht, müssen neben der Spontansprachstichprobe auch so genannte evozierte Sprachproben erhoben werden. „Evozierte Sprachproben werden in geplanten Spielsituationen erhoben, in denen bestimmte morphologische Veränderungen oder Satzkonstruktionen fast zwingend auftreten, in jedem Fall aber sinnvoll eingesetzt werden können“ (Motsch 2002, S. 168). Ähnliche Evozierungstechniken wie die im vorliegenden Überprüfungsverfahren werden von Penner und Kölliker Funk (1998) und Schöler, Häring, Schakib-Ekbatan, Spohn und Spohn (1998) verwendet. Das *SEPUZ* stellt Untertests zur Verfügung, mit denen alle Modalitäten überprüft werden können.

Wie bei der Darstellung des Spracherwerbs auf syntaktisch-morphologischer Ebene beschrieben, erreichen alle Kinder, die Schwierigkeiten auf syntaktisch-morphologischer Ebene haben, die Stufe II nach Clahsen in der Regel problemlos. Es gilt daher, die Elemente der Stufen III-V zu überprüfen, die das Erreichen dieser Stufe charakterisieren und in denen Schwierigkeiten zu erwarten sind. Die qualitative Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene ermöglicht es auch, die Entwicklung der Aspekte, die mit dem *SEPUZ* nicht explizit überprüft werden, anhand einer Spontansprachanalyse festzustellen.

Tabelle 5: Überprüfung der syntaktisch-morphologischen Ebene

Ebene	Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
Morphologie	Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) Zeitenmarkierung Kasus Akkusativ Numerus Genus	Evozierte Struktur der SVK der 2. Person Singular, Spontansprachanalyse Spontansprachanalyse Evozierte Akkusativstrukturen, Spontansprachanalyse Bildbenennung, Spontansprachanalyse Zuordnung Bild-Artikel, Spontansprachanalyse
Syntax	Satzstruktur, Auslassungen, verwendete Wortarten Fragen Komplexe Syntax	Spontansprachanalyse Motivation zum Finden eigener Fragen bei der Überprüfung der komplexen Syntax (Spontansprachanalyse). Evozierte Strukturen: Kausalstrukturen, Temporalstrukturen, Konsekutivstrukturen, Modalstrukturen, Konditionalstrukturen, Pronominalstrukturen, Relativstrukturen
Überprüfte Modalitäten	Kodieren Rekonstruieren Dekodieren Reflektieren	Spontansprachanalyse Wiederholen vorgegebener grammatischer Strukturen Wird auf Ebene des Sprachverständnisses überprüft Fehlerfinden in grammatikalisch nicht korrekten Sätzen

Die Entwicklungen auf syntaktisch-morphologischer und semantisch-lexikalischer Ebene hängen eng zusammen. Die Schnittstelle zwischen den beiden Ebenen stellt, wie oben be-

schrieben, das Verblexikon dar. Die Überprüfung des Verblexikons erfolgt im Rahmen der Überprüfung der semantisch-lexikalischen Ebene.

Im Hinblick auf die Altersangemessenheit der Sprachentwicklung können die Untertests *Subjekt-Verb-Kongruenz, Akkusativ, Plural, Genus, Komplexe Syntax Rekonstruktions- und Reflexionsfähigkeit* normorientiert ausgewertet werden.

3.5 Semantisch-lexikalische Ebene

Unter der Sprachentwicklung auf semantisch-lexikalischer Ebene versteht man die Entwicklung im Bereich der Wortbedeutung, der Begriffsbildung und des Wortschatzes (vgl. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.1998).

3.5.1 Sprachentwicklung

Verfügt ein Kind mit ca. 18 Monaten über einen aktiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern, so erhöht sich diese Zahl bis zum Alter von fünf Jahren auf etwa 3000. Das Kind muss also nach Berechnungen von Kolonko (1998) jeden Monat ca. 70 neue Wörter lernen. Da der Wortschatzerwerb im Hinblick auf den passiven Wortschatz noch deutlich umfangreicher ist, spricht Pinker (1994) in diesem Zusammenhang sehr anschaulich vom Kind als ‚Wortstaubsauger‘ bzw. ‚Lexical Vacuum Cleaner‘.

Das schnelle Erlernen von Wörtern und deren Bedeutungen gelingt den Kindern nach Dannenbauer (2001), indem sie bestimmte Einstiegshilfen (Bootstrapping-Strategien) verwenden und von Beschränkungen (Constraints) ausgehen, die die mögliche Bedeutung eines Wortes von vorneherein einschränken. Beim frühen Wortschatzerwerb gehen die Kinder unter Verwendung dieser Strategien unter anderem davon aus, dass sich das neue Wort immer auf das ganze Objekt bezieht und nie auf etwas, was schon einen Namen hat. Eine weitere Annahme der Kinder ist, dass Wörter kategoriale und keine thematischen Relationen zwischen den Objekten angeben (vgl. Grimm 1995, Kuczaj 1999, Rothweiler 2001). Das Mentale Lexikon ei-

nes Fünfjährigen enthält nach Kuczaj (1999) höchstens 25 % der Eintragungen eines Erwachsenen.

Im Verlauf der Grundschulzeit kommt es zum so genannten syntagmatisch-paradigmatischen Shift, zu einer Umstrukturierung des Mentalen Lexikons. Die bisherigen kindlichen Strategien der Wissensrepräsentation, die vor allem kontextgebunden und situativ waren, werden abgelöst durch komplexere und abstraktere Merkmale. Dies wirkt sich auch auf die Speicherung und den Abruf der Wortformen aus (vgl. Glück 2002b). Im Rahmen dieser Umstrukturierung gewinnen auf semantischer Ebene hierarchische Kategorien wie Ober- und Unterbegriffe eine zunehmend größere Bedeutung. Bisher kategorisierten die Kinder die Objekte vor allem nach emotionalen und funktionalen Kriterien. Im Hinblick auf die phonologischen Speicherkriterien vollzieht sich nun eine Akzentverlagerung weg von der Silbenstruktur und dem Wortakzent hin zur Speicherung nach Anfangs- und Endlaut (vgl. Kolonko 1998).

Der Wortschatz eines Erwachsenen umfasst schließlich nach Angaben von Kuczaj (1999) etwa 100.000 Wörter. Auch im Erwachsenenalter ist der Wortschatzerwerb nicht abgeschlossen. Er vollzieht sich jedoch nicht annähernd in der Geschwindigkeit und dem Umfang wie im Kindesalter.

3.5.2 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf semantisch-lexikalischer Ebene

„Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen sind eine Sprachproduktionsstörung, bei der es ihnen häufig und anhaltend nicht altersentsprechend gelingt, eine sprachliche Form zu bilden, die entsprechend der Äußerungsintention angemessen lexikalisch besetzt ist“ (Glück 2001, S. 81). Erst in den letzten Jahren lassen sich vermehrt Veröffentlichungen zu Spracherwerbsschwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene finden. Es hat sich herausgestellt, dass es auch hier „nicht *die* [Hervorhebung d. Verf.] Störung des Wortschatzerwerbes gibt, sondern dass die Vielfalt ihrer Ausprägungsformen eine differenzierte Betrachtung fordert“ (Kolfenbach 2002, S. 16).

Nach Kolfenbach (2002) können sich Schwierigkeiten im Lexikonerwerbs in einem eingeschränkten Wortschatz, einer Wortbedeutungsschwierigkeit oder einer Wortformschwierigkeit zeigen. Ähnliche Kategorien zur Unterscheidung verwendet auch Rothweiler (2001). Zeigt sich die Störung des Lexikonerwerbs in einem **eingeschränkten Wortschatz**, so wurde von dem Kind eine geringere Anzahl an Lexikoneinträgen erworben, als man altersentsprechend erwarten müsste. Bei der Wortbedeutungsschwierigkeit und der Wortformschwierigkeit sind die Probleme nicht quantitativer, sondern qualitativer Art. Bei der **Wortbedeutungsschwierigkeit** liegen die Probleme im Bereich des Lemmas, da hier die Wortbedeutung ungenau gespeichert wurde. Ursachen für Wortbedeutungsschwierigkeiten können sowohl in Speicher- als auch in Abrufprozessen liegen. Es können entweder nur die expressive, nur die rezeptive oder die expressive und die rezeptive Ebene betroffen sein. **Wortformschwierigkeiten** beziehen sich auf die Speicherungen im Lexem. Auch hier können wieder entweder nur die expressive oder die rezeptive Modalität oder auch beide betroffen sein (vgl. Kolfenbach 2002).

Viele Kinder haben sich im Laufe der Zeit Ausweichstrategien angewöhnt, so dass Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene häufig in der Kommunikation mit ihnen nicht offensichtlich sind oder ihre Probleme unterschätzt werden. Die Kinder vermeiden Themen, bei denen sie über einen eingeschränkten Wortschatz verfügen, wechseln das Thema, brechen die Gesprächssituation ab oder weichen aus. Diese verblüffenden Ausweich- und Kompensationsstrategien sind der Grund dafür, dass Lehrer bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache nie die semantisch-lexikalische Ebene als Hauptproblem der Kinder ansehen (vgl. Rothweiler 2001).

3.5.3 Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen

Betrachtet man die Sprachentwicklung eines Kindes auf semantisch-lexikalischer Ebene, so ist diese auch im Zusammenhang mit der Entwicklung auf den anderen Sprachebenen zu sehen. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung auf semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung des Verblexikons. Die Unsicherheiten der Kinder können sich zum einen auf die Wahl des passenden Verbs (semantisch-lexikalische Ebene), zum anderen aber auch auf die Be-

achtung der vom Verb geforderten Strukturen (syntaktisch-morphologische Ebene) beziehen. Die enge Verbindung der semantisch-lexikalischen und der syntaktisch-morphologischen Ebene wurde bereits im Rahmen der Entwicklung des Verblexikons (vgl. Abschnitt 3.4.3) angesprochen und diskutiert. Ein direkter Zusammenhang scheint ebenfalls zwischen der phonetisch-phonologischen und der semantisch-lexikalischen Ebene zu bestehen.

Ruft man sich die Unterteilung des Mentalen Lexikons in Lemma und Lexem in Erinnerung, so ist die Verbindung der Entwicklung auf semantisch-lexikalischer und phonetisch-phonologischer Ebene offensichtlich. Fraglich ist jedoch, wie die Entwicklung der beiden Sprachebenen zusammenhängt. Nach Elsen (1999) „scheint eine interaktive, sich gegenseitig verstärkende Wirkung der Entwicklung in beiden Bereichen die wahrscheinlichste Erklärung. (...) Fortschritte in der Phonologie führen zu mehr lexikalischen Neuaufnahmen. Ein vergrößertes Lexikon stellt eine breitere Datenbasis dar, aufgrund derer dann die Informationsverarbeitung der Laute beschleunigt und damit verbessert wird“ (S. 98).

Unsicherheiten im Bereich der phonetisch-phonologischen Ebene können dazu führen, dass das Kind eine Wortform im Lexem nicht korrekt abgespeichert hat und es somit nur über eine ungefähre Vorstellung des Zielwortes verfügt. Beim Abruf können daher Wortform-schwierigkeiten auftreten.

Mit zunehmender Entwicklung auf phonetisch-phonologischer und semantisch-lexikalischer Ebene wird das Kind eine erhöhte Sprechbereitschaft entwickeln. Hierdurch wird es seine Fähigkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene ausbauen. Ebenso kann sich der umgekehrte Fall einer verlangsamten Entwicklung auf der phonetisch-phonologischen und/oder der semantisch-lexikalischen Ebene hemmend auf die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Ebene auswirken, vor allem wenn das Kind bereits ein Störungsbewusstsein entwickelt hat.

3.5.4 Konsequenzen für die Überprüfung im SEPUS

Erst durch eine Wortschatzdiagnostik, die neben quantitativen Ergebnissen verstärkten Wert auf qualitative Ergebnisse legt, kann unterschieden werden, ob die Probleme vor allem im

Lemma oder im Lexem verankert sind und ob es sich um ein generelles Speicher- oder ein Abrufproblem handelt. Im Rahmen der Bildbenennungsaufgaben werden daher im *SEPUZ* unbekannte Begriffe zeitversetzt erneut überprüft. So kann festgestellt werden, ob der Begriff nicht im Mentalen Lexikon gespeichert ist oder ob es sich um ein Abrufproblem handelt. Außerdem wird in Anlehnung an Dannenbauer (1998) überprüft, ob semantische oder phonologische Cues (Abrufreize) dem Kind die Wortfindung erleichtern. Hierdurch kann festgestellt werden, ob die Schwierigkeiten im Lemma oder im Lexem verankert sind. Dieses Vorgehen entspricht der „double naming administration technique“ (Fried-Oken 1987, S. 209).

Betrachtet man die Sprache der Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung auf semantisch-lexikalischer Ebene genauer, so fällt auf, dass diese Merkmale aufweist, die auch im ungestörten Spracherwerb auftreten, jedoch wesentlich seltener und wesentlich früher. Typische Merkmale, die besonders in ihrer Häufung nach Dannenbauer (1998) für Schwierigkeiten im Erwerb der semantisch-lexikalischen Ebene sprechen, sind die semantische und phonologische Substitution, verlängerte stille Pausen, die länger als fünf Sekunden dauern oder gefüllte Pausen, die Verwendung von Vielzweckwörtern oder unbestimmten Pronomina, stereotype Rückfrageformeln, Umschreibungen, Neologismen, Perseverationen, syntagmatische Assoziationen und Sequenzfehler innerhalb des Wortes. Zwei Merkmale lassen sich dagegen nur bei Kindern beobachten, die extreme Probleme im Bereich der Wortfindung haben: Gesten, die zeigen, dass diese Probleme bei dem Kind häufig auftreten (z.B. mit der Hand an die Stirn schlagen), oder Kommentare bezüglich der Wortfindungsschwierigkeiten. Nach Glück (2002a) ist zu untersuchen, ob das Kind Begriffslücken oder ungenau verwendete Begriffe selbst erkennt und sich selbstständig um das Einholen fehlender Informationen bemüht. Dies ist vor allem für das schulische Lernen von zentraler Bedeutung. Ziel der hier vorgeschlagenen Überprüfung ist es, die Muster und Ausweichstrategien sichtbar zu machen, um hieraus einen Ansatzpunkt für die Therapie ableiten zu können. Dieses wird durch die Ableitung der verwendeten kindlichen Strategien aus der qualitativen Entwicklungsübersicht möglich. Sie dient als Beobachtungsbogen sowohl für die Spontansprachanalyse als auch für die Bildbenennung. Im Hinblick auf die Altersangemessenheit der Entwicklung können die Untertests *expressiver* und *rezeptiver Wortschatz* und der Untertest *Verblexikon* normorientiert ausgewertet werden.

Bei der Überprüfung der Kompensationsstrategien kommt es nach Glück (2002a) auf deren Produktivität an: Handelt es sich bei der Verwendung von Synonymen oder der treffenden Umschreibung eines Begriffs um eine produktive Strategie, so ist im Gegensatz dazu der Einsatz von Passepartoutwörtern oder die Verwendung einer nichtinformativen Umschreibung wenig produktiv.

Neben der expressiven muss die rezeptive Ebene bei der Überprüfung der semantisch-lexikalischen Ebene beachtet werden. Es gilt zu überprüfen, ob das Kind die Unsicherheiten nur im aktiven oder auch im passiven Wortschatz zeigt. Dies kann nach Glück (2002b) dadurch überprüft werden, dass man dem Kind ein Bild des Zielwortes neben Ablenkerbildern zur Auswahl präsentiert. Als Ablenker dienen Bilder, die entweder semantisch oder phonologisch ähnlich sind oder auch keine Ähnlichkeit mit dem Zielwort aufweisen (z.B. Tanne, Baum, Kanne, Haus). Dieses Vorgehen entspricht einem rezeptiven Wortschatztest, wie er beispielsweise im *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*, Dunn & Dunn 1997), im *Passiven Wortschatztest (PWS)*, Rothweiler 2001) und im Untertest *Wortverständnis* der *Materialien zur Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen* (Kauschke & Siegmüller 2000) eingesetzt wird. Der Untertest *rezeptiver Wortschatz* des *SEPUZ* übernimmt dieses Aufgabendesign.

Tabelle 6: Überprüfung auf semantisch-lexikalischer Ebene

Ebene	Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
semantisch-lexikalisch	Eingeschränkter Wortschatz rezeptiv expressiv Abrufschwierigkeiten Problem im Lemma oder Lexem? Generelles Abrufproblem? Wortbedeutungsschwierigkeit, Wortformschwierigkeit, Ausweichstrategien syntagmatisch-paradigmatischer Shift	Bildauswahlaufgaben (Präsentation von Bild und Ablenkern zu einem Begriff) Bildbenennung Bei dem Kind unbekanntem Begriffen Unterstützung durch Abrufhilfen: – allgemein – phonetisch – semantisch Zeitversetzte erneute Bildbenennung Ergebnisse der Bildbenennung, Spontansprachanalyse Zuordnung von Ober- und Unterbegriffen
Verblexikon	Expressives Verblexikon (auch Beachtung der Zahl und Art der vom Verb geforderten Argumente) rezeptives Verblexikon	Spontansprachanalyse, Bildbenennungsaufgabe Bildauswahlaufgaben

3.6 Narrative Ebene

Der Erzählung kommt im täglichen Leben und, wie sich im Weiteren zeigen wird, auch im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung zu. Unter einer konventionellen Erzählung ist „eine Diskurseinheit, die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und/oder den Zuhörer ungewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines narrativen Diskursmusters aufweist“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, S. 11), zu verstehen. „Gegenüber der Erzählung ist das Erzählen als narrative Interaktion das übergeordnete Konzept“ (ebd.,

S. 11). Beim Erzählen stehen nach diesen Autoren die affektive Entlastung und Selbstdarstellung des Erzählers, die Belustigung, Unterhaltung, Information des Zuhörers, der Beleg und die Erklärung eines Sachverhaltes im Vordergrund. Ehlich (1980) unterteilt den Erzählbegriff in ‚erzählen 1‘ und ‚erzählen 2‘. Unter ‚erzählen 1‘ versteht er den semantisch nicht näher definierten Erzählbegriff, wie er in der Alltagssprache verwendet wird. ‚Erzählen 2‘ hingegen als Erzählen im engeren Sinne bezieht sich auf das Erzählen einer Geschichte, bei dem die Erschaffung einer gemeinsamen Welt von Erzähler und Zuhörer von Bedeutung ist und die emotive Funktion eine zentrale Rolle erhält (vgl. Ehlich 1980).

Erzählungen können entweder informativ oder unterhaltend sein (vgl. Boueke & Schülein 1991) und sie lassen sich nach Rank (1995) in Alltagserzählungen und literarische Erzählungen unterteilen. Bei Alltagserzählungen handelt es sich um nicht fiktive Texte, da sie sich auf reale Ereignisse beziehen. Literarische Erzählungen hingegen sind fiktiv, da hierbei eine erfundene Realität im Zentrum steht. Wie in der Entwicklung der anderen Sprachebenen lassen sich auch bei der Entwicklung der Erzählfähigkeit verschiedene Stufen erkennen. Die Entwicklung der Erzählfähigkeit setzt sich aus der Entwicklung von drei verschiedenen Aspekten zusammen: der Entwicklung des Interaktionswissens, des Weltwissens und des sprachlichen Wissens (vgl. Boueke und Schülein 1991). Im Folgenden steht vor allem das sprachliche Wissen als Aspekt der Sprachentwicklung im Mittelpunkt der Betrachtung, das Interaktionswissen wird kurz umrissen und ist ansonsten Teil der Betrachtung der pragmatisch-kommunikativen Ebene. Die Entwicklung des Weltwissens fällt in den Bereich der Kognition und wird daher im Folgenden nicht weiter ausgeführt.

3.6.1 Entwicklung der Erzählfähigkeit

Die Entwicklung der Erzählfähigkeit stellt Rank (1995) dar. Im Kindergartenalter ist ein Kind in der Lage, die verschiedenen Ereignisse, die zu seiner Erzählung gehören, unverknüpft und unzusammenhängend nebeneinander stehend zu erzählen. Erst zum Ende der Kindergartenzeit gelingt es ihm, diese Ereignisse miteinander zu verbinden und seine Erzählung langsam zu einem zusammenhängenden Ganzen werden zu lassen. Ab der zweiten Klasse lernt das Kind, die einzelnen Ereignisse episodisch zu markieren und diese sinnvoll

und nachvollziehbar zu strukturieren. Zum Ende der Grundschulzeit gelingt es, die Ereignisse nicht nur episodisch, sondern auch affektiv zu markieren.

Die Anforderungen, die das Kind im Hinblick auf eine gelungene Erzählung erfüllen muss, sind äußerst komplex. Das Kind muss zunächst in interaktiver Hinsicht eine Beziehung zu seinem Kommunikationspartner aufbauen, damit dieser ihm zuhört. In dem Modell von Hausendorf und Quasthoff (1996) werden die Aufgaben der Kommunikationspartner, die sich auf die an der Interaktion beteiligten beziehen, als **Jobs** bezeichnet. Sowohl Erzähler als auch Zuhörer verfügen über bestimmte **Mittel**, um ihre Aufgaben in dem Kommunikationszusammenhang zu erfüllen. Im Hinblick auf die jeweiligen Äußerungen setzen sie dazu verschiedene **Formen** ein. Gerade die Jobs, die die Kommunikationspartner nacheinander ‚abarbeiten‘ müssen, damit zwischen ihnen eine gelungene Erzählung stattfinden kann, sind für Kinder sehr komplex und anspruchsvoll. Zu diesen Jobs gehören im Laufe einer Erzählung die Unterbrechung des Turn-by-Turn-Talks, die Darstellung der Inhaltsrelevanz der Erzählung, das Thematisieren, das Elaborieren bzw. Dramatisieren und das Abschließen. Im Anschluss wird durch die Überleitung die Fortsetzung des Turn-by-Turn-Talks angezeigt.

Abhängig von Situation, Inhalt und Interaktionspartner können die Anforderungen an die Erledigung dieser Jobs unterschiedlich komplex sein.

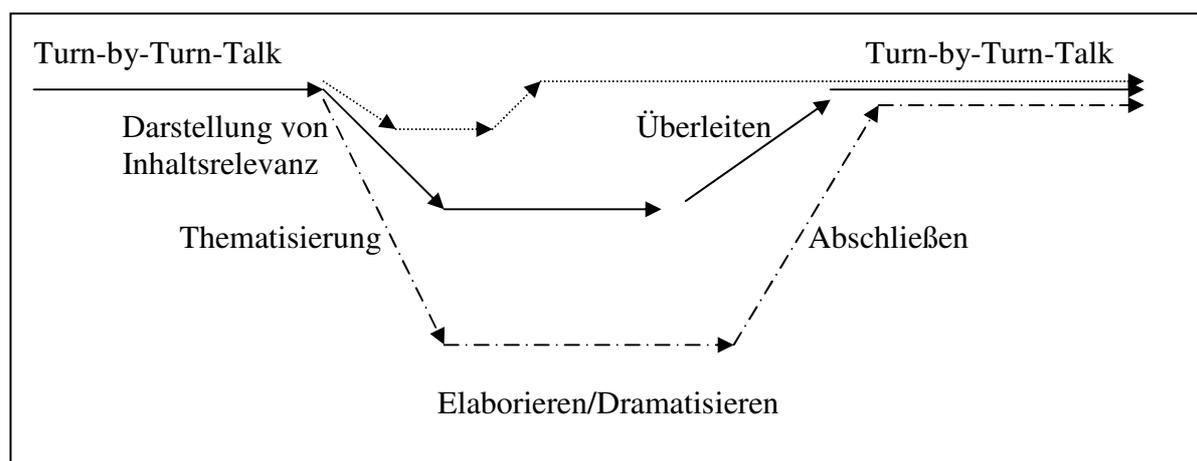


Abbildung 6: Unterschiedliche Anforderungen an die Erledigung der Jobs in Abhängigkeit von Situation, Inhalt und Interaktionspartner in Anlehnung an Hausendorf und Quasthoff (1996)

Wie von Bruner (2002) für den Spracherwerb allgemein angenommen, konnten Hausendorf und Quasthoff (1996) ein Unterstützungssystem für den Bereich der Erzählfähigkeit nachweisen, mit dem der erwachsene Interaktionspartner das Kind beim Erlernen der Diskursfähigkeit unterstützt. In Analogie zu Bruners LASS bezeichnen sie dieses als DASS (Discourse Acquisition Support System). Dem erwachsenen Interaktionspartner kommt demnach eine doppelte Funktion zu: „Der Erwachsene zeigt dem Kind exemplarisch konkret, wie es geht. Er führt die angemessene sprachliche Aktivität seinerseits vor, und der kindliche Erzähler kann diese Demonstration im Sinne eines Modells für eigene Aktivitäten nutzen. Darin liegt neben der interaktiven Funktion der Sicherung des Interaktionsfortganges die entwicklungsrelevante Funktionalität dieser Zuhöreraktivitäten“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, S. 284).

Fünfjährige Kinder handeln noch nicht innerhalb des durch den einzelnen Job gesteckten Rahmens und setzen nicht die geforderten und erwartbaren Mittel ein. Daher benötigen sie beim Darstellen der Inhaltsrelevanz, beim Thematisieren, beim Elaborieren und auch beim Abschließen und Überleiten die Unterstützung durch den Kommunikationspartner. In den nächsten zwei Jahren machen die Kinder deutliche Fortschritte. Ein siebenjähriges Kind kann die einzelnen Jobs zumindest ansatzweise adäquat, ohne Unterstützung ausführen. Mit zehn bis vierzehn Jahren gelingt es den Kindern dann zumeist, alle Jobs adäquat zu beginnen und auszuführen.

Tabelle 7: Übersicht über die verwendeten Mittel bei der Joberfüllung im Verlauf der Erzählentwicklung (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996)

Alter	Darstellen der Inhaltsrelevanz	Thematisieren	Elaborieren	Dramatisieren	Abschließen und Überleiten
5 Jahre	Erkennen die Möglichkeit des Anschlusses einer Erzählung an einen Turn-by-Turn Talk noch nicht.	Muss vom Zuhörer (evtl. auch mehrfach) initiiert werden.	Reagieren nur auf Erzählmotivation durch den Zuhörer.	Setzen noch keine Dramatisierung bei der Realisierung der Diskurseinheit ein.	Erfolgt nur vereinzelt und dann in einer für den erwachsenen Zuhörer nicht adäquaten Form.
7 Jahre	Erkennen z.T. selbstständig die Möglichkeit zur Einleitung einer Erzählung oder reagieren zumindest adäquat auf die Frage des Zuhörers.	Reagieren auf Zugzwang, der vom Zuhörer ausgeht, meist adäquat.	Bedienen globale Zugzwänge, da sie im Anschluss an die Thematisierung die Rolle des primären Sprechers übernehmen. Können mehrere Ereignisse eingebettet in eine Diskurseinheit (ansatzweise) chronologisch richtig darstellen.	Beginnen Mittel der Dramatisierung anzuwenden, meist jedoch nicht innerhalb ihrer Diskurseinheit, sondern erst auf Nachfragen des Zuhörers.	Erfolgt meist adäquat, vor allem mit Mitteln des Abschließens.
10-14 Jahre	Veränderungen vor allem quantitativ, es kommt zu einer Entlastung des Zuhörers.	Erfüllen den Job der Thematisierung selbstständig, es kommt zur Kooperation zwischen Erzähler und Zuhörer im Sinne einer Zugum-Zug-Darstellung der Ereignis- und Erlebnisqualität.	Fortschritte besonders im Hinblick auf die formalen, die globale Struktur der Diskurseinheit strukturierenden Hinweise.	Benutzen Muster der szenischen Erzählungen und differenzieren verschiedene Formen der Ereigniswiedergabe.	Benutzen die Mittel des Überleitens nach der Verwendung der Mittel des Abschließens.

Anhand der Tabelle 7 lässt sich ableiten, dass die Kinder besonders zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr entscheidende Fortschritte in der Erfüllung der einzelnen Jobs machen. Mit sieben Jahren gelingt es ihnen, alle erforderlichen Jobs zumindest rudimentär zu erfüllen. In der weiteren Entwicklung kommt es dann zu einer Ausdifferenzierung der Mittel zur Joberfüllung. Je älter das Kind wird, desto mehr werden Zuhörer in ihrer Funktion entlastet, den kindlichen Erzähler zu unterstützen, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Dies gilt für die Jobübergänge genauso wie für die adäquate Erfüllung der einzelnen Jobs.

Die Frage ist nun, mit welchen (Darstellungs-)Mitteln es den Kindern gelingt, die verschiedenen Jobs zu erfüllen. Hier ist nach Hausendorf und Quasthoff (1996) zunächst zu beobachten, welche Formen die Kinder zur narrativen Diskursfunktion der „Markierung des Planbruchs“ (S. 183) nutzen. Es zeigt sich, dass Fünfjährige diese Funktion noch gar nicht ausdrücken und Siebenjährige lexikalische Formen verwenden, die ausdrücken, dass das planbrechende Ereignis unwillkürlich eingetreten ist. Erst zehn- bis vierzehnjährigen Kindern gelingt es, die globale Qualität des Planbruchs durch semantische Formen adäquat auszudrücken.

Während die fünf- und siebenjährigen Kinder ihre Erzählungen noch nicht formal adäquat abschließen, gelingt dies zehnjährigen Kindern schon recht sicher und die Vierzehnjährigen sind in der Lage, dieses Mittel nicht nur formal korrekt zu markieren. Sie können zudem die semantischen Ausdrucksmittel differenzieren und variieren (vgl. ebd.). Das Überleiten zum weitergehenden Turn-by-Turn-Talk gelingt allen Kindern, indem sie durch die Generalisierung dem Ereignis einen Sinn geben. Hier lassen sich in der Verwendung der Formen keine Altersunterschiede erkennen, wohl aber in der unter den verwendeten Mitteln dargestellten Selbstständigkeit der Joberfüllung.

Fasst man die Ergebnisse von Hausendorf und Quasthoff (1996) zusammen, so zeigt sich, dass die fünfjährigen Erzähler noch die Unterstützung durch den Zuhörer brauchen, um globale Zugzwänge (also solche, die zugübergreifend sind) wahrzunehmen. Dies gelingt siebenjährigen Erzählern schon selbstständig, da sie die Turn-Talking-Bedingung außer Kraft setzen und somit deutlich zeigen, dass sie die globalen narrativen Zugzwänge erkennen. Während den Siebenjährigen dies erst ansatzweise gelingt, beherrschen die Zehnjährigen dies sicher. Deutliche Leistungsunterscheide zeigen sich auch dahingehend, wie diese globalen

Zugzwänge erfüllt werden: Fünfjährige Erzähler verwenden nach der Thematisierung nur Sätze, in denen das Ereignis bruchstückhaft wiedergegeben wird. Die Siebenjährigen produzieren schon übersatzmäßige Einheiten, sie stellen einen Ereignisknoten detailliert dar oder benennen eine Kette von Ereignissen. Dies in einer strukturell geschlossenen Diskurseinheit zu realisieren, gelingt allerdings erst den Zehn- bis Vierzehnjährigen. Das Muster der szenischen Erzählung als Mittel des Dramatisierens beginnen die siebenjährigen Erzähler, wenn auch noch nicht regelmäßig, zu verwenden. Die regelmäßige Verwendung gelingt erst den Zehnjährigen. Sie können somit ausdrücken, dass sie die Perspektive des Dabeigewesens adäquat in ihren Erzählungen einnehmen können (vgl. ebd.).

Vergleicht man die Ergebnisse auf der Mittelebene mit denen auf der Formenebene, so zeigen sich deutliche Zusammenhänge: Die Markierung des Planbruches gelingt den fünfjährigen Erzählern noch gar nicht, da sie die globalen Zugzwänge auf der Mittelebene noch nicht wahrnehmen, während die Siebenjährigen dies auf lexikalischer Ebene (da sie die globalen Zugzwänge noch nicht sicher erkennen) und die Zehnjährigen auch auf satzsemantischer Ebene sprachlich umsetzen können. Die Fünfjährigen beherrschen also weder die Funktion noch die Form, die Siebenjährigen beherrschen die Funktion, aber nicht die Form. Auch im Hinblick auf die Diskursmusterdifferenzierung arbeiten die Siebenjährigen mit Hilfe des erwachsenen Zuhörers an der Differenzierung auf der Mittelebene, die Formenebene erwerben sie erst später. Die Betrachtung der gesamten Erzählung zeigt, dass der Job des Dramatisierens der am schwersten adäquat zu realisierende ist. Hier müssen alle lokalen (als Zug-um-Zug) Formen über die gesamte Erzählung zu einem globalen Muster (also zugübergreifend) integriert werden. Daher wird dies entwicklungschronologisch gesehen auch am spätesten erworben (vgl. ebd.).

Die Jobs, die im Laufe einer Erzählung abgearbeitet werden müssen, lassen sich auf die besondere Erzählsituation des Geschichtenerzählens übertragen. Das Erzählen einer (Phantasie-) Geschichte enthält per Definition fiktive Elemente und fällt somit in den Bereich des literarischen (vgl. Rank 1995) oder unterhaltenden Erzählens (vgl. Boueke und Schüle 1991). In der Geschichtenerzählung muss der Erzähler die Komponenten der Geschichte in Verbindung setzen zu den Jobs, die beim Erzählen erfüllt werden müssen, um dem Zuhörer das Verständnis zu ermöglichen. Die Kombination beider Anforderungen ist Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 8: Spezifizierung der Jobs beim Erzählen einer Geschichte
(vgl. Schelten-Cornish 2001)

Job	Komponente der Geschichte	Inhalt
Thematisieren bzw. Darstellung der Inhaltsrelevanz	Kulisse Verursachendes Geschehen/ auftretendes Problem	Wer, wann, wo Problem oder Thema der Geschichte
Elaborieren und Dramatisieren	Aktion, Lösungsversuch Interne Reaktion	Versuch, das Problem (durch Aktion) zu lösen. Dadurch ausgelöste sensorische, kognitive, emotionale Reaktionen bzw. Äußerungen
Abschließen	Konsequenz, Abschluss	Ergebnis der Aktion, Lösung oder Zusammenfassung

Im Laufe der Entwicklung der Erzählfähigkeit einer Geschichte gelingt es den Kindern immer häufiger, die verschiedenen Komponenten in ihrer Erzählung zu realisieren. Außerdem verknüpfen sie die dargestellten Sachverhalte immer besser miteinander und stellen diese durch grammatische und semantische Darstellungsmittel adäquat dar.

Aus der Entwicklung der Erzählfähigkeit der Kinder lassen sich verschiedene Level der Erzählfähigkeit fiktiver Geschichten ableiten. Die in Tabelle 9 definierten Level der Erzählfähigkeit beziehen sich zum einen auf die vom Kind verwendeten Komponenten (vgl. Schelten-Cornish 2001) und zum anderen auf die vom Kind verwendeten Darstellungsmittel (vgl. Rank 1995).

Tabelle 9: Level der Erzählfähigkeit

Level der Erzählfähigkeit	Alter	Verwendete Komponente	Realisierung durch Darstellungsmittel
0	2 Jahre	Keine	Isolierte Beschreibungen
1	2 bis 3 Jahre	Keine Keine	Benennungen, Beschreibungen von Geschehnissen, Aktionen, Dinge, aber ohne zentrales Thema
2	3 bis 4 Jahre	Keine	Benennungen, Beschreibungen jetzt mit zentralem Thema
	4 bis 4½ Jahre	Keine	Reaktive Sequenzen, aber ohne Lösungsversuch
3	5 bis 7 Jahre	Verursachendes Geschehen, Lösungsversuch, Konsequenz	Erste Verwendung komplexer Syntax
4	5 bis 7 Jahre	Wie Level 3, eine weitere Komponente, die je nach Kind differiert	Weite Ausdifferenzierung der Verwendung komplexer Syntax zur Verknüpfung der Sachverhalte, Ausdifferenzierung der Sachverhalte durch Verwendung unterschiedlicher Wortarten
5	5 bis 7 Jahre	Wie Level 4, Abschluss, der Lösung des Problems enthält oder vermuten lässt.	Weite Ausdifferenzierung der Verwendung komplexer Syntax zur Verknüpfung der Sachverhalte, Ausdifferenzierung der Sachverhalte durch Verwendung unterschiedlicher Wortarten, Geschlossenheit der Erzählung, Verständlichkeit der Erzählung
6	Schulalter	Kulisse, Verursachendes Geschehen, Lösungsversuch, Konsequenz, Abschluss, Interne Reaktion oder Dialog	Weite Ausdifferenzierung der Verwendung komplexer Syntax zur Verknüpfung der Sachverhalte, Ausdifferenzierung der Sachverhalte durch Verwendung unterschiedlicher Wortarten, Geschlossenheit der Erzählung, Verständlichkeit der Erzählung
7	Schulalter	Kulisse, Verursachendes Geschehen, Lösungsversuch, Konsequenz, Abschluss, Interne Reaktion, Dialog oder Berichterstattung	Weite Ausdifferenzierung der Verwendung komplexer Syntax zur Verknüpfung der Sachverhalte, Ausdifferenzierung der Sachverhalte durch Verwendung unterschiedlicher Wortarten, Geschlossenheit der Erzählung, Verständlichkeit der Erzählung

Lässt man die komplexen lokalen Strukturen und damit die sprachstrukturellen Kompetenzen, die das Erzählen auf allen sprachlichen Ebenen voraussetzt, außer Acht, so lässt sich das von Hausendorf & Quasthoff (1996) entwickelte Modell zu einem Kompetenzmodell, bezogen auf das Textganze, weiterentwickeln. Hiernach müssen für erfolgreiches Erzählen drei Dimensionen gemeinsam entwickelt werden. Diese drei Dimensionen sind nach Quasthoff (2006):

- „die global-strukturelle Dimension,
- die global-semantische Dimension,
- die global-formale Dimension“ (S. 32).

Die besondere Bedeutung dieses Modells besteht darin, dass es sowohl für mündliche als auch für schriftliche Erzählungen angewendet werden kann. Bisher ist die Entwicklung der Erzähldimensionen noch keinen Altersangaben zugeordnet worden.

Wird die globale Struktur der Erzählung untersucht, so wird beobachtet, ob es dem Kind gelingt, „größere sprachliche Einheiten als Gesamtstruktur planen und durchführen“ (Quasthoff 2006) zu können. Dieser Teil des Kompetenzmodells fasst somit die Jobs der Erzählung vom Thematisieren bis zum Abschließen zu einer globalen Dimension zusammen. Interaktive Aspekte werden ausgeblendet, die Einbettung in den Turn-by-Turn-Talk wird nicht berücksichtigt. Von Bedeutung ist lediglich der Part des Erzählers

Die Betrachtung der globalen Semantik eines Textes bezieht sich darauf, ob es dem Kind gelingt, „wesentliche Inhalte kohärent und dem Genre gemäß auf[zub]bauen“ (ebd., S. 33). Bei der globalen Form schließlich geht es darum, „die Struktur der Erzählung sprachlich [zu] markieren“ (ebd., S. 33). Hierunter fallen unter anderem die vom Kind verwendeten Formen aus dem Modell von Hausendorf & Quasthoff (1996).

Im Weiteren wird versucht, das Kompetenzmodell so zu konkretisieren, dass es für die Analyse der Erzählfähigkeit einer reproduzierten Erzählung anwendbar ist. Auch für reproduzierte Erzählungen gilt, dass der Erzähler verschiedene Jobs (Thematisierung, Elaborieren und Abschließen) erfüllen muss. Diese Joberfüllung gelingt ihm mittels verschiedener Mittel und Formen. Neben diesen Jobs oder der globalen Struktur nach Quasthoff (2006) muss die Kohäsion (vgl. Becker 2005) bzw. die globale Semantik (vgl. Quasthoff 2006) und die glo-

bale Form (ebd.) bei der Erzählung beachtet werden. Im Rahmen der Analyse der globalen Semantik ist neben der Diskontinuität und der Ereignismarkierung die Affektmarkierung zu beachten (vgl. Becker 2005). Die Affektmarkierung geschieht nach Becker (2005) durch:

- die Schaffung „psychologische Nähe“ (ebd., S. 39), da der Zuhörer so emotional am Geschehen beteiligt wird
- die Verdeutlichung der Bewertung und Einschätzung des Erzählten durch den Erzähler
- die Darstellung von plötzlich und unerwartet eintretenden Ereignissen.

Bei der Analyse der globalen Form ist davon auszugehen, dass der Erzähler dieselben Darstellungsmittel verwendet wie bei der Erzählung einer Geschichte. Diese müssen daher nicht neu definiert werden, sondern können der Tabelle 9 (Level der Erzählfähigkeit) entnommen werden.

Durch die Kombination der Modelle von Rank (1995), Hausendorf und Quasthoff (1996), und Quasthoff (2006) ergibt sich in Tabelle 10 ein Analyseleitfaden für reproduzierte Erzählungen.

Tabelle 10: Sprachliche Analysekriterien einer reproduzierten Erzählung

Beobachtete Dimension	Beobachtungsmerkmale
Globale Struktur	Realisierung von: <ul style="list-style-type: none"> – Thematisieren – Elaborieren – Abschließen Beachtung von: <ul style="list-style-type: none"> – Geschlossenheit der Erzählung – Verständlichkeit der Erzählung
Globale Semantik	Realisierung von: <ul style="list-style-type: none"> – Diskontinuität – Ereignisstrukturmarkierung – Affektmarkierung
Globale Form	Verwendung der Darstellungsmittel: <ul style="list-style-type: none"> – Isolierte Beschreibungen – Benennungen, Beschreibungen von Geschehnissen, Aktionen, Dinge <ul style="list-style-type: none"> – aber ohne zentrales Thema – mit zentralem Thema – Verwendung komplexer Syntax

Erfolgt die Reproduktion anhand einer visuellen oder auditiven Vorlage, so ist auch die Orientierung an der Vorlage von Bedeutung (vgl. Becker 2005).

3.6.2 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen auf narrativer Ebene

Untersuchungen zur Erzählkompetenz und deren Entwicklung sind relativ selten, da sich die meisten Untersuchungen maximal mit der Satzebene als höchster strukturell untersuchter Ebene beschäftigen. Es gibt daher für den deutschsprachigen Raum bisher keine differenzierten Ergebnisse darüber, an welchen Stellen der Entwicklung Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache auf besondere Schwierigkeiten treffen könnten. Dies gilt sowohl für den Bereich der mündlichen als auch für den Bereich der schriftlichen Erzählung.

Im englischsprachigen Raum hingegen ist die narrative Sprachebene ein fester Bestandteil von Diagnostik und Therapie sowie der Forschung. Entsprechend liegen für diesen Sprachraum zahlreiche Veröffentlichungen zur Entwicklung der narrativen Ebene von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen vor (vgl. u.a. Sleight & Prinz 1985, Schneider, Williams & Hickmann 1997). Inwiefern sich diese Ergebnisse auf den deutschsprachigen Raum übertragen lassen, ist noch unklar. Eine gewisse Übertragbarkeit zumindest einiger Aspekte scheint sich abzuzeichnen (vgl. Schelten-Cornish 2001, Schröder 2006). Erste Beispiele, welchen Schwierigkeiten deutschsprachige Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache beim Erzählen einer Geschichte begegnen können, finden sich bei Schelten-Cornish (2001).

Grimm (1999) stellt die „mangelnde Textrepräsentation“ (S. 119) als ein Charakteristikum der Kinder mit einer SSES heraus. „Dies führt dazu, dass selbst einfache Texte erschreckend unstrukturiert und bruchstückhaft reproduziert werden“ (S. 119). Ihrer Meinung nach lässt sich diese Schwierigkeit durch die Auswirkung des Strukturdefizits auf die Textebene erklären (vgl. ebd.).

3.6.3 Zusammenhänge mit der Sprachentwicklung auf anderen Ebenen

Betrachtet man die Schwierigkeiten, denen Kinder im Laufe ihrer Erzährentwicklung begegnen können, so sind diese immer auch im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung auf den anderen Sprachebenen zu sehen. Obwohl bisher keine Untersuchungen über solche Zusammenhänge vorliegen, lassen sich durch die theoretische Darstellung der Entwicklung der Erzählkompetenz insbesondere bei den Kindern, die Unsicherheiten auf syntaktisch-morphologischer und semantisch-lexikalischer Ebene haben, Auswirkungen auf die Entwicklung der narrativen Ebene vermuten.

Erzählen Kinder mit Schwierigkeiten auf morphologischer und den meisten Bereichen der syntaktischen Ebene eine Geschichte, so fallen ihre Unsicherheiten sofort ins Auge oder besser ins Ohr. Hierbei handelt es sich um falsche Flexionen, fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz, Auslassungen, kurze Satzstrukturen und eine falsche Verbstellung. Diese Elemente beeinträchtigen jedoch nicht die Entwicklung der Erzählfähigkeit an sich. Entwicklungsverzögerungen im Hinblick auf die Erzählfähigkeit sind dagegen bei den Kindern zu erwarten, die Schwierigkeiten im Bereich der komplexen Syntax haben. Die verschiedenen Sachverhalte einer Erzählung werden mit Hilfe von Konjunktionen verknüpft. Erst durch ihre Verwendung wird es möglich, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Sachverhalten darzustellen. Probleme in diesem Bereich können sehr schnell dazu führen, dass die Beziehung der einzelnen Sachverhalte zueinander vom Zuhörer entweder nicht oder falsch verstanden wird. Dies kann dann unter Umständen zu Missverständnissen führen.

Der Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene ist für die Erzählfähigkeit vor allem in Bezug auf die Darstellungsmittel von Bedeutung. Durch ein großes Wissen im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene wird es möglich, Sachverhalte differenziert darzustellen, Beziehungen zwischen ihnen herzustellen und narrative Markierungen vorzunehmen. Bei Kindern, die einen Förderschwerpunkt im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene haben, sind diese Möglichkeiten sehr eingeschränkt.

3.6.4 Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ*

Im Hinblick auf die Überprüfung der narrativen Ebene sind verschiedene Kommunikationssituationen zu unterscheiden: Ein Kind erzählt einem Kommunikationspartner und wird in seiner Erzählung durch ihn unterstützt. Hierbei handelt es sich um eine natürliche Kommunikationssituation. In einer Überprüfungssituation, in der viele sprachliche Strukturen evokiert werden, tritt eine solche Kommunikationssituation in der Regel nicht auf. Der Bereich der natürlichen Kommunikationssituationen wird daher, wie bereits erwähnt, durch die *Children's Communication Checklist* überprüft.

Im Unterricht wird das Kind in strukturierten Gesprächssituationen häufig zum Erzählen aufgefordert. Hierzu gehören die typischen Wochenenderzählungen im Montagmorgenkreis oder auch die Aufforderung, zu einem Bild etwas zu erzählen. Im *SEPUZ* erfolgt die Integration einer Geschichtenerzählaufgabe zu einer Bildvorlage, da dieses Aufgabendesign einige Vorteile beinhaltet. Zunächst ermöglicht es diese Aufgabenkonstruktion dem erwachsenen Zuhörer, sich aus dem Kommunikationsgeschehen zurückzuziehen. Es kann somit beobachtet werden, inwiefern das Kind seine Geschichte selbstständig strukturieren und in Bezug auf die Form gestalten kann. In natürlichen Erzählsituationen ist dies nicht differenziert zu beobachten, da die Leistungen des Kindes hier stark von der Unterstützung des Zuhörers abhängig sind.

Sehr nahe liegend ist, dass Kinder, die Schwierigkeiten im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene haben, auf erschwerte Bedingungen bei der Entwicklung der narrativen Kompetenz treffen werden. Ihnen werden vermutlich häufig ‚die Worte fehlen‘. Das Ausdenken einer Geschichte zu einem Bild hat den weiteren Vorzug, dass es in einem ersten Schritt möglich ist, mit dem Kind über die abgebildeten Dinge zu reden und somit das Begriffswissen auf semantisch-lexikalischer Ebene zu sichern. Hierdurch wird der Einfluss von Schwierigkeiten auf der semantisch-lexikalischen auf die narrative Ebene verringert.

Während im Alltag meist mündlich erzählt wird, ist eine weitere Besonderheit der schulischen Erzählung, dass diese häufig in schriftlicher Form gefordert wird. Viele Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache begegnen im Schriftspracherwerb besonderen Schwierigkeiten. Es ist daher zu erwarten, dass ihnen das schriftliche Erzählen deutlich schwerer fällt als das

mündliche. Diese Annahme ist für den englischsprachigen Raum von Sleight & Prinz (1985) nachgewiesen worden. Die Übertragbarkeit auf den deutschsprachigen Raum scheint sehr wahrscheinlich, da die Beherrschung der Schriftsprache wesentlich komplexer als die Beherrschung der Lautsprache ist. Im vorliegenden Verfahren wird daher neben der verbalen auch die schriftliche Erzählfähigkeit der Kinder genauer überprüft.

Im *SEPUZ* hat das Kind im Rahmen der Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit die Aufgabe, einen Brief zu schreiben und darin zu erzählen, wie es dem Zauberlehrling geholfen hat. Es handelt sich aufgrund dieser Aufgabenstellung um eine Erzählung, die eher der informierenden oder der alltäglichen Erzählung als der unterhaltenden oder der literarischen Erzählung zuzuordnen ist. Außerdem provoziert die Aufgabenstellungen die Reproduktion eines Erlebnisses, wodurch die Orientierung an dem tatsächlichen Erlebnis (als Vorlage) wichtig ist.

Tabelle 11: Übersicht über die Überprüfung der narrativen Ebene

Ebene	Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
mündliche Erzählfähigkeit	<p>Inhaltsangabe Darstellung von Kulisse/Hauptpersonen, verursachendes Geschehen, Aktion, Lösungsversuch, interne Reaktion, Dialoge, Konsequenz, Abschluss Allgemein: Verständlichkeit, Geschlossenheit der Erzählung</p> <p>Umfang der Geschichte Wortzahl, Anzahl verwendeter Satzstrukturen</p> <p>Darstellungsmittel grammatikalisch Mittel der Textverknüpfung, Auslassungen, Flexionen, Verwendung von Nebensätzen, Zeitenverwendung</p> <p>semantisch Nomen (kommen viele Passepartout-Wörter vor?), Verben (treten viele GAP-Verben auf?), Adjektive</p> <p>Orientierung an Vorlage</p>	Analyse einer vom Kind zu einer Bildvorlage erfundenen Geschichte
schriftliche Erzählfähigkeit	<p>Globale Struktur Thematisieren, Elaborieren, Abschließen Geschlossenheit und Verständlichkeit der Erzählung</p> <p>Globale Semantik Diskontinuität, Ereignisstrukturmarkierung, Affektmarkierung</p> <p>Globale Form grammatikalisch Mittel der Textverknüpfung, Auslassungen, Flexionen, Verwendung von Nebensätzen, Zeitenverwendung</p> <p>semantisch Nomen (kommen viele Passepartout-Wörter vor?), Verben (treten viele GAP-Verben auf?), Adjektive</p> <p>Umfang der Geschichte Wortzahl, Anzahl verwendeter Satzstrukturen</p> <p>Orientierung an Vorlage</p>	Das Kind schreibt einen Brief, in dem es erzählt, wie und warum es Tamkra geholfen hat.

3.7 Schriftsprache

„Der SSE [Schriftspracherwerb] lässt sich als Teil des Spracherwerbs betrachten. (...) Schriftsprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die einen Teil der gesamten sprachlich-kognitiven Entwicklung darstellt, und deren Beherrschung spezifische sprachlich-kognitive Fähigkeiten beim Lernenden voraussetzt“ (Crämer & Schumann 1999, S. 258).

3.7.1 Entwicklung der Schriftsprachkompetenz

Um beim Schriftspracherwerb erfolgreich zu sein, muss das Kind lernen, dass es zwischen Laut- und Schriftsprache einige grundlegende Unterschiede gibt. Dazu gehört vor allem das Fehlern eines Gesprächspartners. Weiterhin fehlen außersprachliche Ausdrucksmittel wie Gestik und Mimik, die sowohl dem Sprecher als auch dem Hörer die Kommunikation in der gesprochenen Sprache erleichtern. Generell erfordert die Schriftsprache nach Crämer und Schumann (1999) einen bewussteren Umgang mit den verschiedenen Elementen, da Ellipsen (Auslassungen bestimmter Elemente), die in der Lautsprache häufig vorkommen, in der Schriftsprache zu unverständlichen Äußerungen führen. Die Schriftsprache fordert vom Kind daher einen wesentlich höheren Grad der Abstraktheit als die Lautsprache, denn „sie braucht nicht Wörter, sondern die Vorstellung von Wörtern“ (ebd., S. 258).

Das Deutsche ist eine alphabetische Schrift. Um diese erlernen zu können, muss dem Kind im Rahmen seiner kognitiven Entwicklung bewusst werden, „dass die graphische Form von Wörtern sich nicht dann ähnelt, wenn die bezeichneten Gegenstände, Handlungen etc. ähnlich sind, sondern dann, wenn sie ähnlich klingen“ (ebd., S. 260). Um diesen Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache zu verdeutlichen, ist es hilfreich, die kleinsten Einheiten, die eine Bedeutungsunterscheidung in der Laut- und der Schriftsprache mit sich bringen, näher zu betrachten. Als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit auf der Ebene der Schriftsprache dienen die Grapheme. Die Wörter <Haus> und <Maus> unterscheiden sich nur durch die Grapheme <M> und <H>. Im SSE muss das Kind erkennen, dass Buchstaben, die dieses Graphem abbilden, je nach Groß- und Kleinschreibung oder der verwendeten Schriftart ganz unterschiedlich verschriftlicht werden, obwohl sie das gleiche Graphem repräsentieren. Die Schwierigkeit beim Schriftspracherwerb ist, dass zwischen Phonemen und Graphemen

men keine 1:1-Zuordnung besteht. Es gibt im Deutschen viel mehr Phoneme als Grapheme. So sind die beiden e-Laute in ‚Ente‘ unterschiedliche Phoneme ([ɛ], [ə]) mit unterschiedlichem Klang, die aber beide durch dasselbe Graphem <E> abgebildet werden. Trotzdem lassen sich zahlreiche Graphem-Phonem-Korrespondenzen erkennen und die deutsche Sprache kann daher als regelgeleitet verstanden werden (vgl. Osburg 2001).

Als Grundlage für die Beschreibung des Schriftspracherwerbs eignet sich das Stufenmodell von Günther (1995): „Das Modell enthält folgende grundlegende Komponenten:

- Die beiden Modalitäten Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) als Träger der Erwerbsstrategie.
- Von den präliteral-symbolischen Anfängen bis zur integrativ-automatisierten Kompetenz durchläuft der Schriftspracherwerb fünf zweistufige Phasen.
- In jeder dieser Phasen wird alternierend zwischen den beiden Modalitäten eine neue Strategie angewandt, die den Erwerbsprozess einem höheren Niveau zuführt“ (S. 99 f.).

Die einzelnen Phasen überlappen und verschieben sich in der Praxis häufig und die Übergänge sind fließend. Die in der jeweiligen Phase dominierende Strategie lässt sich bei allen Kindern erkennen.

Der Schriftspracherwerb eines Kindes beginnt mit der Phase 0 schon lange vor dem Eintritt in die Schule. In dieser Phase erlernt das Kind die **präliteral-symbolische Strategie**, die als Vorläufer des eigentlichen Lesen- und Schreibenlernens bezeichnet werden kann. Durch das Betrachten von Bildern im Rahmen der rezeptiven Modalität entwickelt sich beim Kind das Abstraktionsvermögen weiter, da das Kind die Verbindung zwischen dem realen Gegenstand und dessen Bild herstellen muss. Auf produktiver Ebene bereitet das Kind das spätere Erlernen des Schreibens durch graphisches Gestalten vor. Am Ende dieser Phase ahmt es das Schreiben nach. Den Übergang zum eigentlichen Erlernen des Lesens und Schreibens kann das Kind allerdings erst dann leisten, wenn es die Schrift als von anderen Formen zu unterscheidendes graphisches Material erkennt und als „die literal organisierte Modalität von Sprache erfasst“ (ebd., S. 101).

Hat das Kind diesen Entwicklungsschritt vollzogen, was häufig schon im Vorschulalter geschieht, dann beginnt mit dem Erreichen der Phase I das eigentliche Erlernen der Schriftsprache mit der rezeptiven Modalität, also mit dem Lesen. Durch das Verwenden der **logographemischen Strategie** kann das Kind bekannte Wörter und Sätze (wieder)erkennen, indem es sich an einzelnen individuell prägnanten Merkmalen des Wortbildes orientiert. Es geht dabei rein visuell vor. Im Rahmen erster Verschriftlichungen bekommt vor allem das Schreiben des eigenen Namens einen ganz besonderen Stellenwert. Bei den Verschriftlichungen lassen sich besondere Merkmale, die für diese Strategie typisch sind, erkennen. Die meisten Kinder können den ersten Buchstaben ihres Namens korrekt verschriftlichen. Meistens verwenden sie auch nur Buchstaben, die in ihrem Namen tatsächlich vorkommen. Es kommt jedoch zu Auslassungen, Verdoppelungen und Vertauschungen der Buchstabenreihenfolge.

Im Laufe der Zeit werden dem Kind die Probleme, die das Schreiben mit Hilfe der logographemischen Strategie provoziert, bewusst und es geht zur **alphabetischen Strategie** über. Dieser Übergang wird durch das systematische Erlernen der Buchstaben im Anfangsunterricht unterstützt. Das Kind beginnt, in seinen Verschriftungen erkannte Phonem-Graphem-Korrespondenzen umzusetzen. Es beginnt das Wort ‚abzuhören‘ und verschriftlicht die erkannten, oder besser erhörten, Phoneme. Der Vorteil dieser neuen Strategie besteht für das Kind vor allem darin, dass es nun auch unbekannte Wörter aufschreiben und nach und nach auch erlesen kann.

Schwierigkeiten bekommt das Kind, wenn es Wörter, die es selber aufgeschrieben hat, erlesen möchte, da es orthographische und morphematische Aspekte der Schrift nicht berücksichtigt hat. Dieses Problem kann das Kind durch die Verwendung der **orthographischen Strategie** überwinden. Das Kind benutzt jetzt statt einzelner Buchstaben bedeutungstragende Morpheme und wohl auch häufige Buchstabensequenzen und Silben. Mit dieser Strategie wird das Lesen und Schreiben in gleichem Maße gesteuert. „Es ist davon auszugehen, dass die Aneignung der orthographischen Strategie wegen der Vielfalt und Komplexität der implizierten linguistischen Regeln einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt, auch wenn sie in Ansätzen nach Snowling und Frith (1981) schon Kindern in einem Lesealter von 7 Jahren verfügbar ist, bis der Gebrauch automatisch als integrativer Prozess abläuft“ (ebd., S. 109). Die **integrativ-automatisierte Phase** bezeichnet somit also keine neue Strategie, die das

Kind beim Schriftspracherwerb einsetzt, „sondern bezeichnet den schriftsprachlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktions-spezifischen Repräsentationssystem der Sprache“ (ebd., S. 109).

3.7.2 Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen in der Schriftsprache

Kinder mit dem Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache begegnen beim Schriftspracherwerb häufig erschwerten Bedingungen (vgl. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.1998, Osburg 2001, Dannenbauer 2002, Osburg 2002a, Röhner-Münch 2002). Es gilt zu beachten, dass diese Schwierigkeiten bei den Kindern zwar auftreten können, es aber auch Kinder gibt, die „die mündliche und schriftliche Sprache wie zwei verschiedene Sprachsysteme zu beherrschen“ (Füssenich 1998, S. 167) scheinen. Diese Kinder können zwischen den beiden Systemen wechseln „wie andere Menschen zwischen Dialekt und Hochsprache“ (ebd., S. 167).

Die Schwierigkeiten der Kinder zeigen sich nicht nur im Bereich des Schreibens. Viele Kinder haben auch Schwierigkeiten im Bereich des Lesens (vgl. Gordon 1987). Grimm (1999) stellt fest, dass alle Kinder mit einer SSES, die an ihrer Längsschnittuntersuchung teilgenommen haben, im zweiten Schuljahr Schwierigkeiten im Bereich des Lesens hatten, wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen.

3.7.3 Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen

Zeigen Kinder mit einem Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, so lassen sich diese häufig zurückführen auf (frühere) Probleme auf anderen Sprachebenen.

Kinder, die Schwierigkeiten nur auf der phonetischen Ebene haben, werden beim Schriftspracherwerb keinen besonderen Schwierigkeiten begegnen. Diese Kinder sind sich der bedeutungsunterscheidenden Funktion der Laute bewusst, auch wenn sie diese nicht (korrekt) realisieren können. Anders verhält es sich bei Kindern, die Schwierigkeiten im phonologischen Bereich haben. Diese Kinder sind sich der bedeutungsdifferenzierenden Funktion der

Laute, die sie ersetzen oder – anders formuliert – bei denen phonologische Prozesse auftreten, eben nicht bewusst. Für den Schriftspracherwerb folgt daraus die Konsequenz, dass diese Kinder gemäß ihres eigenen phonologischen Systems verschriftlichen. Möchte man feststellen, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich das Kind befindet, so muss man sein individuelles Regelsystem zugrunde legen. Wenn das Kind statt /kanne/ nun /tanne/ artikuliert und dementsprechend <tane> schreibt, so hat dieses Kind auf der Grundlage seines eigenen phonologischen Systems die alphabetische Phase erreicht. Die orthographische Strategie beherrscht es noch nicht, da es sonst <Tanne> geschrieben hätte.

Gerade für diese Kinder stellt der Schriftspracherwerb neben den zu erwartenden behindernden Bedingungen, denen sie begegnen werden, eine Chance dar. Es treten kognitive Konflikte auf, wenn das Kind feststellt, dass es etwas anderes schreibt, als es eigentlich schreiben möchte, eben <tanne> statt <kanne>. Das Erkennen dieses Widerspruchs kann dem Kind helfen, seine phonologischen Schwierigkeiten zu erkennen und zu überwinden (vgl. Osburg 2000).

So wie es in der Lautsprache nicht ausreicht, einzelne Wörter des Kindes zu betrachten, reicht es auch in der Diagnostik der Schriftsprache nicht aus, einzelne geschriebene Wörter des Kindes zu untersuchen. Vielmehr müssen die Ergebnisse auf Wortebene ergänzt werden um Ergebnisse aus dem Bereich des Geschichtenschreibens.

Die speziellen Schwierigkeiten, denen Kinder mit Förderbedarf auf semantisch-lexikalischer Ebene begegnen, zeigen sich später als bei Kindern mit phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten. Das semantisch-lexikalische Wissen spielt eine große Rolle bei der Beherrschung der morphematischen Strategie. Viele Wörter kann man nur dann richtig schreiben, wenn man die Wortbedeutung kennt. „Über die Erschließung der Wortbedeutung kann die Schreibung aus dem Grundwort abgeleitet werden“ (May 1998, S. 21). Deutlich wird dies an einem von Osburg für erwachsene Schreiber verwendeten Beispiel: „Wenn Sie wissen, dass ein ‚Ultrafiche‘ eine Verkleinerung eines ‚Mikrofiches‘ [Archivierungsformat für Texte und Graphiken] ist, werden sie nicht <Ultrafisch> schreiben“ (Osburg 2002a, S. 445). Neben diesen Problemen im Bereich der Rechtschreibung – oder genauer in der morphematischen Strategie – ist bei diesen Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich des Schreibens von eige-

nen Texten zu rechnen. Sie verfügen über einen geringeren Wortschatz und daher über weniger Alternativen, um Synonyme verwenden zu können (vgl. May 1998, Osburg 2002a).

Die Auswirkungen der Unsicherheiten auf semantisch-lexikalischer Ebene werden sich allerdings nicht auf die produktive Seite des Schriftspracherwerbs beschränken. Vielmehr haben sie auch gravierende Folgen auf das Lesen als rezeptive Modalität der Schriftsprache. Den Zusammenhang der semantisch-lexikalischen – genauer des Lexems – und der rezeptiven Ebene des Schriftspracherwerbs hat Glück (2000) untersucht. An ihm orientieren sich die folgenden Ausführungen über hierbei festzustellende Zusammenhänge.

Der erste Schritt beim Lesen- und Schreibenlernen ist das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK). An dieser Stelle können bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene erste Schwierigkeiten auftreten. Diese sind zu vergleichen mit Wortfindungsstörungen im Bereich der Lautsprache. Dem Kind fällt es an dieser Stelle im Leselernprozess schwer, einem visuell erkannten Graphem das entsprechende Phonem zuzuordnen.

Gelingt dem Kind die GPK, muss es im nächsten Schritt die einzelnen Phoneme in seinem Arbeitsgedächtnis so lange speichern, bis es alle Grapheme des Wortes rekodiert hat. Der Sprung vom Laut zum Wort gelingt dem geübten Leser in der Regel problemlos. Bei Leseanfängern oder Kindern mit Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene kann es aufgrund der Komplexität des Vorganges zu vielfältigen Unsicherheiten kommen:

- Das Kind kodiert die Grapheme nicht entsprechend der Leserichtung, sondern markante und dem Kind bekannte Phoneme drängen sich vor. Dies lässt sich mit dem Auftreten von Substitutionsprozessen auf phonetisch-phonologischer Ebene vergleichen. Auch hier wird ein weniger repräsentiertes Phonem durch ein anderes überlagert.
- Phoneme eines zuvor erlesenen Wort(-Teiles) sind noch so stark aktiviert, dass sie vom Kind eingefügt werden, obwohl kein diesem Phonem entsprechendes Graphem vorkommt (Priming). Dieses Phänomen lässt sich mit dem Auftreten von Harmonisierungsprozessen auf phonetisch-phonologischer Ebene vergleichen. Auch hier liegt das Problem nicht im Phonem selbst, sondern in seiner Umgebung.

- Hat das Kind Schwierigkeiten in der Synthese und benötigt hierfür mehrere Anläufe, so kann es bei Verarbeitung der Phoneme im Arbeitsgedächtnis zu einem Wort durch phonetische Ähnlichkeiten zu störenden Interferenzen kommen.
- Ein generelles Problem ist die Begrenzung der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Die verlängerte Abrufzeit der GPK führt zu einer Überforderung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses.

An dieser Stelle des Leseprozesses hat das Kind alle geforderten GPK hergestellt und die einzelnen Phoneme koartikulatorisch verschmolzen. Bei der GPK wird jedem Graphem ein ‚Standardlautwert‘ zugeordnet, der die Mehrdeutigkeit der Graphem-Phonem-Korrespondenz bei einigen Graphemen unberücksichtigt lässt. Das Kind muss im Lexem nach einem Eintrag suchen, der dieser ‚Wortrohform‘ möglichst weitgehend entspricht. Hierbei kann es zu Problemen kommen:

- der Suchprozess dauert länger, oder
- der Suchprozess ist nicht erfolgreich, da das Kind den entsprechenden Eintrag nicht gespeichert hat. Es kommt zu einem **Nichtwort-Lesefehler**, da der Sprung zum Zielwort dem Kind nicht gelingt.
- Greift das Kind auf eine im Lexem gespeicherte Wortform zu, so beachtet es hierbei häufig nur den besonders markanten Wortanfang des zu erlesenen Wortes. Da die Binnenstruktur dieses Wortes aber nur unzureichend gespeichert ist, gelingt die Verknüpfung mit dem gesuchten, im Lexem gespeicherten Wort entweder gar nicht und es kommt auch hier zu Lese Fehlern im Sinne von ‚Nichtwörtern‘. Denkbar und nach Beobachtungen von lesenden Kindern mit Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene als wahrscheinlich gilt die weitere Möglichkeit, dass das Kind ein dem Zielwort in seiner phonetischen Gestalt ähnliches Wort abrufen, das es in seinem Lexem gespeichert hat. Es kommt dann zu phonetischen **Wortersetzungs-Lese Fehlern**. Das ausgewählte Lexem wird vom Kind mit dem entsprechenden Lemmaeintrag verbunden. Hierbei kommt es dann zum Abruf einer falschen Wortbedeutung und zu einer Ersetzung des Zielwortes (‚verlaufen‘ wird zu ‚verkaufen‘, ‚Radierer‘ zu ‚Rasierer‘).

Neben diesen Schwierigkeiten im Bereich des Lexems kann es auch zu Schwierigkeiten kommen, wenn die Kinder Unsicherheiten im Bereich des Lemmas zeigen. Diese werden von Glück (2000) in seinen Ausführungen nicht beachtet.

- Gelingt dem Kind die Verknüpfung des zu erlesenen Wortes mit der richtigen, in seinem Lexem abgespeicherten Wortform, so fehlt noch die Zuordnung des Lexemeintrages mit dem entsprechenden Lemmaeintrag, um das Wort sinnentnehmend lesen zu können. Schwierigkeiten im Lemma können an dieser Stelle dazu führen, dass das Kind die Bedeutung des Lexemeintrages im Lemma falsch oder ungenau gespeichert hat. Das Kind artikuliert zwar die richtige Wortform, hat aber eine falsche Wortbedeutung damit gespeichert und es kommt somit zu **Wortbedeutungs-Lese Fehlern**. Problematisch an diesen Wortbedeutungsfehlern ist, dass ihre Ursachen im Mentalen Lexikon des Kindes liegen und sie nur durch Nachfragen nach der Bedeutung des erlesenen Wortes zu entdecken sind.

Noch gravierender als beim Erlesen einzelner Wörter werden die Probleme der Kinder beim Lesen von Sätzen oder Texten. Fehlt dem Kind die Wortbedeutung des für das Satzverständnis zentralen Wortes, so wird die Sinnentnahme unmöglich. Dies schränkt die Leseleistung des Kindes deutlich ein. Außerdem wird ein Kind mit einer Unsicherheit auf semantisch-lexikalischer Ebene ein deutlich langsames Lesetempo haben als ein Kind ohne solche Schwierigkeiten, da bei ihm eine Automatisierungsschwäche vermutet werden muss (vgl. Glück 2000).

Auch Kinder mit Schwierigkeiten auf syntaktisch-morphologischer Ebene werden ‚so schreiben, wie sie sprechen‘. Die Texte dieser Kinder enthalten daher häufig grammatisch nicht korrekte Satzteile. Ihre Schwierigkeiten werden in der geschriebenen Sprache nach Osburg (2001) häufig noch offensichtlicher als in der gesprochenen Sprache, da die Möglichkeit zu Nachfragen und das Unterstützen des Gesagten durch Mimik und Gestik entfällt. Die Schwierigkeiten der Kinder können sich auch im Bereich der Rechtschreibung und hier genauer im Bereich der morphematischen Strategie zeigen. „Das Denken in Wortfamilien, das Nutzen der Morphemkonstanz, die Kenntnis von Flexionsformen, das Zurückgreifen auf die Grundform – dies alles erfordert und fördert das gesamte Sprachwissen und -können“ (May

1998, S. 22). Es ist offensichtlich, dass Kinder mit einem Förderbedarf in diesem Bereich hier auf erschwerende Bedingungen treffen.

Im Bereich des Lesens wird Kindern mit Schwierigkeiten auf syntaktisch-morphologischer Ebene die Sinnentnahme deutlich erwert, da sich Zusammenhänge in der Schriftsprache häufig nur aufgrund morphologischer (Flexionsformen) oder syntaktischer (Nebensätze) Besonderheiten erschließen lassen.

Bei schriftlichen Erzählungen entfällt die Unterstützung durch den Zuhörer und das Kind muss alle Anforderungen selbstständig erfüllen. Da der schriftsprachliche Bereich im Rahmen der schulischen Entwicklung eine besondere Bedeutung spielt und es über die schriftliche Erzählfähigkeit von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache noch keine Ergebnisse gibt, kommt der Überprüfung dieser Ebene eine besondere Bedeutung zu.

Die Schriftsprache ist der Bereich der Sprache, in dem viele Kinder auch dann noch Unsicherheiten zeigen, wenn in ihrer Lautsprache (oberflächlich betrachtet) häufig keine Unsicherheiten mehr auftreten. Im Rahmen der Diagnostik des Schriftspracherwerbs geht es um die Zusammenhänge dieser Schwierigkeiten mit den früheren (oder immer noch bestehenden) Auffälligkeiten des Kindes in der Lautsprache. Erst wenn dieser Zusammenhang dargestellt werden kann, wird es in der Folge möglich, das Kind ganz gezielt im Schriftspracherwerb auf der produktiven, der rezeptiven Ebene und im Bereich der Erzählfähigkeit zu fördern.

3.7.4 Konsequenzen für die Überprüfung im SEPUS

Zur Überprüfung des Schriftspracherwerbs werden zwei bereits existierende Überprüfungsverfahren in das SEPUS integriert. Es handelt sich um die *Hamburger Schreib-Probe (HSP)* zur Überprüfung der Rechtschreibentwicklung und um den *Stolperwörter-Lesetest* zur Überprüfung des Lesens. Bei der Durchführung und Auswertung des *Stolperwörter-Lesetests* und der *HSP* sind bei deren Anwendung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache einige Besonderheiten zu beachten. Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene können zu großen Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen füh-

ren. Die im *Stolperwörter-Lesetest* verwendeten Begriffe sind sowohl hinsichtlich der Anforderung im Bereich des Lesens als auch der Anforderungen im Bereich des Lexikons recht einfach gewählt. Bei den von den Kindern falsch beantworteten Sätzen ist dennoch durch Nachfragen nach der Bedeutung der Begriffe zu überprüfen, ob die Fehler auf einer Schwierigkeit im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene beruhen. Für Kinder, die Schwierigkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene haben, muss ihr eigenes phonologisches System die Grundlage der Auswertung der *HSP* in Bezug auf die Verwendung der alphabetischen Strategie darstellen. Haben Kinder einen Förderbedarf auf narrativer Ebene so ist zu prüfen, ob sie bei ihren schriftlichen Erzählungen die gleichen Unsicherheiten zeigen wie in ihren mündlichen Erzählungen oder ob zwischen ihren Fähigkeiten in diesen beiden Erzählarten Unterschiede bestehen. Treten die Schwierigkeiten nur in einem Bereich auf, so kann dies ein Ansatzpunkt für die Therapie sein. Eventuell gelingt es durch das Einnehmen einer Metaebene, dem Kind die Auslassung dieser Elemente durch den Vergleich seiner mündlichen und schriftlichen Erzählungen in der Therapie bewusst zu machen.

Tabelle 12: Übersicht über die Überprüfung der Schriftsprache

Ebene	Überprüfte Elemente	Überprüfung durch
Schriftspracherwerb produktiv: Rechtschreibung/Einsicht in den Aufbau der Schriftsprache	Verwendung der alphabetischen, morphologischen, orthographischen Strategie, Oberzeichenfehler, überflüssige orthographische Elemente	Hamburger Schreib-Probe
Rezeptiv: Lesen	Sinnentnehmendes Lesen, Lesetempo	Stolperwörter-Lesetest
Erzählfähigkeit: siehe narrative Ebene		

Neben der Durchführung dieser normorientierten Verfahren ist es im Unterricht wichtig, den Lese- und Schreibprozess der Kinder zu beobachten. Wie im Abschnitt 3.7.3 dargestellt, begegnen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache beim Lesen- und Schreibenlernen speziellen Schwierigkeiten. Nur durch die gezielte Beobachtung mittels eines ‚diagnostischen Blickes‘ können diese Schwierigkeiten entdeckt und die Kinder gezielt

gefördert werden. Unter ‚diagnostischem Blick‘ ist dabei der Blick des Sonderpädagogen zu verstehen, dem es aufgrund seiner Theoriekenntnis bewusst ist, welchen Schwierigkeiten die Kinder begegnen können und der somit in der Lage ist, die Lernentwicklung der Kinder gezielt zu beobachten und Hypothesen über zugrunde liegende Schwierigkeiten hieraus ableiten zu können.

3.8 Bedeutung der auditiven Speicherfähigkeit für den Spracherwerb

Die auditive Speicherfähigkeit hat für die kindliche Sprachentwicklung eine herausragende Bedeutung. Die zentrale Rolle im Rahmen der auditiven oder verbalen Speicherfähigkeit kommt neben dem auditiven Kurzzeitgedächtnis der phonologischen Schleife oder dem phonologischen Loop zu. „Nach dem Modell des Arbeitsgedächtnisses von Baddeley [1997] leistet die phonologische Schleife die Aufrechterhaltung phonologischer Informationen nicht nur über den artikulatorischen Kontroll- bzw. Rehearsal-Prozess, sondern auch über den phonologischen Kurzzeitspeicher, der akustische Informationen für 1-2 Sekunden hält. Die gehörte Sprache wird phonologisch analysiert und repräsentiert, um unter Umständen als Output wiedergegeben zu werden“ (Grimm 1999, S. 142). Mit zunehmender Verarbeitungsgeschwindigkeit steigt die Gedächtnisspanne und somit auch die Anzahl der Informationen, die verarbeitet werden kann.

3.8.1 Schwierigkeiten in der Entwicklung der auditiven Speicherfähigkeit

„Zahlreiche Untersuchungen haben übereinstimmend erbracht, dass dysphasische⁴ Kinder signifikant schlechtere verbale Kurzzeitgedächtnisleistungen erbringen als altersentsprechende normale Kinder“ (Grimm 1999, S. 134). Bei Kindern mit einer SSES konnten in einer von Grimm (1999) beschriebenen Untersuchung von Kushnir und Blake aus dem Jahr 1996 Korrelationen zwischen .68 und .74 zwischen Nachsprehleistungen – solche Gedächtnisspannenaufgaben dienen der Überprüfung des auditiven oder verbalen Kurzzeitgedächtnisses – und den im produktiven bzw. rezeptiven Bereich gemessenen sprachlichen Fähig-

⁴ Grimm (1999) verwendet die Begriffe „Spezifische Störung der Sprachentwicklung“ und „Entwicklungs-dysphasie“ gleichbedeutend nebeneinander.

keiten der Kinder ermittelt werden. Somit ist anzunehmen, „dass die sequentielle Verarbeitung sprachlicher Items einen kritischen Faktor bei der gestörten Sprachentwicklung darstellt“ (Grimm 1999, S. 135). Kinder mit einer SSES scheinen zum einen eine zu langsame Verarbeitung der Sprachinformationen zu zeigen, wodurch sich ihr Gedächtnisdefizit erklären lässt. Für den Spracherwerb kann dies die Konsequenz haben, dass das Kind aufgrund der zu geringen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses – oder genauer der phonologischen Schleife – gehörte Sprache nur unzureichend verarbeiten kann. Entweder werden nur Wort- oder Satzfragmente wahrgenommen oder der Höreindruck kann nicht bis zur vollständigen Analyse gespeichert werden (vgl. Motsch 1999). Zum anderen scheinen die Kinder aber auch generelle Schwierigkeiten damit zu haben, mit schnell zu verarbeitenden Informationen umzugehen (vgl. Grimm 1999).

Im Rahmen der weiteren Sprachverarbeitung fällt es den Kindern schwer, Hypothesen zu bilden, zu überprüfen und aus erhaltenem Feedback zu lernen. Dies scheint die Erklärung dafür zu sein, warum sie trotz des (mütterlichen) Sprachangebots als Sprachmodell und trotz vielfacher Verwendung des korrektiven Feedbacks seitens der erwachsenen Kommunikationspartner an ihren (falschen) Strukturen festhalten. Generell scheinen sie Äußerungen ihrer Dialogpartner weniger ganzheitlich zu verarbeiten. Die lernorientierte ganzheitliche Strategie wird von Kindern mit einer SSES nur sehr selten eingesetzt, was Konsequenzen für ihre Sprachentwicklung hat: „Indem längere Spracheinheiten übernommen und gespeichert werden, können über Vergleichsprozesse Wortklassen und Wortstellungsmuster aufgefunden werden. Wenn nun ... dysphasische Kinder nur selten längere Äußerungseinheiten speichern, so fehlt ihnen die für wirkungsvolle Distributionsanalysen notwendige Ausgangsmasse, so dass sie entsprechend größere Schwierigkeiten als andere Kinder mit der Regelinduktion haben müssen“ (ebd., S. 140).

3.8.2 Zusammenhänge mit der verzögerten Entwicklung auf anderen Sprachebenen

Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Speicherfähigkeit können sich auf die Entwicklung der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen Ebene, der Schriftsprachentwicklung, des Sprachverständnisses und aufgrund der Zusammenhänge zwischen der Entwicklung auf semantisch-lexikalischer und syntaktisch-

morphologischer Ebene und der Entwicklung auf der narrativen Ebene auch auf diese Ebene auswirken.

Nach Flöther (2003) können sich folgende Auswirkungen einer auditiven Speicherschwierigkeit ergeben:

- Auf semantisch-lexikalischer Ebene können Einschränkungen sowohl im aktiven als auch im passiven Wortschatz entstehen, da das Kind einen neuen Begriff nicht lange genug im Rahmen der phonologischen Schleife speichern kann und dieser somit nicht (sicher) im Mentalen Lexikon gespeichert wird.
- Auf syntaktisch-morphologischer Ebene gelingt es dem Kind entweder schlechter, Satzmuster seines Kommunikationspartner lange genug zu speichern, um hieraus eigene Satzbaupläne entwickeln zu können, oder es speichert zu wenig Informationen, was den Aufbau eigener komplexer Satzbaupläne ebenfalls unmöglich macht.
- Auf den Zusammenhang mit der Entwicklung des Sprachverständnisses wurde bereits hingewiesen. Das Kind kann nicht alle wichtigen Satzinformationen speichern und es kommt daher zu Missverständnissen.
- Durch das eingeschränkte eigene Sprachvorbild und die Unsicherheiten auf semantisch-lexikalischer Ebene können auch auf narrativer Ebene Einschränkungen in der Sprachgestaltung auftreten. Diese können sich sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Erzählungen zeigen.
- Beim Lesen wird es dem Kind schwer fallen, die Informationen so lange zu speichern, bis es den gesamten Satz- bzw. Textinhalt erfasst hat. Einschränkungen beim sinnentnehmenden Lesen sind daher zu erwarten.
- Starke Einschränkungen in der auditiven Speicherfähigkeit könnten auch die Ursache für Schwierigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich vor allem bei längeren Wörtern sein. Dem Kind gelingt es nicht, diese zu speichern, bis sie im Mentalen Lexikon verankert sind. Die Wörter werden daher ungenau gespeichert und folglich produziert.

3.8.3 Konsequenzen für die Überprüfung im *SEPUZ*

Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zeigen sehr häufig unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich des auditiven Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Grimm 1999, Gebhard 2001). Das verbale Kurzzeitgedächtnis stellt die ‚Schranke‘ dar, durch die sprachliche Informationen gelangen müssen, um im Gehirn weiterverarbeitet zu werden. Schwierigkeiten in diesem Bereich führen somit zu einer Begrenzung des sprachlichen Inputs und können, wie in Abschnitt 3.8.2 beschrieben, gravierende Auswirkungen auf den Spracherwerb haben. Die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit ist folglich von großer Wichtigkeit bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache, auch wenn es sich hierbei nicht um eine Sprachebene im eigentlichen Sinne handelt.

Tabelle 13: Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit

Überprüfte Ebene	Überprüfung durch
auditive Speicherfähigkeit	Nachsprechen von – Zahlenketten – Silbenfolgen

3.9 Zusammenfassung

Angelehnt an die Darstellung des ungestörten Spracherwerbs können Schwierigkeiten, denen Kinder mit einer SSES im Spracherwerb möglicherweise begegnen, definiert werden. Es handelt sich hierbei häufig um Meilensteine der Sprachentwicklung, die beherrscht werden müssen, um weitere Sprachentwicklungsfortschritte erreichen zu können. Diese Entwicklungsmeilensteine der Sprachentwicklung stellen die Kriterien da, die das *SEPUZ* überprüft.

Bei der Kriteriumsdefinition wird nicht nur die Sprachentwicklung der einzelnen Sprachebenen, sondern auch Interpendenzen in der Sprachentwicklung verschiedener Sprachebenen berücksichtigt. Im Folgenden ist zu klären, wie die geforderte Mehrdimensionalität durch die inter- und intraindividuellen Unterschiede diagnostiziert werden können, begründet und umgesetzt werden kann.

4 Zugrunde liegende Diagnostikmodelle

Die mit dem *SEPUZ* beabsichtigte Profildiagnostik bedingt die Kombination normorientierter und qualitativer Ergebnisse des Spracherwerbs. Diesem mehrdimensionalen diagnostischen Vorgehen entsprechen wissenschaftlich zwei verschiedene Diagnostikmodelle: das Altersspannen- und das Lernschrittmodell.

4.1 Altersspannenmodell

Ein Test, dem das Altersspannenmodell zugrunde liegt, vergleicht die vom Kind erreichten Testwerte mit denen der empirisch abgesicherten Normstichprobe unauffälliger Kinder. Ein derart konzipiertes Testverfahren ermöglicht Aussagen im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede der Sprachentwicklung. „For diagnostic and classificatory purposes, it may be sufficient to assess the level of language functioning on a normative, standardised test” (Yule 1987, S. 317). Die normorientierte Diagnostik ermöglicht das Feststellen einer signifikanten Abweichung, oder anders ausgedrückt, das Vorliegen einer Entwicklungsverzögerung. An dieser Stelle sollte sprachheilpädagogische Diagnostik aber, wie dargestellt, nicht enden, denn sie wäre defizitorientiert.

Der zweite Schritt der Diagnostik muss die Schwierigkeiten des Kindes genauer beleuchten, um aus diesen Beobachtungen einen individuellen Förderplan in der Zone der nächsten Entwicklung ableiten zu können. Um dies zu ermöglichen, muss die Sprachentwicklung eines Kindes in qualitativer Hinsicht ausgewertet werden. Eine theoretische Orientierung für eine solche Diagnostik bietet das Lernschrittmodell. Erst die Methodenkombination beider Modelle ermöglicht eine umfassende sprachheilpädagogische Diagnostik.

4.2 Lernschrittmodell

Mit Hilfe eines diagnostischen Instrumentes, das sich auf das Lernschrittmodell bezieht, kann genau untersucht werden, welche wichtigen Entwicklungsschritte das Kind schon erreicht hat. Dies wird bei entsprechender Aufgabenkonstruktion durch die Klassifizierung der Testergebnisse und die Berücksichtigung der Antwortmuster möglich. Es lassen sich indes-

sen keine Aussagen darüber machen, ob diese sprachliche Entwicklung altersentsprechend ist oder nicht. Ermittelt wird der Stagnationspunkt der Entwicklung (vgl. Penner & Kölliker Funk 1998). Ziel der Förderung ist die Überwindung dieser Stagnationspunkte in ihrer entwicklungschronologischen Reihenfolge.

Diese Förderziele lassen sich jedoch nicht durch die Verfahrensdurchführung an sich ableiten. Das Verfahren stellt dem Kind Aufgaben, zu deren Bewältigung es einen bestimmten Entwicklungsstand erreicht haben muss. Erst durch die Kenntnis der hinter der Aufgabenkonstruktion stehenden Theorie wird es möglich, die Förderziele abzuleiten (vgl. Siegmüller 2002). „For the purpose of describing the language problems in detail and using such informations to develop intervention strategies, criterion-referenced tests of language processes will be needed” (Yule 1987, S. 317).

Die Sprachentwicklung des Kindes schreitet ständig fort. Daher ist auch der Förderbedarf eines Kindes nicht statisch, sondern verändert sich ständig (vgl. Grohnfeldt 2002). Dieser Veränderung wird durch die Prozessorientierung der Diagnostik Rechnung getragen. Es ist fortlaufend zu entscheiden, ob bei dem jeweiligen Kind weiterhin ein Förderbedarf im Bereich Sprache vorliegt und welches der beste Förderort für dieses Kind ist. Durch die Prozessorientierung der Diagnostik wird vermieden, dass der Blick nur auf das Defizitäre gelenkt wird. Die Sprachentwicklung des Kindes wird in regelmäßigen Abständen beobachtet, der Blick auf das gerichtet, was das Kind im Laufe der Zeit dazugelernt hat.

4.3 Vorteile der Kombination der Diagnostikmodelle

Die Kombination der Diagnostikmodelle ermöglicht es, die Vorteile beider Modelle zu kombinieren und Schwächen durch eine einseitige Ausrichtung zu vermeiden. Die Kombination der Diagnostikmodelle zeigt sich in der Aufgabenkonstruktion des *SEPUZ*: Die Auswertung einiger Testaufgaben führt zu quantitativen Ergebnissen, die mit der Norm einer Referenzstichprobe verglichen werden. Dies ermöglicht Aussagen darüber, ob die Sprachentwicklung eines Kindes altersentsprechend ist. Es handelt sich demzufolge um ein „normorientiertes Testen“ (Rost 2004, S. 41).

Die Testaufgaben, die zu qualitativen Ergebnissen führen, entsprechen hingegen einer kriteriumsorientierten Leistungsmessung. Die Ergebnisse des Kindes werden „nicht über den Vergleich mit den Werten einer Referenzpopulation interpretiert, sondern anhand eines inhaltlichen, vorher vom Testkonstrukteur gesetzten Kriteriums“ (Rost 2004, S. 41).

Die in der Entwicklung von *SEPUZ* vorgenommene Kombination der Diagnostikmodelle bietet einige Vorteile und erweitert die Aussagekraft des Überprüfungsverfahrens erheblich.

Tabelle 14: Vorteile des Alters- und Lernschrittmodells und daraus abgeleitete Vorteile der Kombination beider Modelle

Vorteile des Altersspannenmodells	Vorteile des Lernschrittmodells	Vorteile der Kombination beider Modelle
<p>Vergleich der Leistung des Einzelnen mit der Normstichprobe</p> <p>⇒ institutionelle Diagnostik, wichtig sind interindividuelle Unterschiede, normorientierte Aufgabenauswertung</p> <p><u>Vorteil:</u> Es lässt sich eine relativ abgesicherte Aussage darüber treffen, ob bei einem Kind ein Förderbedarf vorliegt und ob seine Sprachentwicklung altersentsprechend ist.</p>	<p>Vergleich der Leistung des Einzelnen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen</p> <p>⇒ individuelle Diagnostik, wichtig sind die intraindividuellen Unterschiede und der Vergleich des Ergebnisses mit den gesetzten Kriterien (den Meilensteinen der Sprachentwicklung), Grundlage ist die kriteriumsorientierte Aufgabenauswertung</p> <p><u>Vorteil:</u> Erkennen der Stagnationspunkte der Sprachentwicklung sowie vorhandener Ressourcen und Kompetenzen als Ausgangslage zur Ableitung individueller Förderziele.</p>	<p>Es werden Aussagen möglich über die Fragestellungen:</p> <p>⇒ altersentsprechende Sprachentwicklung?</p> <p>⇒ Förderschwerpunkt im Bereich Sprache? Wenn ja: in welchem Bereich?</p> <p>⇒ wo liegen die individuellen Förderziele?</p>

Sprachheilpädagogische Diagnostik beinhaltet zwei Aspekte: die institutionelle und die individuelle Diagnostik (vgl. Braun 2002). Im sonderpädagogischen Gutachten wird je nach den Ergebnissen der Eingangsdiagnose der Förderbedarf in einem oder mehreren Bereichen der Sprachentwicklung festgestellt. Ergibt sich aus einem Gutachten, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache für ein Kind besteht, so wird in der Regel der Lehrer,

in dessen Klasse dieses Kind aufgenommen wurde, eine Förder- bzw. Feindiagnose durchführen. Aus den Ergebnissen der Auswertung qualitativer diagnostischer Elemente werden der (vorläufige) Förderplan und die vorläufige Förderplanung abgeleitet. Das angestrebte Ziel des *SEPUZ* ist es, neben der gewünschten objektiven Feststellung des Förderbedarfs von Beginn an auch die optimale Förderung des Kindes im Blick zu haben und aus den Ergebnissen der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs konkrete Ansätze für die Förderung ableiten zu können.

Mit Hilfe der Prozessdiagnostik soll es durch qualitative Überprüfungen des Sprachentwicklungsstandes möglich werden, die Fortschreibung des Förderplans und die Förderplanung der momentanen sprachlichen Entwicklung des einzelnen Kindes anzupassen. Die im *SEPUZ* enthaltenen normorientierten Elemente ermöglichen es andererseits, den Förderbedarf im Bereich Sprache genauer zu spezifizieren oder diesen nach erfolgreicher Förderung aufheben zu können.

Aus dem Gesagten entsteht ein zirkuläres Modell sprachheilpädagogischer Diagnostik.

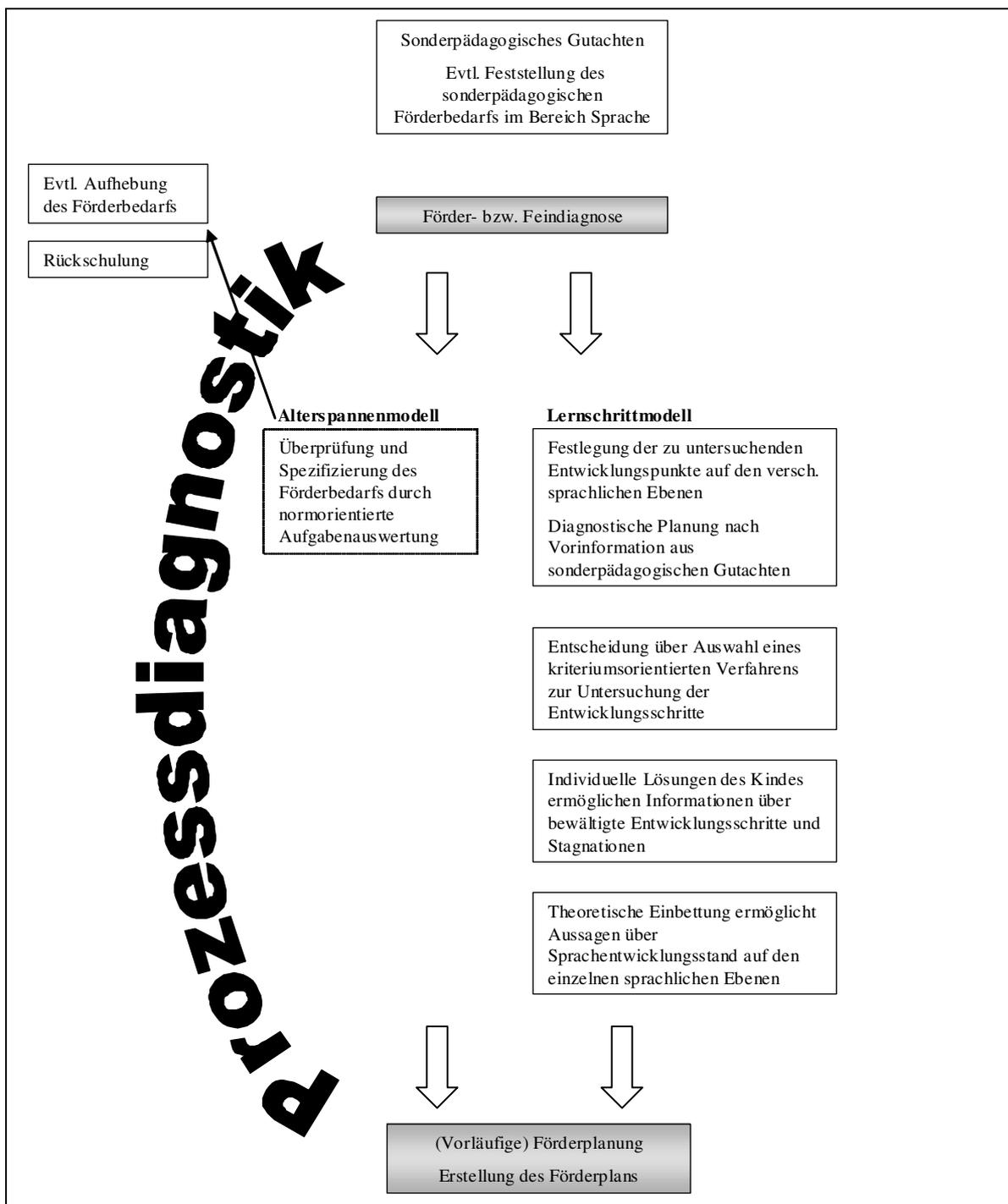


Abbildung 7: Zirkuläres Modell sprachheilpädagogischer Diagnostik

4.4 Zusammenfassung

Das zirkuläre Modell sprachheilpädagogischer Diagnostik bietet den Rahmen für den Einsatz des *SEPUZ*. Es integriert die Vorteile des Altersspannen- und des Lernschrittmodells und ermöglicht somit eine Diagnostik, die neben der Feststellung signifikanter Abweichungen in der Sprachentwicklung auch die Stagnationspunkte der Sprachentwicklung und vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen ermittelt. Aus den Ergebnissen der Diagnostik lässt sich eine vorläufige Förderplanung ableiten. Die hierin aufgestellten Hypothesen über den momentanen Sprachentwicklungsstand des Kindes, die aus den Überprüfungsergebnissen im Zusammenhang mit der Theoriekenntnis des (verzögerten) Spracherwerbs abgeleitet werden können, und die Passung der definierten Förderziele sind dabei fortlaufend zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein zentraler Pfeiler der Diagnostik ist somit die Prozessorientierung.

5 Inhaltliche und konzeptionelle Grundlagen des SEPUZ

Das *SEPUZ* basiert auf einigen inhaltlichen und konzeptionellen Grundlagen, die die Besonderheit des Überprüfungsverfahrens ausmachen. Resultieren die inhaltlichen Besonderheiten vor allem aus der Entwicklung für den Einsatz im Unterricht und der geforderten Kindgemäßheit der Überprüfungssituation, so ergeben sich die konzeptionellen Besonderheiten vor allem durch die Konstruktion im Sinne eines Sprachentwicklungsprofils, das Elemente des Kriteriums- und des normorientierten Testens miteinander verbindet.

5.1 Struktur der Durchführung des *SEPUZ*

Zum Einstieg in das *SEPUZ* liest der Testleiter den Kindern einen Brief (der der Handanweisung des *SEPUZ* zu entnehmen ist) von Tamkra, einem kleinen Zauberlehrling, vor. In diesem Brief bittet Tamkra die Kinder um Mithilfe bei der Bearbeitung von Zauberaufgaben. Er hat von seinem Zauberermeister Kazatra viele zu bearbeitende Aufgaben erhalten. Diese muss er schnell erledigen, um dann die Zauberprüfung ablegen zu können.⁵ Alle Testaufgaben des Verfahrens sind durch die Integration in diese Spielrahmenhandlung so konzipiert, dass den Schülern die Überprüfung ihrer Sprachentwicklung nicht bewusst wird, um das Entstehen einer Testsituation zu vermeiden.

Das *SEPUZ* untergliedert sich in drei Testteile, die sich hinsichtlich der Organisationsform unterscheiden. Die Untertests des Stationstestteils und des Gruppentestteils können zeitgleich von allen Schülern der Klasse bearbeitet werden, für die Bearbeitung der Untertests des Einzeltestteils ist eine Eins-zu-eins-Situation von Schüler und Testleiter unabdingbar. Bei der Entwicklung des Stationstestteils wurde die Idee der Stationsarbeit, eine Methode aus dem Bereich der offenen Unterrichtsformen, auf die Konzeption eines Überprüfungsverfahrens übertragen. Den Schülern werden für die Arbeit an Stationen zu einem Thema verschiedene Lernarrangements bereitgestellt. Die verschiedenen Materialangebote werden von den Schülern in ihrem individuellen Tempo und entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten bearbeitet (vgl. Hameyer 1995). Im *SEPUZ* bilden die Untertests die Stationen. Alle Materialien, die an den einzelnen Stationen benötigt werden, sind in der Handanweisung des

⁵ Vgl. zu der Idee dieser Geschichte Kähler-Timm 1998.

SEPUSZ beschrieben und liegen in Form von Kopiervorlagen vor. Die von den Schülern zu bearbeitenden Stationen sind auf einem Laufzettel, der sich ebenfalls in den Kopiervorlagen des SEPUSZ befindet, aufgeführt. Dieser Laufzettel ermöglicht es, einen Überblick über von den Schülern bereits bearbeitete und noch zu bearbeitende Untertests zu erhalten. Der Testleiter kann anhand des Laufzettels Pflichtstationen individuell für jeden Schüler festlegen. Neben der Möglichkeit der vollständigen Bearbeitung des Überprüfungsverfahrens können so für jeden Schüler die Untertests der Sprachebenen als Pflichtstationen markiert werden, auf die sich die spezifische Sprachentwicklungsstörung individuell auswirkt. Durch die Konstruktion eines Stationstestteils ist die Durchführung des Überprüfungsverfahrens deutlich zeitökonomischer als die Durchführung aller Untertests in einer Einzeltestsituation.

Für den Stationstestteil wurden bewusst Untertests entwickelt, für die keine Eins-zu-eins-Situation von Schüler und Testleiter notwendig ist. In diesen Untertests protokollieren Schüler oder Testleiter die Arbeitsergebnisse, die Beobachtung und Protokollierung des Lösungsweges ist hierbei nicht notwendig. Beispiele für in das Stationsverfahren eingegliederte Aufgaben sind das Sortieren von Bildkarten, wobei das Arbeitsergebnis vom Testleiter protokolliert wird, oder das Bearbeiten eines Arbeitsblattes, wobei die Schüler ihre Ergebnisse selbst festhalten. Die Instruktionen des Stationstestteils erhalten die Schüler per Tonband, so dass der Testleiter zur Protokollierung der Testergebnisse zur Verfügung steht.

Die Untertests des Gruppentestteils werden von allen Schülern gleichzeitig bearbeitet. In diesem Testteil werden zwei bestehende Testverfahren, die *Hamburger Schreib-Probe* und der *Stolperwörter-Lesetest*, durch zusätzliche Testinstruktionen in das SEPUSZ integriert. Eine genaue Aufführung der Untertests, die zu den einzelnen Testteilen gehören, befindet sich in der Handanweisung des SEPUSZ. Nach dem Einstieg in das Überprüfungsverfahren bietet es sich aufgrund der Einsetzbarkeit in der Schülergruppe an, zunächst den Stations- oder Gruppentestteil durchzuführen.

Als Einzeltests werden alle Untertests durchgeführt, bei denen eine direkte Kommunikation von Testleiter und Schüler oder die Beobachtung des Schülers bei der Lösung eines Untertests notwendig ist. Eine Eins-zu-eins-Situation ist beispielsweise bei Aufgaben, in denen der Schüler eine Frage beantwortet, oder bei der Benennung von Bildkarten notwendig. Der Einzeltestteil kann bei der Verfügbarkeit von zwei Testleitern in das Stationsverfahren einge-

gliedert werden. Ein Testleiter übernimmt in dieser Situation die Protokollierung der Schülerergebnisse des Stationstestteils, der andere Testleiter führt die Einzeltests durch. Steht nur ein Testleiter zur Verfügung, so kann dieser Testteil auch als aus dem Stationstestteil ausgegliederter Einzeltestteil durchgeführt werden. Die Untertests, die als Einzeltests durchgeführt werden, sind auf dem Laufzettel als ‚Spezialaufgaben‘ gekennzeichnet.

Zur Protokollierung und Auswertung der Untertestergebnisse liegen für die verschiedenen Sprachebenen Protokoll- und Auswertungsbögen in der Handanweisung des *SEPUPZ* vor.

Die Ergebnisse der Schüler werden je nach Untertest normorientiert oder qualitativ ausgewertet. Zu den Untertests, die normorientiert ausgewertet werden, liegen Prozentrangnormen vor. Diese können in ein Sprachentwicklungsprofil, welches sich in der Handanweisung des *SEPUPZ* befindet, übertragen werden.

5.2 Zielgruppe des Verfahrens

Zielsetzung der Entwicklung des *SEPUPZ* ist die Erstellung eines Überprüfungsverfahrens der Sprachentwicklung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Das Einsatzgebiet umfasst folglich nicht die Überprüfung von Kindern, deren Sprachauffälligkeiten eine nicht-sprachliche Primärbeeinträchtigung wie beispielsweise eine geistige Retardierung oder eine Störung im Bereich des Hörens zugrunde liegt.

Das Verfahren kann keine Schwierigkeiten im Bereich der Stimme oder des Redeflusses, Dysphagien⁶, Dyspraxien⁷, Dysarthrophonien⁸ oder Selektiven Mutismus⁹ diagnostizieren. Weiterhin ist das Verfahren nicht zur Diagnostik zentraler erworbener Sprach- und Sprechstörungen entwickelt worden.

⁶ Schluckstörungen (vgl. Bartholome 2001).

⁷ Unsicherheiten im Bereich der Sprechbewegungsplanung (vgl. Schulte-Mäter 2001).

⁸ Hierunter sind nach Giel (2001) Unsicherheiten im Bereich des Sprechens zu verstehen, die sich auf neurologische Ursachen zurückführen lassen.

⁹ Nach Schoor (2001) als „anhaltende Schwierigkeit, in bestimmten Situationen, in denen Sprache erwartet wird, zu sprechen“ (S. 185) definiert.

Die Zielgruppe des Diagnostikverfahrens sind nach dieser Ausschlussprüfung **Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung**, die keine gravierenden Entwicklungsschwierigkeiten in nicht-sprachlichen Bereichen zeigen. Der Begriff der spezifischen Sprachentwicklungsstörung bzw. die für den angloamerikanischen Raum geltende Bezeichnung ‚Specific Language Impairment‘ (SLI) wird in der Literatur gleichbedeutend mit dem Begriff ‚Entwicklungsdysphasie‘ im Deutschen und den Begriffen ‚Specific Disorder of Language Development‘ und ‚Developmental Dysphasia‘ für den englischsprachigen Raum verwendet (vgl. Grimm 1999).

Die Definition dieser Begriffe ist jedoch nicht abgeschlossen. „Diese per Exklusion [anderer Primärbbeeinträchtigungen] charakterisierte so genannte spezifische (primäre, umschriebene) Störung der Sprachentwicklung wird bisher noch nicht positiv definiert (d.h. im Hinblick auf die genauere Natur der Störung), da sich hinter der einheitlichen Bezeichnung eine sehr heterogene Population verbirgt“ (Dannenbauer 2001, S. 48). Die fehlende positive Definition des Störungsbildes zeigt sich auch in der englischsprachigen Definition. „These individuals have normal hearing, intelligence within normal limits, an apparently intact neurological substrate, and no behavioural or emotional disorder. They nevertheless have persisting linguistic difficulties. The term used to describe this phenomenon is ‘specific language impairment’ (henceforth SLI)” (Fletcher 1999, S. 348).

Das Erscheinungsbild der spezifischen Sprachentwicklungsstörung kann sowohl interindividuell als auch intraindividuell stark variieren. Diese Varianz des Störungsbildes bezieht sich sowohl auf die betroffene(n) Sprachebene(n) als auch auf die spezifischen Auffälligkeiten eines Kindes innerhalb einer Sprachebene. Durch die Anwendung und Auswertung des vorliegenden Überprüfungsverfahrens wird es möglich, ein momentanes Entwicklungsprofil eines Kindes im Hinblick auf die betroffene(n) Sprachebene(n) und innerhalb der jeweiligen Sprachebene über die individuellen Schwierigkeiten zu erstellen.

Ziel der vorliegenden Form des *SEPUPZ* ist die Diagnostik von Kindern, die das zweite Schuljahr besuchen. Die Untertests sind so konzipiert, dass mit ihnen eine SSES in diesem Alter diagnostiziert werden kann. Sollte das *SEPUPZ* für die Diagnostik jüngerer oder älterer Kinder verwendet werden, so sind die Untertests entsprechend auszuwählen bzw. zu modifizieren.

5.3 Inhaltliche und theoretisch-didaktische Überlegungen

Durch die Forderung nach einer kindgemäßen Diagnostik, der Konstruktion speziell für den Einsatz im Unterricht und der besonderen Konzeption im Sinne eines Entwicklungsprofils ergeben sich spezielle Grundlagen des *SEPUSZ*, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden sollen.

5.3.1 Zaubergeschichte als Rahmenhandlung

Gerade für jüngere Schüler ist es unabdingbar, dass ihr Handeln für sie sinnvoll ist. Es ist daher angebracht, die verschiedenen Aufgaben des Verfahrens in eine für das Kind sinnvolle und motivierende Geschichte einzubetten. Es bietet sich an, eine Geschichte aus dem Bereich des Magischen zu nehmen, da mystische Themen durch die Verbindung der rationalen Phase mit mythischen Elementen für Schulkinder besonders spannend sind (vgl. Schäfer 1993). Neben motivationalen Aspekten ergibt sich bei einer Zaubergeschichte als Rahmenhandlung für das Überprüfungsverfahren insofern ein weiterer Vorteil, als sich ohne Weiteres viele verschiedene Überprüfungssituationen in diese Geschichte eingliedern lassen.

Die Geschichte und der Aufbau der einzelnen Testelemente sind so konzipiert, dass den Schülern fehlerhafte Lösungen nicht bewusst werden. So kommt es bei der Durchführung dieses Verfahrens im Gegensatz zu vielen anderen Testverfahren nicht zu Leistungsstress aufgrund der Testsituation und zu keiner Verfestigung des eventuell vorhandenen Störungsbewusstseins. Die einzelnen Überprüfungssituationen stellen für den Schüler im Rahmen der Spielhandlung sinnvolle (Sprachhandlungs-)Situationen dar.

5.3.2 Einsetzbarkeit im Unterricht

Durch den Einsatz offener Unterrichtsformen wird es dem Lehrer möglich, sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen und zum Beobachter der Schüler zu werden. Hier liegt die Chance für die Konstruktion von Testverfahren, die im Unterricht eingesetzt werden können, ohne dass sie den bisher bekannten Gruppentestdesigns entsprechen. Für das *SEPUSZ* wurden viele Testaufgaben im Sinne eines Stationsverfahrens konzipiert. Dies ist

möglich, da es sich bei den Testaufgaben um Aufgaben im Sinne eines Niveautests handelt. Die Zeit, die der einzelne Schüler zur Bearbeitung braucht, ist daher unbedeutend (vgl. Lienert & Raatz 1994). Es stehen Auffangstationen für die Schüler zur Verfügung, deren Pflichtstationen momentan von anderen Schülern bearbeitet werden. Die Auffangstationen sind für die Auswertung des Entwicklungsprofils nicht relevant und können von den Lehrern nach eigenem Belieben erstellt werden. Es sollte sich dabei jedoch um Angebote handeln, die sich nicht auf die Überprüfung der Sprachentwicklung beziehen. Es bietet sich an, den Kindern Angebote aus dem Bereich der Zauberei, wie das Erlernen von Zaubertricks oder Zaubersprüchen, zur Verfügung zu stellen.

5.3.3 Beurteilung existierender Testverfahren im Hinblick auf die Konstruktion des *SEPUZ*

Eine Betrachtung der bisher entwickelten Testverfahren, die für den Einsatz bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache konzipiert wurden, zeigt, dass es eine Reihe ganz unterschiedlicher Testarten gibt. Bei der Konstruktion des *SEPUZ* wurden Vor- und Nachteile verschiedener Testmethoden und bestehender Testverfahren sorgfältig analysiert und im Hinblick auf die Möglichkeit zur Integration in das *SEPUZ* begutachtet.

In der Grundkonzeption orientiert sich das *SEPUZ* an dem *Verfahren zur Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht* (Kauschke & Siegmüller 2000) und dem *Entwicklungsprofil* (Zollinger 2000), die beide multidimensional angelegt sind. Diese sind jedoch für den Einsatz bei jüngeren Kindern konzipiert und somit nicht für den schulischen Einsatzbereich geeignet.

In letzter Zeit ist für den Bereich der Wahrnehmung und Motorik mit dem Verfahren *Diagnostik mit Pfiffgunde* (Cárdenas 1998) ein kindgemäßes Verfahren entwickelt worden, das multidimensionale Ergebnisse liefert und in eine Spielhandlung eingegliedert ist. Es kann mit bis zu drei Kindern gleichzeitig durchgeführt werden. Das *SEPUZ* übernimmt die Idee der Eingliederung der Testsituation in eine Spielhandlung. Im Gegensatz zur *Diagnostik mit Pfiffgunde* kann das *SEPUZ* jedoch zumindest in weiten Teilen als Gruppen- und Stationsverfahren mit mehr als drei Kindern eingesetzt werden, was eine deutlich zeitökonomischere Durchführung ermöglicht. Weitere Kriterien der Konstruktion des *SEPUZ* sind die deutlich

geringeren Materialkosten und die Kombination einer qualitativen und normorientierten Auswertung im Gegensatz zu einer rein qualitativen Auswertung der *Diagnostik mit Pffiffgunde*.

Für die allgemeine Testkonstruktion hat weiterhin das bislang unveröffentlichte *Überprüfungsverfahren der Sprachheilschule Mettmann* zum Einsatz beim AO-SF Pate gestanden. In diesem Verfahren werden die einzelnen Sprachebenen durch verschiedene Spielsituationen überprüft. Ein Nachteil dieses Überprüfungsverfahrens ist, dass durch die standardisierten Testanweisungen des Testleiters unnatürliche Kommunikationssituationen entstehen, die einen Widerspruch zur Spielsituation darstellen. Weiterhin wird vielen Schülern bei der Verfahrensdurchführung die Überprüfung der Sprachentwicklung bewusst. Aus der Kritik hieran ist die Idee für das *SEPUZ* entstanden, dass der kleine Zauberlehrling den Kindern die Testanweisung per Tonband gibt, da er in der Testsituation nicht selbst anwesend sein kann. So gelingt es, die standardisierte Testanweisung sinnvoll in die Rahmenhandlung einzugliedern, das Auftreten unnatürlicher Kommunikationssituationen wird vermieden und es entsteht keine Testsituation.

Die qualitative Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene orientiert sich an der *Therapieorientierten grammatischen Analyse (TOGA)*, Leuoth 1999), da diese eine gute Übersicht über die kindliche Sprachentwicklung im grammatikalischen Bereich bietet. Beschränkt sich *TOGA* einzig auf die Darstellung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes in der Spontansprache, so ist die qualitative Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene ergänzt um die mit dem Verfahren überprüften Fähigkeiten des Kindes im Bereich der Rekodierung und der Reflexion und den Bereich der evozierten Strukturen. Durch dieses multimodale Vorgehen wird verhindert, dass aus dem Fehlen einer grammatikalischen Konstruktion in der Spontansprache des Kindes gefolgert wird, dass das Kind diese noch nicht produzieren kann, obwohl es hierzu beispielsweise in evozierten Situationen sehr wohl in der Lage ist. Außerdem ist die Darstellung der syntaktisch-morphologischen Ebene im Rahmen der qualitativen Entwicklungsübersicht differenzierter als die *TOGA*.

Zur Überprüfung der Lese- und Rechtschreibentwicklung und der Mundmotorik sind bereits bestehende Testverfahren in das *SEPUZ* integriert worden. Tests, die den Leistungsstand der

Kinder in Bezug auf Teilleistungen messen, sind häufig sehr fortschrittlich und integrieren die Forderungen an eine moderne Diagnostik (vgl. Bredel 2005). Die Fortschrittlichkeit dieser Verfahren wurde genutzt, indem diese Verfahren in das *SEPUZ* integriert wurden. Der Nachteil der engen Umgrenzung des untersuchten Gegenstandes dieser Verfahren wurde durch die Kombination mit den anderen Untertests des *SEPUZ* überwunden.

Die Überprüfung der Rechtschreibentwicklung erfolgt mit der *Hamburger Schreib-Probe (HSP)*. Diese wird bereits in vielen Schulen eingesetzt und hat somit den Vorteil, dass sie vielen Lehrern bekannt ist. Durch eine Ergänzung der Testanleitung wird die *HSP* in die Rahmenhandlung des *SEPUZ* eingegliedert. Da die *HSP* nicht für den Einsatz bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache entwickelt wurde, enthält das *SEPUZ* spezielle Auswertungsanleitungen für diesen Anwendungsbereich. Der Einsatz des *Stolperwörter-Lesetests* zur Überprüfung der Leseentwicklung hat ebenso den Vorteil der großen Verbreitung in den Schulen. Weiterhin ist er in der Anwendung sehr zeitökonomisch. Auch hier gelingt durch eine zusätzliche Testinstruktion die Eingliederung in die Rahmenhandlung des *SEPUZ*.

Die Definition des Anwendungsbereichs des *SEPUZ* für das zweite Schuljahr impliziert, dass wenige Kinder zu diesem Zeitpunkt noch Auffälligkeiten im Bereich der Mundmotorik zeigen. Aus ökonomischen Gründen wurde daher auf die Entwicklung eines eigenen Untertests verzichtet, da das *Überprüfungsmaterial der Mundmotorik* (Frank & Grziwotz 1996) die Entwicklung der Mundmotorik vollständig überprüft. Dieses kann bei Bedarf durch eine spezielle Testinstruktion in das *SEPUZ* integriert werden.

Tabelle 15 fasst diese Überlegungen in Bezug auf die Integration bereits bestehender Testverfahren und -ideen in das *SEPUZ* überblicksartig zusammen. Bei der Analyse bestehender Testverfahren auf die Übertragbarkeit für das *SEPUZ* standen vor allem folgende Auswahlkriterien im Mittelpunkt:

- Zeitökonomie
- Didaktische Überlegungen
- Materialkosten
- Natürlichkeit der Situation
- Bekanntheit von Testverfahren

Tabelle 15: Überlegungen in Hinblick auf schon bestehende Testverfahren

Testverfahren	Vorteile	Nachteile	Konsequenzen, Weiterentwicklungen für die Konzeption des SEPÜZ
Diagnostik mit Pffiffgunde	In eine Spielhandlung eingegliedertes Testverfahren, das verschiedene Bereiche der Wahrnehmung und Motorik überprüft.	Relativ aufwendig, da zwei Testleiter für die Überprüfung von etwa 3 Kindern benötigt werden, relativ aufwendiger, teurer Materialbedarf. Nicht normiert.	⇒ Einbettung des Testverfahrens in eine Spielhandlung, in der die verschiedenen sprachlichen Ebenen überprüft werden. ⇒ Möglichst geringer, kostengünstiger Materialaufwand. ⇒ Normierung der Testteile, für die diese sinnvoll ist, bzw. Integration normierter Tests.
Unveröffentlichtes Überprüfungsverfahren der Sprachheilschule Mettmann	Testsituation ist in Spielsituation eingegliedert.	Standardisierte, vorgelesene oder auswendig gelernte Testinstruktionen lassen die Situation sehr unnatürlich wirken und den Kindern wird der Testcharakter der Situation bewusst.	⇒ Einbettung in eine Rahmengeschichte. ⇒ Testinstruktionen per Tonträger ist in die Rahmenhandlung eingegliedert. ⇒ Durch die Organisation im Stationsverfahren und die Eingliederung in die Rahmenhandlung ist die Testsituation den Kindern nicht bewusst.
Toga	Gute Übersicht über die Entwicklung des Kindes auf syntaktisch-morphologischer Ebene.	Berücksichtigt nur Spontansprachanalysen. Aus dem Fehlen einer sprachlichen Form in einer Spontansprachstichprobe kann nicht auf die Nichtbeherrschung geschlossen werden.	⇒ Ähnliche Übersicht, die Überblick über die häufig unausgeglichene Entwicklung der syntaktisch-morphologischen Ebene ermöglicht. ⇒ Evozieren der wichtigen Strukturen durch entsprechende Aufgabenkonstruktion (sind als evozierte Struktur in der Entwicklungsübersicht gekennzeichnet) und Ergänzung durch Spontansprachanalysen.
Hamburger Schreib-Probe	Normiert, vielen Lehrern bekannt, relativ schnell auszuwerten.	Enthält keine Auswertungsanleitung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache	⇒ Spezielle Auswertungsanleitung für das Einsatzgebiet des SEPÜZ ⇒ Integration in die Rahmenhandlung.
Stolperwörter-Lesetest	Normiert, Lehrern bekannt, sehr schnell durchzuführen und auszuwerten.	Enthält ebenfalls keine Auswertungsanleitung für den Einsatz bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	⇒ Spezielle Auswertungsanleitung für das Einsatzgebiet des SEPÜZ ⇒ Integration in die Rahmenhandlung des Verfahrens.
Überprüfungsmaterial Mundmotorik	Lässt sich in die Rahmenhandlung eingliedern.		⇒ Integration in die Rahmenhandlung des Verfahrens.

5.3.4 Bestimmung des Anwendungs- und Geltungsbereichs

Aus der Konstruktion des Entwicklungsprofils speziell für den Einsatz im Unterricht resultieren die Voraussetzungen und Einschränkungen für den Einsatz des *SEPÜZ*:

- Die Schüler müssen mit der Arbeit im Stationsverfahren vertraut sein, damit dieser Test als Gruppentest eingesetzt werden kann. Ist dies nicht der Fall, ist der Einsatz nicht sinnvoll, da die Schüler zu sehr mit der Arbeitsorganisation beschäftigt wären. Hier bleibt nur das Ausweichen auf die Durchführung aller Testteile als Einzeltests, was jedoch deutlich unökonomischer ist.
- Die Verfügbarkeit von zwei Testleitern ist (zumindest phasenweise) sehr sinnvoll, da sich dann die Testzeit durch die parallele Durchführung der Stations- und Einzeltests deutlich verkürzt.
- Testauswerter müssen mit der zugrunde liegenden Theorie vertraut sein, um die Testergebnisse richtig zu interpretieren. Dies wird durch die Darstellung der grundlegenden Theorie in dem dem Sprachentwicklungsprofil vorangestellten Theorieteil vereinfacht.
- Ziel des Testverfahrens ist es, den Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Förderungsschwerpunkt im Bereich der Sprache festzustellen. Für andere Einsatzmöglichkeiten wird das Testverfahren innerhalb dieses Projektes nicht erprobt.¹⁰
- Das Testverfahren wird für Kinder mit Deutsch als Muttersprache erprobt und liefert daher nur für diese Kinder aussagekräftige Ergebnisse.

5.4 Konzeptionelle Grundlagen

Das *SEPÜZ* ist als Sprachentwicklungsprofil konzipiert, das vielfältige Aussagen über die Sprachentwicklung eines Kindes ermöglicht. Diese beziehen sich nicht nur auf die Altersangemessenheit der Sprachentwicklung, sondern auch auf qualitative Aussagen zum Spracherwerb. Die theoretischen Grundlagen der Konzeption, die sich durch die Entwicklung eines

¹⁰ Im Schuljahr 2006/07 wird eine Überprüfung hinsichtlich der Verwendbarkeit des abgeänderten Testmaterials für die Diagnostik des Sprachstandes von Migrantenkinder durchgeführt.

Entwicklungsprofils und die Verbindung inter- und intraindividuelle Aussagen über die Sprachentwicklung ergeben, werden im Folgenden dargestellt.

5.4.1 Konstruktion eines Entwicklungsprofils

Der Begriff des Entwicklungsprofils wird gewählt, da es die Auswertung der kindlichen Ergebnisse ermöglicht, ein individuelles Profil der Sprachentwicklung des Kindes zu erstellen. Weiterhin erhält der Auswerter ein detailliertes Bild der kindlichen Sprachentwicklung im Hinblick auf die verschiedenen Entwicklungsschritte innerhalb einer Sprachebene. Diese graphische Profildarstellung charakterisiert ein Testprofil „im engeren Sinne“ (Lienert & Raatz 1994). Problematisch an der Anwendung der in der Literatur verwendeten Definition für ein gutes Testprofil ist die geforderte möglichst niedrige Interkorrelation der einzelnen Untertests. Ziel des Überprüfungsverfahrens ist eine möglichst genaue Darstellung des momentanen Sprachentwicklungsstandes eines Kindes. Hierzu werden die verschiedenen Sprachebenen überprüft und innerhalb der einzelnen Sprachebenen erfolgt die Untersuchung der wichtigen Entwicklungsstufen. Es ist daher bei der Konstruktion nicht sinnvoll, bei den Untertests einer Sprachebene eine möglichst niedrige Korrelation anzustreben. Die Kombination der Untertests zur Überprüfung der einzelnen Sprachebenen entspricht weniger einem Testprofil als vielmehr einer homogenen Testbatterie, da sie ein eng umschriebenes Persönlichkeitsmerkmal überprüfen. Homogene Testbatterien zeichnen sich nach Lienert und Raatz (1994) eben dadurch aus, dass die einzelnen Untertests hoch miteinander korrelieren.

In die Konstruktion des Überprüfungsverfahrens wurden somit Elemente des Testprofils im Hinblick auf die Gesamtkonzeption und homogene Testbatterien im Hinblick auf die Konstruktion der Untertests zur Überprüfung einer Sprachebene integriert (der Nachweis anhand der Korrelationen findet sich in Abschnitt 7.6.3).

5.4.2 Verbindung von Elementen der Kriteriums- und der Normorientierung

Die erste Zielsetzung der Anwendung des *SEPÜZ* besteht darin, abgesicherte Aussagen über den altersentsprechenden oder verzögerten Sprachentwicklungsstand eines Kindes auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen treffen zu können. Dazu werden Untertests benötigt, die

normorientierten Tests entsprechen und sich auf das Altersspannenmodell als Diagnostikmodell beziehen. Die Leistungen des einzelnen Kindes werden denen einer Vergleichsstichprobe gegenübergestellt. Dies ermöglicht Aussagen über die Altersangemessenheit der kindlichen Sprachentwicklung im Hinblick auf die mit den Untertests überprüfte Struktur. Überdurchschnittliche Leistungen sind für das vorliegende Verfahren nicht von Interesse, da das Ziel die Gewinnung aussagekräftiger Ergebnisse über das Sprachentwicklungsprofil von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Bereich der Sprache ist. Wichtig ist die Feststellung interindividueller Unterschiede eines Kindes verglichen mit der Normgruppe im Bereich geringer Leistungen, um einen Förderbedarf im Bereich Sprache feststellen und begründen zu können.

Als zweites Ziel soll bei den Kindern mit Förderbedarf Sprache festgestellt werden können, welche Entwicklungsmeilensteine der Sprachentwicklung sie erreicht haben. Hierzu benötigt das Entwicklungsprofil Untertests, die einem kriteriumsorientierten Test entsprechen und sich auf das Lernschrittmodell als Diagnostikmodell beziehen. Hierbei werden die Leistungen eines Kindes nicht mit den Leistungen einer Vergleichsstichprobe, sondern mit bei der Verfahrensentwicklung definierten Kriterien verglichen. Im *SEPUZ* stellen die wichtigen Entwicklungsschritte auf den verschiedenen Sprachebenen die zu definierenden Kriterien dar. Die Feststellung intraindividuelle Unterschiede und die Kenntnis der Theorie, die der Kriteriumsentwicklung zugrunde liegt, ermöglicht die Ableitung individueller Ansatzpunkte für die Förderung.

Eine kriteriumsorientierte Leistungsmessung und die klassische Testtheorie schließen sich keinesfalls gegenseitig aus. Vielmehr kann die kriteriumsorientierte Leistungsmessung als eine „Erweiterung und Ergänzung der klassischen Testtheorie“ (Fisseni 1997, S. 149) gesehen werden.

5.5 Zusammenfassung

Das *SEPUZ* ist konzipiert für Kinder mit Deutsch als Muttersprache, die das zweite Schuljahr besuchen und eine spezifische Sprachentwicklungsstörung zeigen. Um eine möglichst zeitökonomische Durchführung zu ermöglichen, können Teile des Verfahrens in einem Sta-

tionsbetrieb durchgeführt werden. Sollte den Kindern diese Unterrichtsform nicht bekannt sein, so ist auch die Durchführung aller Untertests in einer Einzeltestsituation mit einem erhöhten Zeitaufwand möglich.

In der Konstruktion werden positiv bewertete Aspekte bereits bestehender Testverfahren in das *SEPUZ* integriert. Die Schaffung einer kindgemäßen Situation durch die Einbettung der Überprüfung in eine Rahmenhandlung steht ebenso wie die Kombination kriteriums- und normorientierter Auswertungsmöglichkeiten im Zentrum der Überlegungen. Durch die Konstruktion eines Entwicklungsprofils, dessen Untertests in eine Zaubergeschichte als Rahmenhandlung eingegliedert sind, gelingt die Umsetzung der beiden zentralen Aspekte. Die Realisierung der Mehrdimensionalität des Überprüfungsverfahrens im Hinblick auf die Kombination kriteriums- und normorientierter Aspekte ist ein zentrales Anliegen der Itemgenerierung.

6 Aufgabenkonstruktion

Die konstruierten Aufgaben umfassen alle Aspekte der Sprachentwicklung, die in der Darstellung des Spracherwerbs und der Entwicklungsmeilensteine als überprüfenswert herausgearbeitet worden sind (vgl. Kapitel 3). Von besonderer Wichtigkeit ist die Wahl des Aufgabentyps und -designs, da hierdurch die Möglichkeiten des Auswertungsverfahrens vorgegeben werden. Hierbei ist zu beachten, ob die Ergebnisse in quantitativer oder qualitativer Hinsicht oder in Bezug auf beide Aspekte ausgewertet werden sollen. Die einzelnen Aufgaben müssen inhaltlich so konzipiert werden, dass sie sich sinnvoll in die Rahmenhandlung des Überprüfungsverfahrens eingliedern lassen. Die Eingliederung in die Rahmenhandlung kann den Testanweisungen in der Handanweisung des Überprüfungsverfahrens entnommen werden.

6.1 Itemgenerierung und Prinzipien der Itemauswahl

Die Festlegung der mit dem *SEPUZ* zu überprüfenden Kriterien erfolgt durch die Definition der Entwicklungsmeilensteine der Sprachentwicklung. Der erste Schritt der Entwicklung des Überprüfungsverfahrens bestand in einer Ideensammlung verschiedener Aufgabendesigns, die die Überprüfung der festgelegten Kriterien ermöglichte. Die Idee zur Überprüfung einiger sprachlicher Strukturen wurde dabei von bereits bestehenden und bewährten Testverfahren übernommen. Die übergeordnete Frage der Itemgenerierung bezog sich auf die Möglichkeit der Integration der einzelnen Items und Untertests in die Rahmenhandlung des *SEPUZ*.

Nach der Phase der Ideensammlung zur Itemgenerierung wurden konkrete Itemstämme entwickelt und, sofern dies durch die Aufgabenstellung, beispielsweise bei Bildbenennungsaufgaben, notwendig war, zeichnerisch dargestellt. In einem ersten Erprobungsschritt wurde die Eindeutigkeit der bildlichen Darstellungen an einer Stichprobe von $n = 5$ Erwachsenen überprüft. Items, die nicht eindeutig waren, wurden verändert. Neben der Konstruktion der Itemstämme kam der Konstruktion der Itemantworten in der Konzeptionsphase eine besondere Bedeutung zu. Diese spielte vor allem bei den Items, die sowohl normorientiert als auch qualitativ ausgewertet werden sollten, eine Rolle. Insbesondere für die Konstruktion von Mehrfachwahlaufgaben war der Aspekt der qualitativen Aussagemöglichkeiten durch die Wahl

der verschiedenen Antwortmöglichkeiten von besonderer Bedeutung (vgl. hierzu das in Abschnitt 6.4 erläuterte Beispiel der Auswertung des Untertests *rezeptiver Wortschatz*).

Anhand einer ersten kleineren Stichprobe ($n = 10$) von Grundschulkindern wurde in der Präphase die Qualität der Konzeptversion getestet. Nach diesem Überprüfungsschritt wurden einige Testinstruktionen verändert und in einigen Untertests Beispielitems eingeführt, bis die Testinstruktionen für alle Probanden verständlich waren. In einem zweiten Erprobungsschritt wurde die überarbeitete Konzeptversion an einer Stichprobe von fünf Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache überprüft. Einige Testinstruktionen, die für die Grundschul Kinder problemlos verständlich waren, erwiesen sich als zu schwer für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Um den Einfluss von Sprachverständnisschwierigkeiten bei der Testanweisung auf die Testergebnisse weitgehend ausschließen zu können, wurde die Komplexität der Testanweisungen an die sprachliche Kompetenz der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angepasst. Weiterhin wurden in weiteren Untertests Beispielitems ergänzt, um das Aufgabenverständnis zu sichern. Nach der Itemauswahl, die sich aus der praktischen Erprobung ergeben hatte, wurde die Itemselektion durch die empirische Itemanalyse ergänzt. Die Daten dieser Untersuchung sind in Abschnitt 7.5 im Rahmen der Darstellung der Aufgabenschwierigkeit der einzelnen Untertests aufgeführt.

6.2 Übersicht über die Konstruktion der Aufgaben der Untertests

Je nach überprüfter Struktur und gewünschter Auswertungsmöglichkeit werden verschiedene Aufgabentypen im *SEPUZ* verwendet. Zur Überprüfung der Lese- und Rechtschreibentwicklung wurden die *Hamburger Schreib-Probe* und der *Stolperwörter-Lesetest* in das *SEPUZ* integriert. Diese werden im Folgenden nicht näher erläutert. Gleiches gilt für die Überprüfung der Mundmotorik mit dem *Überprüfungsmaterial von Frank & Grziwotz*.

Ein Aufgabentyp, der im *SEPUZ* in einigen Untertests verwendet wird, ist die Bildbenennungsaufgabe. Hierbei werden dem Kind Bildkarten vorgelegt und das Kind benennt die darauf abgebildeten Gegenstände. Dieser Aufgabentyp wird bei der Überprüfung des *Pho-*

neminventars, mit dem gleichzeitig auch die Überprüfung der *Pluralmarkierung* und des *expressiven Wortschatzes* erfolgt, und bei der Überprüfung des *Verblexikons* eingesetzt.



Prüfwort	Kindliche Realisation
Äpfel	[ɛpfəl]
Autos	[aʊtos]

Abbildung 8: Überprüfung des expressiven Wortschatzes

In einigen Untertests soll das Kind zur Produktion bestimmter sprachlicher Strukturen ange-regt werden. Dies gelingt durch die Vorgaben von Sätzen oder Fragen, die die Verwendung der gewünschten Struktur evozieren. Sprachstrukturen werden evoziert in den Untertest *Sub-jekt-Verb-Kongruenz*, *Akkusativ*, *Komplexe Syntax* und *Rekonstruktionsfähigkeit*.

Im Untertest *Komplexe Syntax* liegt dem Kind beispielsweise ein Bild vom traurigen Tamkra, der im Regen steht, vor. Durch die Satzvorgabe „Tamkra ist traurig“ wird die Ver-wendung eines Kausalsatzes evoziert. Das Kind könnte auf diese Satzvorgabe beispielsweise antworten mit „weil es regnet“.



Satz- Fragevorgabe	Bildkarte	Evozierte Struktur
Tamkra ist traurig,		weil (Kausalsatz)

Abbildung 9: Überprüfung der Verwendung komplexer Syntax

Im Rahmen der Zuordnungsaufgaben erhält das Kind die Aufgabe, zu einem vorgegebenen Begriff das passende Bild bzw. zu einer Frage die passende Antwort zuzuordnen. Dieser

Aufgabentyp wird zur Überprüfung des *rezeptiven Wortschatzes*, der *Zuordnung von Unterbegriffen zu vorgegebenen Oberbegriffen*, dem *Finden von Oberbegriffen*, dem *Textverständnis* und der *Überprüfung der Genusmarkierung* eingesetzt.

Als Beispiel wird im Untertest *Zuordnung von Unterbegriffen zu vorgegebenen Oberbegriffen* dem Kind ein Oberbegriff, beispielsweise „Obst“, vorgegeben. Das Kind ordnet dem Oberbegriff die Bildkarten zu, die nach seiner Ansicht hierzu passenden sind. Erschwert wird die Aufgabe, indem auch Bildkarten mit semantischen Ablenkern vorhanden sind. Als semantische Ablenker zum Oberbegriff Obst dienen verschiedene Gemüsesorten.



Oberbegriff	Unterbegriffe	Ablenker
Obst	(– Apfel) – Banane – Birne – Kirsche – Ananas – Pflaume	– Gurke – Paprika – Möhre

Abbildung 10: Überprüfung der Zuordnung von Unterbegriffen

Der Aufgabentyp Fehlerfinden überprüft als weiteres im *SEPUZ* verwendetes Aufgabendesign, ob das Kind fehlerhafte grammatikalische Strukturen erkennen und verbessern kann.

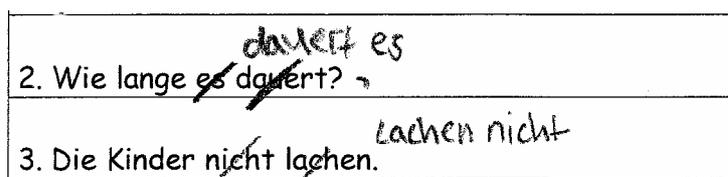


Abbildung 11: Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt des Untertests *Fehlerfinden*

Das Sprachverständnis des Kindes wird überprüft, indem dem Kind verschiedene Satzstrukturen vorgegeben werden. Deren Inhalt soll das Kind mit Hilfe von Playmobilfiguren ausagieren. Bei der Überprüfung der Präpositionen mit dem Satz „Der Junge stellt sich zwischen die Eltern“ müsste das Kind die Jungenfigur zwischen die Mutter- und die Vaterfigur stellen, um diese Aufgabe richtig zu lösen.



3. Präpositionen
Der Junge stellt sich zwischen die Eltern.

Abbildung 12: Überprüfung des Wort- und Satzverständnisses

In Nachsprechaufgaben werden dem Kind Silbenfolgen als Zaubersprüche bzw. Zahlenfolgen als Zahlenschlosskombinationen vorgesprochen, die es wiederholt.



Silbenfolge:

Ru-ti-lo

Ka-mi-to

Zahlenfolge:

5-3-7-1

2-9-4-6

Abbildung 13: Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit

Das Erfinden einer Geschichte zur Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit und zur Gewinnung einer Spontansprachstichprobe wird dem Kind durch die Vorlage eines Bildes erleichtert.

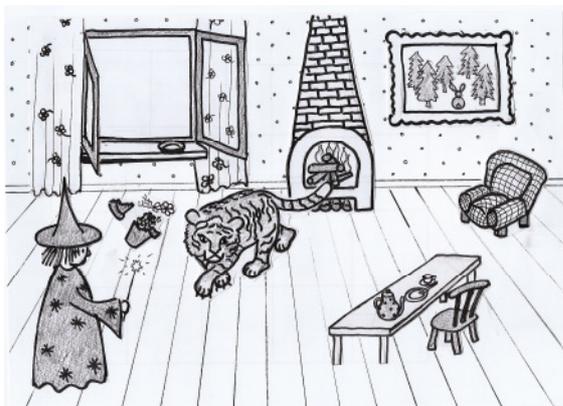


Abbildung 14: Bildvorlage zur Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit

Die schriftliche Erzählfähigkeit wird durch das Schreiben eines Briefes an *Kazatra*, den Zaubermeister, überprüft. Das Kind wird in diesem Untertest dazu motiviert, seine Erlebnisse mit dem Zauberlehrling *Tamkra* zu verschriften.

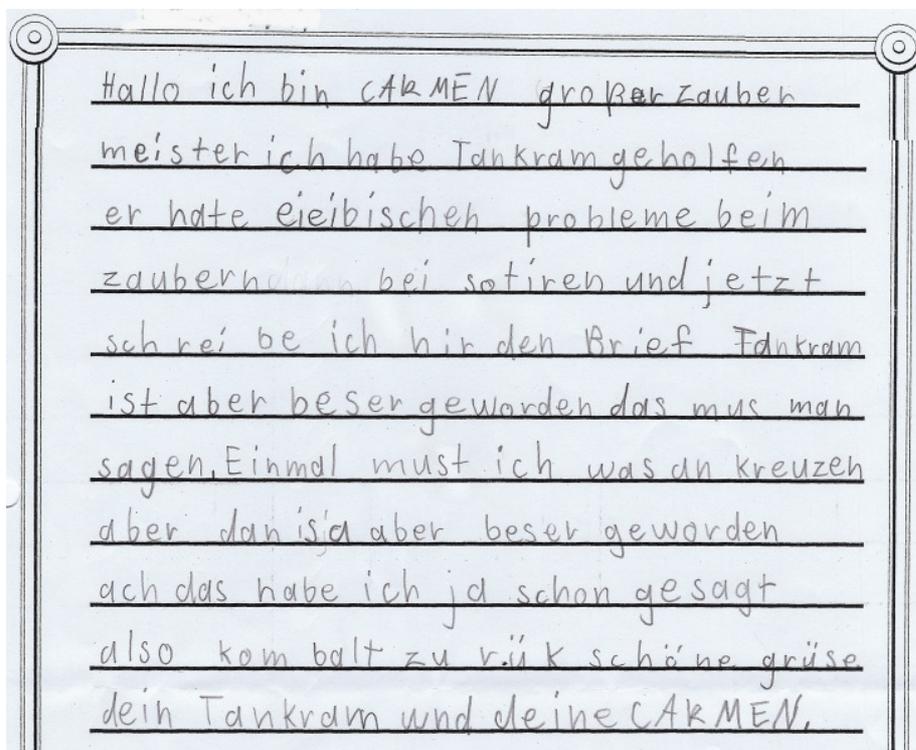


Abbildung 15: Ausschnitt eines Briefes an den Zaubermeister *Kazatra*

6.3 Zuordnung der konstruierten Untertests zu den Sprachebenen

Bei der Überprüfung der Korrelationen der einzelnen Untertests untereinander fiel auf, dass einige Untertests nicht, wie ursprünglich geplant, zu einer Sprachebene zusammengefasst werden konnten. Dies ergab sich dadurch, dass diese Untertests nur gering mit den anderen Untertests der Sprachebene und hoch mit den Untertests anderer Sprachebenen korrelierten. Diese Untertests werden daher im Folgenden einzeln betrachtet bzw. zu neuen Ebenen zusammengefasst.

Die statistischen Ergebnisse der Untertestkorrelationen lassen die Aggregation der Untertests *Oberbegriffe* und *Unterbegriffe* zu einer semantisch-lexikalischen Ebene im Gegensatz zur theoretischen Planung nicht zu. Dies kann aus sprachentwicklungstheoretischer Sicht erklärt

werden, da die Klassifizierung von Unter- und Oberbegriffen, die den syntagmatisch-paradigmatischen Shift voraussetzt, erst im Laufe der Grundschulzeit von den Kindern vollzogen wird. Die Umstrukturierung des Mentalen Lexikons wird nur in den Untertests *Finden von Unterbegriffen zu vorgegebenen Oberbegriffen* und *Finden des gesuchten Oberbegriffes* abgefragt. Die beiden Untertests stellen an die Kinder somit weitergehende Anforderungen als die Untertests der semantisch-lexikalischen Ebene. Die beiden Untertests werden im Folgenden unter der Ebene *Kategorisierung nach Oberbegriffen* zusammengefasst.

Zur Überprüfung der Lese- und Rechtschreibentwicklung werden die *Hamburger Schreib-Probe* und der *Stolperwörter-Lesetest* durch spezielle Testanweisungen in das *SEPUZ* integriert. Die statistischen Ergebnisse der Untertestkorrelationen lassen die Aggregation der *Hamburger Schreib-Probe* und des *Stolperwörter-Lesetests* zur Ebene des Schriftspracherwerbs nicht zu. Die Rechtschreib- und die Leseentwicklung werden daher im Folgenden als eigenständige Sprachebenen behandelt.

In Tabelle 16 sind alle konstruierten Aufgaben des *SEPUZ* dargestellt. Anhand der Tabelle ist abzulesen, mit welchen Untertests welcher Bereich der jeweilige Sprachebene überprüft wird, um welchen Aufgabentyp und welches Aufgabendesign es sich handelt und welche Auswertungsmöglichkeiten durch die Konstruktion ermöglicht werden.

Tabelle 16: Übersicht über die konstruierten Aufgaben und deren Auswertungsmöglichkeiten

Sprachebene	Aufgabentyp	Überprüfter Bereich <i>Untertests</i>	Aufgabendesign	Auswertung
Pragmatisch-kommunikativ	Fragebogen der CCC, vom Lehrer auszufüllen	Unangemessenes Initiieren, Kohärenz, Gesprächsstereotypien, Verhalten im Kontext, Rapport, Soziale Beziehungen, Interessen	Fragebogen	Quantitativ hinsichtlich der jeweiligen Unterskalen und eines Teilgesamtwertes
Sprachverständnis	Ausagieren der Anweisungen mit	<i>Wort- und Satzverständnis</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitative Auswertung 2. Qualitative Auswertung in der qualitativen Entwicklungsübersicht des Sprachverständnisses 3. Ermittlung Prozentrang
	Zuordnungsaufgabe	<i>Textverständnis</i>	Mehrfachwahlaufgaben	
Phonetisch-phonologisch, Mundmotorik	Benennungsaufgabe	<i>Überprüfung des Lautinventars</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitative Auswertung 2. Qualitative Auswertung in der qualitativen Entwicklungsübersicht der phonetisch-phonologischen Ebene
	Nachahmungsaufgaben	Verschiedene Muskelgruppen, <i>Mundmotorik</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	Quantitative Auswertung
Syntaktisch-morphologisch	Spontansprachanalyse	Gesamte Sprachentwicklung, v.a. Numerus, Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, Genus, Satzstrukturen	Freie Aufgabenbeantwortung	Spontansprachanalysen, qualitative Auswertung in der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene
	Evozierte Sprachstrukturen	<i>Subjekt-Verb-Kongruenz, Akkusativ, Komplexe Syntax, Rekonstruieren, Fragen</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang
	Bildbenennung	<i>Pluralmarkierung</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang

	Zuordnungsaufgaben	<i>Genusmarkierung</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang
	Fehlerfinden	<i>Reflexionsfähigkeit</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang
Semantisch-lexikalisch	Spontansprachanalyse	Gesamte Sprachentwicklung, Wortschatz, verwendete Ausweichstrategien, Auftreten von Wortbedeutungs- und Wortform-schwierigkeiten	Freie Aufgabenbeantwortung	Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene
	Zuordnungsaufgaben	<i>Rezeptiver Wortschatz</i>	Mehrfachwahlaufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang
	Bildbenennung	<i>Expressiver Wortschatz, Verblexikon</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht 3. Ermittlung Prozentrang
Kategorisierung nach Oberbegriffen	Zuordnungsaufgabe	Syntagmatisch-paradigmatischer Shift (Kategoriebildung nach Oberbegriffen) <i>Finden von Unterbegriffen zu vorgegebenen Oberbegriffen</i>	Richtig-Falsch-Aufgabe	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene Unterpunkt Kategorisierung nach Oberbegriffen 3. Ermittlung Prozentrang
	Zuordnungs- und Benennungsaufgabe	Syntagmatisch-paradigmatischer Shift (Kategoriebildung nach Oberbegriffen) <i>Finden des gesuchten Oberbegriffs</i>	Richtig-Falsch-Aufgabe	1. Quantitativ 2. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene Unterpunkt Kategorisierung nach Oberbegriffen 3. Ermittlung Prozentrang

Narrativ	Erfinden einer Geschichte zu einer Bildvorlage	<i>Mündliche Erzählfähigkeit</i>	Spontansprachstichprobe	1. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht der mündlichen Erzählfähigkeit 2. Vergleich mit dem Entwicklungsalter
	Verfassen eines Briefes	<i>Schriftliche Erzählfähigkeit</i>	Schriftsprachanalyse	1. Qualitativ in der qualitativen Entwicklungsübersicht der schriftlichen Erzählfähigkeit 2. Vergleich mit dem Entwicklungsalter
Rechtschreiben	Verschriftung von Wörtern und Sätzen	Rechtschreibentwicklung in Bezug auf die richtig geschriebenen Grapheme, die Verwendung der alphabetischen, der orthographischen und der morphematischen Strategie <i>Hamburger Schreib-Probe</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Ermittlung Prozentrang
Lesen	Finden des unpassenden Wortes in einem Satz	Lesetempo und Leseschwindigkeit <i>Stolperwörter-Lesetest</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Ermittlung Prozentrang
Auditive Speicherfähigkeit	Nachsprechen vorgegebener Strukturen	Auditive Speicherfähigkeit <i>Nachsprechen von Silbenfolgen</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Ermittlung Prozentrang
	Nachsprechen vorgegebener Strukturen	Auditive Speicherfähigkeit <i>Nachsprechen von Zahlenfolgen</i>	Richtig-Falsch-Aufgaben	1. Quantitativ 2. Ermittlung Prozentrang

6.4 Mehrdimensionalität des Auswertungsverfahrens

Die Mehrdimensionalität des SEPUZ bezieht sich zum einen auf die Auswertungsmöglichkeiten der Items, denen eine gebundene Aufgabenbeantwortung zugrunde liegt, zum anderen auf die Überprüfung der Sprachentwicklung mit konstruierten Untertests und durch Spontansprachanalysen.

Im Untertest *rezeptiver Wortschatz* liegen dem Kind Bilder der Begriffe „Nadel“, „Fahnen“, „Faden“ und „Giraffe“ vor. Aufgabe des Kindes ist es, das Bild mit dem Begriff „Faden“ anzukreuzen. Im vorliegenden Fall hatte das Kind statt des gesuchten Begriffs „Faden“ den Ablenker „Nadel“ gewählt.

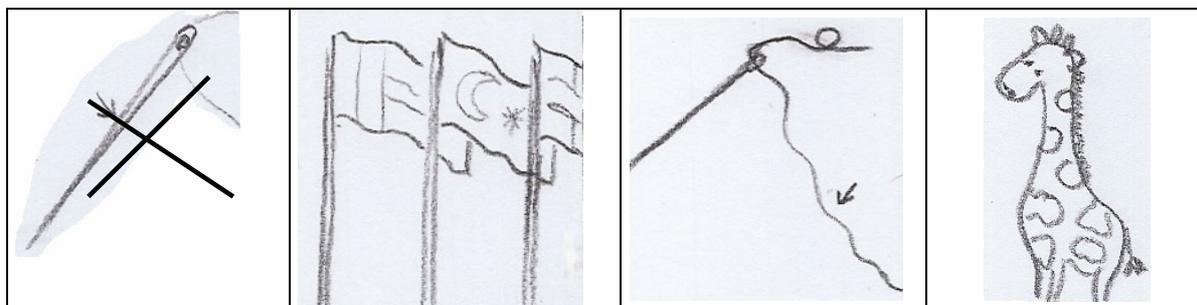


Abbildung 16: Bearbeiteter Überprüfungsbogen des *rezeptiven Wortschatzes* (Ausschnitt)

Dies würde auf dem Protokollbogen der semantisch-lexikalischen Ebene wie folgt vermerkt:

Wortart	Gesuchter Begriff	Phonologischer Ablenker	Semantischer Ablenker	Weiter Ablenker
Nomen	Beet	Boot	Blume	Pflaster
	Pfahl	Schal	Mauer	Zwiebel
	Faden	Fahnen	Nadel ✘	Giraffe

Tabelle 17: Ausgefüllter Protokollbogen des *rezeptiven Wortschatzes* (Ausschnitt)

Aus dem Ausschnitt des Protokollbogens wird deutlich, dass das Kind einen semantischen Ablenker, also einen Begriff, der dem Gesuchten vom Inhalt her ähnlich ist, gewählt hat. Da sich das Kind nicht für den gesuchten Begriff entschieden hat, erhält es in der quantitativen Auswertung dafür entsprechend keinen Punkt. Die Ergebnisse der Auswertung werden im

nächsten Schritt in die qualitative Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene übertragen. Für das vorliegende Beispiel wäre in der Entwicklungsübersicht Folgendes einzutragen.

Rezeptiv			
Wahl der Ablenker	Semantische Unsicherheit	✘	Nadel statt Faden
	Phonologische Unsicherheit		
	Begriff unbekannt		

Abbildung 17: Ausschnitt aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene

Neben der Konstruktion von Aufgaben mit einer gebundenen Aufgabenbeantwortung wurden auch Aufgaben konstruiert, denen eine freie Aufgabenbeantwortung zugrunde liegt. Diese Aufgaben dienen der Gewinnung von Spontansprachstichproben. Als Beispiel für eine Aufgabe mit freier Aufgabenbeantwortung ist der Untertest *mündliche Erzählfähigkeit* zu nennen. Das Kind erfindet hier eine Geschichte zu einer Bildvorlage. In der qualitativen Auswertung dienen die Ergebnisse der Spontansprachanalyse der Ergänzung der Ergebnisse der Aufgaben mit gebundener Aufgabenbeantwortung. Die Spontansprachstichproben werden in komplexeren Kommunikationssituationen erhoben als die Testaufgaben. Die Anforderung bei der Beantwortung der konstruierten Aufgaben, wie beispielsweise die Bildbenennung im Untertest *Verblexikon* oder das Nachsprechen verschiedener Satzkonstruktionen im Untertest *Rekonstruktionsfähigkeit*, an die Kommunikationsfähigkeit des Kindes sind wesentlich geringer als die eigenständige Planung einer Äußerung. Um im *SEPUZ* einen den tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes entsprechenden Überblick über seine sprachlichen Leistungen gewinnen zu können, müssen die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen gewonnenen Daten miteinander kombiniert werden. Durch die gebundene Aufgabenbeantwortung wird die gezielte Überprüfung verschiedener sprachlicher Aspekte möglich. Ob dem Kind die Verwendung dieser Strukturen auch in natürlichen Kommunikationssituationen gelingt, kann mit Hilfe der Spontansprachanalyse überprüft werden.

6.5 Verwendete Normen

Die unterschiedlichen Ziele des Testverfahrens und die zugrunde liegende Kombination des Alters- und Lernschnittmodells bedingen die Mehrdimensionalität des Auswertungsverfahrens. Diese Mehrdimensionalität führt zu unterschiedlichen Bezugsnormen bei der Interpretation der kindlichen Ergebnisse.

Die qualitative Auswertung ermöglicht die Erstellung eines qualitativen Entwicklungsprofils der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen und der narrativen Ebene. Diese Übersichten lassen erkennen, an welcher Stelle des Spracherwerbs das Kind steht und welche Meilensteine der Sprachentwicklung das Kind bereits erreicht hat. Die qualitativen Entwicklungsübersichten der phonetischen, der syntaktisch-morphologischen und der narrativen Ebene (mündliche Erzählfähigkeit) ermöglichen den Vergleich des Lebensalters des Kindes mit dem genannten Entwicklungsalter. Weicht dieses um zwölf Monate vom tatsächlichen Lebensalter des Kindes ab, so ist ein Förderbedarf in diesem Bereich anzunehmen (vgl. Kiese-Himmel 1999). Die in den Übersichten verwendeten Altersangaben entsprechen den in der Literatur zu findenden Angaben, sind aber nicht erprobt oder abgesichert.

Rein qualitativ erfolgt die Auswertung der phonologischen Ebene. Die Entwicklung auf dieser Sprachebene gilt mit etwa sechs Jahren als abgeschlossen. Ausgehend davon, dass sich die überprüften Kinder im zweiten Schuljahr und somit im dritten Schulbesuchsjahr befinden (NRW Eingangsklasse, Klasse 1, Klasse 2), ist von einer förderbedürftigen Entwicklungsverzögerung dieser Sprachebene auszugehen, wenn die Auswertung der kindlichen Ergebnisse das Auftreten phonologischer Prozesse ergibt. Aufgrund der fragmentarischen Forschungslage ist die Angabe des Entwicklungsalters in der phonologischen Entwicklung bisher nicht möglich (vgl. die Beschreibung der phonologischen Entwicklung in Abschnitt 3.3.6).

Die normorientierte Auswertung der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen, der Ebenen des Lesens und Rechtschreibens und der auditiven Speicherfähigkeit ermöglichen es, Aussagen über die Altersangemessenheit der kindlichen Sprachentwicklung zu treffen. Zu diesem Zweck sind für das *SEPUZ* Prozentrangnormen entwickelt worden.

Für die Förderplanung ist entscheidend, ab wann eine sprachliche Struktur beherrscht wird und ab welchem Grad der Beherrschung eine gezielte Förderung der Struktur nicht mehr notwendig ist. In der sprachheilpädagogischen Literatur ist für den syntaktisch-morphologischen Bereich beschrieben, dass die richtige Verwendung einer sprachlichen Struktur in 90 % der obligatorischen Kontexte als sprachnormal angesehen werden kann (vgl. Motsch 1999, Motsch & Berg 2003). Das 90 %-Niveau wird demnach als „cut-off-point“ (Fisseni 1997, S. 141) festgelegt. Wendet das Kind eine Struktur in mehr als 60 % der obligatorischen Kontexte richtig an, so ist davon auszugehen, dass sich die Struktur ohne weitere Förderung selbstständig festigen wird (vgl. Motsch 1999). Die Entwicklung sollte jedoch weiterhin beachtet werden. Hat ein Kind das 60 %-Niveau erreicht, so kann für die Förderplanung ein anderes sprachliches Ziel in den Vordergrund treten. Aus der Auswertung der Untertests der syntaktisch-morphologischen Ebene lässt sich, sofern in dem Untertest grammatikalische Strukturen überprüft werden, als Konsequenz hieraus sowohl das 60 %-Niveau als auch das 90 %-Niveau ablesen, da beide wichtige Hinweise für die Förderplanung liefern.

Hat das Kind beispielsweise neun von zehn Items zur Überprüfung der Akkusativmarkierung richtig gelöst, so kann vom Beherrschen dieser Struktur ausgegangen werden, da das Kind diese in 90% der Items richtig angewendet hat. Der Auswertungsbogen ermöglicht das direkte Ablesen dieser Angaben. Eine Förderung in diesem Bereich ist somit nicht notwendig.

<p>Richtige Akkusativmarkierung: 9/10 60 %: 6 richtige Lösungen, 90 %: 9 richtige Lösungen</p>

Abbildung 18: Auszug aus dem Protokollbogen der syntaktisch-morphologischen Ebene

6.6 Zusammenfassung

Eine zentrale Aufgabenstellung der Itemgenerierung ist die Konstruktion von Items, die, falls eine kombinierte normorientierte und qualitative Auswertung ermöglicht werden soll, diesen beiden Aspekten gerecht wird. Durch die Konstruktion von Mehrfachwahlaufgaben wird die Kombination der Auswertungsmodalitäten ermöglicht.

In der praktischen Erprobung wurde zunächst die Eindeutigkeit der bildlichen Darstellungen überprüft und gegebenenfalls verändert. Die Erprobung der Items der Konzeptversion in der

Präphase zeigte, dass Beispielitems ergänzt und die Testanweisungen in ihrer sprachlichen Komplexität deutlich vereinfacht werden mussten, um dem häufig sehr eingeschränkten Sprachverständnis der Kinder mit einer SSES gerecht zu werden.

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass einige Untertests nicht, wie zunächst zu vermuten ist, einer Sprachebene zuzuordnen sind. Es musste daher eine Abgrenzung der Oberbegriffsbildung von der semantisch-lexikalischen Ebene stattfinden und die Ebene der Schriftsprache wurde in die Bereiche Rechtschreiben und Lesen unterteilt.

Je nach Untertest ermöglicht es das *SEPUZ* entsprechend seiner theoretischen Konstruktion, die kindlichen Ergebnisse qualitativ durch einen Vergleich des Lebensalters mit dem Entwicklungsalter oder normorientiert auszuwerten. Im nächsten Schritt ist nun zu klären, ob die Forderungen an die Güte des *SEPUZ* erfüllt werden und ob eine Normierung im Sinne einer Prozentrangentwicklung gerechtfertigt ist.

7 Empirische Überprüfung des SEPUZ

Nach Abschluss der theoretischen Konzeption des *SEPUZ* wird in der empirischen Überprüfung untersucht, ob die gestellten Anforderungen an das Sprachentwicklungsprofil erreicht werden. Diese Anforderungen beziehen sich zum einen auf die konstruierten Items, zum anderen auf die Güte des *SEPUZ* im Hinblick auf die Validität, Reliabilität, Objektivität, Normierung und auf die Schülermotivation. Mit der Schülermotivation wird ein Hauptziel des *SEPUZ*, die Kindgemäßheit des Verfahrens, untersucht.

7.1 Untersuchungsplan

Die empirische Überprüfung des *SEPUZ* gliedert sich in verschiedene Arbeitsschritte. Die Ermittlung einer hinreichenden differenzialdiagnostischen Validität ist Voraussetzung für die weitere statistische Erprobung.

1. Überprüfung der differenzialdiagnostischen Validität der Untertests

Um zu entscheiden, welche Aufgaben differenzialdiagnostisch valide sind, bietet sich ein Extremgruppenvergleich an. Als Vergleichsgruppen dienen Grundschul Kinder und Kinder mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache, die das zweite Schuljahr besuchen. Es wird überprüft, ob der zwischen beiden Gruppen festgestellte Unterschied signifikant ist und die Nullhypothese (H_0 = beide Stichproben stammen aus einer Population) zugunsten der Annahme der Alternativhypothese (H_1 = beide Populationen unterscheiden sich im Mittelwert) verworfen werden kann. Der ermittelte T-Wert kann gleichzeitig als Kennwert für die Validität dienen, auch wenn es sich hierbei um einen weniger gebräuchlichen Wert für die Validität handelt. Wird der T-Wert als Validitätskennwert genutzt, so ist die Sicherung auf der 1 %-Stufe anzustreben (vgl. Lienert & Raatz 1994).

2. Überprüfung der inneren Konsistenz und der Reliabilität des Testprofils

Die innere Konsistenz des *SEPUZ* ist für die einzelnen Untertests zu berechnen. Mit Hilfe der inneren Konsistenz wird ermittelt, inwiefern ein einzelnes Item mit allen anderen Items zusammenhängt. Die Überprüfung der inneren Konsistenz dient als Reliabilitätsmaß. Neben der Überprüfung der Reliabilität der Untertests ist die Reliabilität für die Gesamtsprachebenen und das gesamte Testprofil zu ermitteln. Ein hinreichend hoher Reliabilitätswert des Testprofils ist die Voraussetzung für die Normierung.

3. Normierung

Sofern die Überprüfung der inneren Konsistenz einen hinreichenden Wert ergibt ($r_{\text{prof}} > .50$), erfolgt die (vorläufige) Normierung mit Hilfe der Ermittlung der Prozentrangnormen.

4. Objektivität

Die Überprüfung der Auswertungsobjektivität erfolgt, indem zwei Auswertern die kindlichen Ergebnisse der Bearbeitung der einzelnen Untertests vorgelegt werden. Um auszuschließen, dass die Auswertung des *SEPUSZ* mehr theoretische Kenntnisse als die im Theorieteil und der Handanweisung beschriebenen Aspekte erfordert, wird die Auswertung eines theoriekundigen Auswerterns mit der Auswertung einer Person verglichen, die nur über die im *SEPUSZ* dargestellten Theoriekenntnisse verfügt.

5. Schülermotivation

Zur Überprüfung der Schülermotivation dient ein Fragebogen. Die Hauptfragestellung ist hierbei, ob den Kindern die Überprüfung ihrer Sprachentwicklung bewusst wird. Wäre dies der Fall, so würde dies dem Grundgedanken des *SEPUSZ*, der Vermeidung einer Testsituation durch die Eingliederung in eine Spielrahmenhandlung, widersprechen. Ein weiterer bedeutender Aspekt, der mit dem Fragebogen überprüft wird, ist der Spaß der Schüler an der Bearbeitung des Überprüfungsverfahrens. Außerdem wird abgefragt, welcher Untertest als leichtester und welcher als schwerster empfunden wurde, um hieraus eventuell Schlüsse für eine Überarbeitung des *SEPUSZ* ziehen zu können.

Die Ermittlung des T-Wertes im Rahmen des Extremgruppenvergleichs, die Ermittlung der Werte des Cronbachs α im Rahmen der Überprüfung der internen Konsistenz, der Korrelation der Untertests und die Berechnung der Prozentrangnormen erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS – Superior Performing Software System.

7.2 Grundlegende Überlegungen

Das *SEPUSZ* soll besonders deutlich die Leistungen der im Spracherwerb verzögerten Kinder differenzieren. Die Auswahl von Testitems, die für Grundschul Kinder einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben, wäre für dieses Ziel nicht sinnvoll. Das Überprüfungsverfahren wäre dann für Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache zu schwer. Es käme somit wie bei vie-

len bestehenden Testverfahren zur Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes zu einem Floor- oder Bodeneffekt (vgl. v. Suchodoletz & Höfler 1996). Die Differenzierung im unteren Leistungsbereich gelingt, indem die Testitems mit einem hohen Schwierigkeitsindex, was sehr leichten Testaufgaben entspricht, ausgewählt werden.

Die Angabe der Prozentränge (PR) für die verschiedenen Untertests ermöglicht es, die kindlichen Ergebnisse mit den Testergebnissen einer Normstichprobe zu vergleichen. Im vorliegenden Überprüfungsverfahren werden Leistungen unter einem PR von 16 als unterdurchschnittlich bezeichnet. Jede Prozentrangnormierung hat jedoch den Nachteil, dass Prozentränge nicht addiert und aus ihnen keine arithmetischen Mittelwerte berechnet werden können. Die Prozentrangdifferenzen in verschiedenen Skalenbereichen zeigen verschiedene Leistungsdifferenzen an (vgl. Bundschuh 1999). Zu beachten ist, dass Prozentränge nicht mit den Prozenträngen anderer Verfahren mit einem ähnlichen Validitätsbereich verglichen werden können. „Die *Validität* [Hervorhebung d. Verf.] gibt an, wie gut der Test das misst, was er zu messen vorgibt. Ein vollkommen valider Test lässt also einen fehlerfreien Schluss auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Konstruktes zu. Man spricht auch von der ‚Gültigkeit‘ des Erhebungsverfahrens“ (Lamberti 2001, S. 31). Unter dem Validitätsbereich ist somit der Gültigkeitsbereich eines Testverfahrens zu verstehen. Im vorliegenden Fall ist eine solche Vergleichsmöglichkeit nicht notwendig, da bislang ein vergleichbares Testverfahren für dieses Alter fehlt.

Um ein Testverfahren zu normieren, werden in der Regel Eichstichproben benötigt, die einen Umfang von mindestens einigen hundert, wenn nicht einigen tausend Probanden umfassen (vgl. Lienert & Raatz 1994). Eine solche Standardnormierung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen werden und ist aufgrund des auf das zweite Schuljahr beschränkten Geltungsbereichs zudem nicht notwendig. Die Normierung wurde daher im Sinne einer vorläufigen Normierung an einer relativ geringen Zahl von Probanden und in einem eingeschränkten räumlichen Radius vorgenommen. Ähnlich wurde beispielsweise bei der Normierung des *HSET* verfahren (vgl. Grimm & Schöler 1978).

7.3 Stichprobe

Die statistische Erprobung des *SEPUSZ* erfolgte von Mai bis Juli 2005 an insgesamt 109 Kindern. Es handelt sich bei der Stichprobe, an der das Überprüfungsverfahren erprobt wurde, um „eine anfallende Stichprobe“ (Lienert & Raatz 1994, S. 174). Vor Beginn hatten alle Eltern der Überprüfung nach ausführlichen Informationen zugestimmt und auch die Schulkonferenzen der Schulen hatten die Überprüfung genehmigt.

Die Stichprobe bestand aus 51 Grundschulkindern dreier Klassen der GGS Eitorf. Von diesen 51 Schülern waren 26 Mädchen und 25 Jungen. Die 58 Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache besuchten fünf Klassen der Rudolf-Dreikurs-Schule in Eitorf, Siegburg und Bad Honnef. Unter den 58 Schülern waren 42 Jungen und 16 Mädchen. Die Zusammensetzung der Stichprobe entspricht somit einem Geschlechterverhältnis von etwa 3:1, welches dem in der Literatur angenommenen Geschlechterverhältnis für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache entspricht (vgl. u.a. Fromm, Schöler & Scherer 1998). Bei 13 von ihnen (zwei Mädchen, elf Jungen) war im Rahmen der jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vom Schulamt entschieden worden, dass bei ihnen kein sonderpädagogischer Förderbedarf mehr vorliegt und sie im nächsten Schuljahr eine Grundschule besuchen werden. Diese Kinder wurden daher in der Auswertung der Gruppe der Grundschul Kinder zugeordnet. Die Anzahl der Probanden dieser Gruppe erhöhte sich damit auf 64, die Zahl der Probanden der Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache reduzierte sich demzufolge auf 45. Aufgrund der Unterrichtsorganisation der Schulen und der Erkrankung einiger Kinder konnten nicht von allen Kindern alle Untertests des Überprüfungsverfahrens bearbeitet werden. In der Stichprobe wurden nur Kinder mit der Muttersprache Deutsch berücksichtigt.

Eine genaue Übersicht über die Altersverteilung der beiden Stichproben liefert Tabelle 18. Im Hinblick auf die Altersangaben ist zu berücksichtigen, dass der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW eine Eingangsklasse vorgeschaltet ist. Die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf haben somit ein Schulbesuchsjahr mehr als die Grundschul Kinder.

Tabelle 18: Alter der Stichproben

	Mittleres Alter	Altersspanne	SD (in Monaten)
GS^a n= 51	8;3	7;9 bis 8;1	3,9
GS SP^b n= 13	9;0	7;8 bis 10;2	12,9
GS + GS SP^c n= 64	8;4	7;8 bis 10;2	6,7
SP^d n= 45	9;1	7;9 bis 10;5	9,5

Anmerkungen: ^a Grundschüler, ^b Schüler, deren sonderpädagogischer Förderbedarf aufgehoben wurde, ^c Grundschüler und Schüler, deren sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Sprache aufgehoben wurde, werden im Folgenden in der Gruppe der Grundschüler zusammengefasst, ^d Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

7.4 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung fand an den Schulen in den Klassen der Schüler statt. Die Stationstests wurden im Klassenraum durchgeführt. Hierzu wurden die benötigten Materialien vor Unterrichtsbeginn aufgebaut. Die Testanweisungen erhielten die Kinder über CD. Sie waren von einer Person entsprechend der Anweisungen im Handbuch auf CD aufgesprochen worden. Die Untersuchung begann in allen Klassen in der ersten Schulstunde und dauerte, je nach Klassengröße und Arbeitstempo der Kinder, bis zur dritten oder vierten Unterrichtsstunde. Die Gruppentestteile wurden vor Beginn der Stationstests durchgeführt. An die Stationstests schlossen sich die Einzeltests an. Diese wurden an verschiedenen Tagen in der ersten bis fünften Schulstunde außerhalb des Klassenzimmers mit den Kindern bearbeitet. Alle Untersuchungen wurden vom gleichen Testleiter durchgeführt.

7.5 Aufgabenschwierigkeit

Die Items der einzelnen Untertests sollten im Hinblick auf ihre Aufgabenschwierigkeit von $p = .20$ bis $p = .80$ streuen (vgl. Lienert & Raatz 1994). Anhand des Schwierigkeitsindex (p) kann abgelesen werden, wie viele Probanden ein Item richtig beantwortet haben (vgl. Fisseni 1997). „Die Schwierigkeitsindizes sollten sich an der Stelle der Schwierigkeitsskala

häufen, an der eine besonders gute Differenzierung vom Test verlangt wird“ (Lienert & Raatz 1994, S. 115). Die Items sollten im *SEPUZ* folglich einen relativ hohen Schwierigkeitsindex aufweisen, um im unteren Leistungsbereich zu differenzieren.

Um die Mehrdimensionalität der Auswertung nicht durch eine möglichst starke Itemselektion einzuschränken, wurden nach der empirischen Überprüfung nur die Items eliminiert, die eine negative Trennschärfe aufwiesen. Die Verringerung der Reliabilität wurde hierbei in Kauf genommen. Die geringe Beachtung der Trennschärfe bei der Itemselektion lässt sich auch durch die vielen heterogener Untertests des Überprüfungsverfahrens rechtfertigen. Bei diesen spielt die Trennschärfe nach Lienert und Raatz (1994) eine relativ geringe Rolle. Als Grundlage für die Itemselektion dienten die Ergebnisse der Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache, da sie den vorrangigen Anwendungsbereich des Testprofils darstellen (vgl. Häcker, Leutner & Amelang 1998). Die Schwierigkeitskoeffizienten sind Tabelle 19 zu entnehmen.

Tabelle 19: Übersicht über Schwierigkeitskoeffizienten der Untertests der Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache

Untertest	N	Niedrigster Schwierigkeitsindex (p)	Höchster Schwierigkeitsindex (p)	Median	Range
Oberbegriffe	29	.34	.93	.75	.59
Unterbegriffe	34	.06	1	.85	.94
Expressiver Wortschatz	29	.20	1	.83	.80
Rezeptiver Wortschatz	20	.35	1	.95	.65
Verblexikon	29	.41	.96	.79	.55
Akkusativ	30	.40	.90	.73	.50
Komplexe Syntax	27	.18	.81	.49	.63
Genus	31	.80	.96	.85	.16
Plural	31	.51	1	.88	.49
Reflexionsfähigkeit	33	.18	.90	.56	.72
Subjekt-Verb-Kongruenz	28	.50	.92	.78	.42
Rekonstruktionsfähigkeit	27	0	.76	.17	.70
Wort- und Satzverständnis	20	.04	.88	.84	.84
Textverständnis	32	.37	.82	.62	.45
Silben	33	.00	.97	.41	.97
Zahlen	34	.00	.85	.05	.85

Anmerkungen: p = Schwierigkeitsindex des Untertests

Die Übersicht über die Schwierigkeitsindizes der einzelnen Untertests zeigt, dass einige Aufgaben relativ leicht für die Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache waren. Da das Ziel des Testprofils eine möglichst gute Differenzierung im unteren Bereich ist, werden die leichten Aufgaben beibehalten und nicht durch schwerere ersetzt.

In den Untertests *Rekonstruktionsfähigkeit*, *Silben* und *Zahlen* gibt es Items, die von den Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache nicht gelöst werden konnten, wohl aber von den Grundschulkindern. Auch diese Items werden vorläufig im Testprofil belassen, da sie unter Umständen aussagekräftig für die Anwendung des Testprofils bei Kindern mit Migrationshintergrund sind. Die Überprüfung dieses Anwendungsbereichs bleibt abzuwarten.

7.6 Überprüfung der Güte des SEPUZ

Mit der Erprobung des *SEPUZ* sind verschiedene Ziele verbunden. Es ist zum einen zu überprüfen, ob die Testteile, die normorientiert ausgewertet werden sollen, differenzialdiagnostisch valide sind und ob sie eine hinreichende Reliabilität ($r_{\text{prof}} > .50$) aufweisen (vgl. Lienert & Raatz 1994). Nur dann ist eine Normierung sinnvoll. Von Bedeutung ist weiterhin die Überprüfung der Auswertungsobjektivität und der Motivation der Schüler.

7.6.1 Überprüfung der differenzialdiagnostischen Validität

Um zu entscheiden, welche Untertests differenzialdiagnostisch valide sind, bietet sich die Extremgruppenmethode oder der Niveauvergleich an (vgl. Lienert & von Eye 1994). Als Vergleichsgruppen dienen Grundschulkindern und Kinder mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache, die das zweite Schuljahr besuchen. Eine unterschiedliche Verteilung der Ergebnisse beider Gruppen ist zu erwarten. Die Signifikanzprüfung erfolgt in der Regel auf dem 5 %-Niveau. Um den ermittelten t-Wert als Validitätskennwert zu verwenden, sollte die Signifikanzprüfung jedoch auf dem 1 %-Niveau stattfinden (vgl. Lienert & Raatz 1994).

Die Überprüfung der inhaltlichen Validität kann entfallen, da die Theorie des Spracherwerbs und hierbei auftretende Schwierigkeiten auf den einzelnen sprachlichen Ebenen ausführlich dargestellt worden sind. Aus der Theorie wurde die Itemkonstruktion abgeleitet, die inhaltliche Validität (Content Validity) ist durch diese „theoriegeleitete Präzisierung“ (Fisseni 1997,

S. 137) gewährleistet. Im Hinblick auf die verschiedenen Validitätskriterien ist die inhaltliche Validität für kriteriumsorientierte Tests zentral (vgl. ebd.). Die kriterienbezogene Validität (Criterion Validity) kann nicht ermittelt werden, da es keine Testverfahren gibt, die als Außenkriterium dienen könnten. Testverfahren, die für Schulkinder geeignet sind, werden meist nur qualitativ ausgewertet und beziehen sich nur auf eine Sprachebene (*AVAK*, *PAPP*, *ESGRAF* u.a.). Testverfahren, die sich auf mehrere sprachliche Ebenen beziehen und für Schulkinder geeignet sind, sind umstritten im Hinblick auf die Überprüfung von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache (vgl. von Suchodoletz & Höfler 1996) oder sie überprüfen zumindest in weiten Teilen andere Sprachaspekte (*PET*, *HSET*).

Die in Tabelle 20 und 21 dargestellten t-Testergebnisse zeigen, dass sich die Mittelwerte der Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache und der Grundschul Kinder in allen Untertests und in den Gesamtsprachebenen auf dem 1 %-Niveau signifikant unterscheiden. Die differenzialdiagnostische Validität ist somit in allen Fällen gegeben.

In den Untertests *rezeptiver Wortschatz*, *expressiver Wortschatz*, *Verblexikon*, *Textverständnis*, *Akkusativ*, *Genus*, *Plural*, *HSP*, *Graphemtreffer* und der Gesamtebenen semantisch-lexikalisch, syntaktisch-morphologisch und Sprachverständnis unterscheidet sich die Varianz der beiden Stichproben nach dem Leventest signifikant. Es wird daher hier der t-Wert für ungleiche Varianzen mit den entsprechenden Freiheitsgraden angegeben.

Tabelle 20: t-Test-Ergebnisse und Angaben zu Mittelwerten, Standardabweichungen und Varianzen der Sprachebenen

Sprachebene	t-Wert	df	M GS^a	M SP	SD GS	SD SP^b	N (GS/SP)
Semantisch-lexikalisch	4,16**	18,15	101,27	86,77	7,33	11,21	22/13
Kategorisierung Oberbegriffe	4,56**	52	29,61	22,74	5,61	5,27	31/23
Syntaktisch-morphologisch	4,80**	21,72	79,57	63,35	6,30	12,81	23/17
Sprachverständnis	5,54**	30,20	48,28	31,24	7,86	10,12	18/17
Auditive Speicherfähigkeit	4,40**	68,99	8,24	5,64	2,65	2,31	38/33

Anmerkungen: ** $p < .01$, ^a GS: Grundschul Kinder; ^b SP: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

Tabelle 21: t-Test-Ergebnisse und Angaben zu Mittelwerten, Standardabweichungen und Varianzen der einzelnen Untertests

Sprachebene	Untertest	t-Wert	df	n GS ^a	N SP ^b	M GS	M SP	SD GS	SD SP
Semantisch-lexikalisch	Expressiver Wortschatz	4,99**	48,47	38	29	48,18	41,45	4,40	6,16
	Rezeptiver Wortschatz	4,43**	56	38	20	36,11	31,85	2,22	4,94
	Verblexikon	3,56**	42,60	32	29	16,16	13,69	1,81	3,29
Kategorisierung nach Oberbegriffen	Oberbegriffe	3,26**	62	35	29	14,66	11,69	3,71	3,51
	Unterbegriffe	5,66**	76	34	29	14,75	10,53	3,06	3,50
Syntaktisch-morphologisch	Akkusativ	3,56**	42,19	35	30	9,09	6,90	1,57	3,02
	Komplexe Syntax	2,80**	58	33	27	7,97	6,04	2,43	2,90
	Genus	3,27**	35,60	47	31	17,62	15,52	1,27	3,41
	Plural	4,35**	30,25	39	31	18,97	17,27	0,16	2,19
	Reflexionsfähigkeit	4,38**	79	48	33	12,15	8,88	3,12	3,53
	Subjekt-Verb-Kongruenz	2,97**	59	33	28	6,21	5,18	1,21	1,49
	Rekonstruktionsfähigkeit	6,70**	60	35	27	4,54	1,74	1,68	1,55
Sprachverständnis	Wort- und Satzverständnis	5,23**	39	21	20	38,38	25,40	7,68	8,19
	Textverständnis	4,19**	59,11	51	32	8,82	6,44	2,30	2,65
Auditive Speicherfähigkeit	Silben	2,91**	69	38	33	4,95	3,79	1,80	1,51
	Zahlen	5,15**	71	39	34	3,26	1,85	1,18	1,13
	Hamburger Schreib-Probe	3,30**	31,56	63	45	133,48	114,29	8,16	29,52
	Stolperwörter-Lesetest	2,91**	45	16	31	22,44	15,23	8,94	7,54

Anmerkungen: ** $p < .01$, ^a GS: Grundschul Kinder; ^b SP: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

7.6.2 Überprüfung der inneren Konsistenz

Die Überprüfung der inneren Konsistenz erfolgte im ersten Schritt im Hinblick auf die einzelnen Untertests und im zweiten Schritt im Hinblick auf die Gesamtsprachebenen. Die Berechnung erfolgte über den üblicherweise verwendeten Homogenitätsindex Cronbachs α , mit dem über die Inter-Item-Korrelation die interne Konsistenz berechnet wird (vgl. Eckstein 2000). Um die Mehrdimensionalität der Auswertung nicht durch eine möglichst starke Itemselektion einzuschränken, wurden, wie beschrieben, nur die Items eliminiert, die eine negati-

ve Trennschärfe aufwiesen. Die innere Konsistenz ohne diese Items ist in der Tabelle 22 mit Cronbachs α nach Itemselektion bezeichnet.

Tabelle 22: Innere Konsistenz der Untertests und Gesamtsprachebenen

Sprachebene	Cronbachs α	Cronbachs α nach Itemselektion	n	Untertest	n	Cronbachs α	Cronbachs α nach Itemselektion
Semantisch-lexikalisch	.94	.92	35	Expressiver Wortschatz	67	.81	.82
				Rezeptiver Wortschatz	58	.83	.84
				Verblexikon	61	.76	
Kategorisierung Oberbegriffe	.83	.86	64	Oberbegriffe	64	.67	.72
				Unterbegriffe	78	.77	.79
Syntaktisch-morphologisch	.95	.96	40	Akkusativ	65	.87	
				Komplexe Syntax	60	.76	
				Genus	78	.87	
				Plural	70	.69	.70
				Reflexionsfähigkeit	71	.76	.77
				Subjekt-Verb-Kongruenz	71	.52	.63
				Rekonstruktionsfähigkeit	62	.76	
Sprachverständnis	.88	.91	35	Wort-, Satzverständnis	41	.92	
				Textverständnis	83	.66	.75
Auditive Speicherfähigkeit	.79		71	Silben	71	.68	
				Zahlen	73	.64	
Lesen				Stolperwörter		.94 ¹¹	
Rechtschreiben				HSP (Graphemtreffer)		.98 ¹²	

Eine Vielzahl der Untertests erfüllt die Anforderungen an die innere Konsistenz von .80 (vgl. Fisseni 1997). Einige Homogenitätsindizes liegen jedoch unter diesem Wert. Ursache ist zum einen, dass diese zu leicht (*Verblexikon*, *Plural*, *Subjekt-Verb-Kongruenz*) bzw. zu schwer (*Silben*, *Zahlen*) für die Klassennorm zweites Schuljahr sind. Da das Überprüfungsverfahren aber über die gesamte Grundschulzeit eingesetzt werden soll, ist eine Erprobung in den anderen Klassenstufen abzuwarten, bevor Untertests verändert werden. Einige Untertests

¹¹ Entnommen aus Backhaus, Brügelmann, Knorre & Metze n. d., S. 23.

¹² Entnommen aus May 2002a, S. 112.

erweisen sich auch als für die Gesamtstichprobe zu einfach, für die Kinder mit Förderbedarf Sprache haben sie hingegen mittleren Schwierigkeitsgrad (*expressiver Wortschatz, Zuordnung von Unterbegriffen, Komplexe Syntax, Pluralmarkierung, Subjekt-Verb-Kongruenz*). Verbesserte Ergebnisse würde man erhalten, indem man verstärkt Aufgaben, die für die Gesamtstichprobe einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben, auswählt (vgl. Lienert & Raatz 1994). Dies entspricht jedoch nicht dem Ziel des *SEPUZ*. Eine geringere innere Konsistenz wird somit zugunsten einer guten Differenzierung im unteren Leistungsbereich in Kauf genommen.

Weiterhin handelt es sich bei den Untertests *Komplexe Syntax, Reflexions- und Rekonstruktionsfähigkeit* und *Wort- und Satzverständnis* und *Textverständnis* um Tests mit heterogenen Aufgaben. Bei ihnen ist eine niedrigere innere Konsistenz zu erwarten. Die Histogramme der Rohwtergebnisse der beiden Stichproben und der Gesamtstichprobe in Bezug auf die Normalverteilung sind dem Anhang A zu entnehmen.

7.6.3 Überprüfung der Reliabilität der Sprachebenen und des Profils

Der Reliabilitätsberechnung liegt das in Abschnitt 5.4.1 angesprochene mehrdimensionale Konstruktionsmodell des *SEPUZ* zugrunde. Innerhalb der Sprachebenen entspricht die Konstruktion einer homogenen Testbatterie. Im Hinblick auf die Gesamtkonstruktion entspricht das *SEPUZ* einem Testprofil. Um dieses theoretische Konstrukt empirisch bestätigen zu können, muss eine geringe Korrelation der Sprachebenen untereinander und eine hohe Korrelation der Untertests innerhalb einer Sprachebene vorliegen. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse bestätigen diese Annahmen.

Die Betrachtung der Korrelationsmatrix der Sprachebenen in Tabelle 23 zeigt, dass die einzelnen Sprachebenen untereinander in der Mehrzahl nur sehr gering miteinander korrelieren, was der Konstruktion im Sinne eines Testprofils entspricht. Es lässt sich jedoch ein Zusammenhang der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen Ebene, der Oberbegriffsbildung und der Ebene des Sprachverständnisses erkennen. Die hohen Korrelationen dieser Ebene lassen sich sprachtheoretisch durch die Auswirkung der Entwicklung einer Sprachebene auf die anderen und die übergeordnete Rolle des Sprachverständnisses erklären. Die empirischen Ergebnisse verifizieren somit die in Abschnitt 2.3.1 in der Abbildung 2 aus

spracherwerbtheoretischer Sicht dargestellten Hypothesen über die Interdependenzen der Sprachebenen beim Spracherwerb.

Die hohe Korrelation der Oberbegriffsbildung mit der semantisch-lexikalischen Ebene lässt sich durch das Verständnis der Oberbegriffsbildung als eine Teilentwicklung auf semantisch-lexikalischer Ebene erklären. Dies ist in Abschnitt 6.3 näher erläutert.

Tabelle 23: Korrelationsmatrix der Sprachebenen

	Auditive Speicherfähigkeit	Semantisch-lexikalische Ebene	Kategorisierung nach Oberbegriffen	Sprachverständnis	Syntaktisch-morphologische Ebene	HSP (Graphemtreffer)	Stolperwörter-Lesetests
Auditive Speicherfähigkeit	1						
Semantisch-lexikalische Ebene	.37*	1					
Kategorisierung nach Oberbegriffen	.41**	.63**	1				
Sprachverständnis	.40*	.90**	.78**	1			
Syntaktisch-morphologische Ebene	.41**	.79**	.62**	.83**	1		
HSP (Graphemtreffer)	.17	.20	.21	.32	.38*	1	
Stolperwörter-Lesetest	.42**	.50*	.42*	.52*	.37	.18	1

Anmerkungen: * $p < .01$, ** $p < .05$

Die Konstruktion einer homogenen Testbatterie in Bezug auf die Untertests einer Sprachebene lässt sich durch den Vergleich der Korrelation eines Untertests mit der durchschnittlichen Korrelation der Gesamtsprachebene im Vergleich zur Korrelation des Untertests mit der durchschnittlichen Korrelation der anderen Sprachebenen des *SEPUSZ* absichern. Sofern die Untertests einer Sprachebene innerhalb der Ebene höher korrelieren als im Vergleich zu den anderen Sprachebenen, rechtfertigt dies die Annahme einer homogenen Testbatterie innerhalb einer Sprachebene. Die in Tabelle 24 folgende Korrelationsmatrix bestätigt, dass innerhalb einer Sprachebene von der Konstruktion einer homogenen Testbatterie ausgegangen werden kann.

Die durchschnittliche Korrelation innerhalb der Untertests ist im *SEPUSZ* generell nicht sehr hoch, da innerhalb einer Sprachebene verschiedene Entwicklungsmeilensteine, die zum Teil in verschiedenen Phasen des Spracherwerbs erworben werden, überprüft werden (vgl. zur Entwicklung der einzelnen Sprachebenen Kapitel 3 und zur Übersicht über die im *SEPUSZ* überprüften Strukturen Abschnitt 6.3). Dies gilt vor allem für das Sprachverständnis, die Kategorisierung nach Oberbegriffen und die syntaktisch-morphologische Ebene.

Auch in dieser Matrix zeigt sich die übergeordnete Rolle des Sprachverständnisses durch hohe Korrelationen der Untertests des Sprachverständnisses (*Wort- und Satzverständnis* und *Textverständnis*) mit der semantisch-lexikalischen Ebene, der Kategorisierung nach Oberbegriffen und der syntaktisch-morphologischen Ebene. Die Korrelation des Wort- und Satzverständnisses mit dem Durchschnitt jeder dieser drei Sprachebenen ist höher als die Korrelation der beiden Untertests innerhalb der Ebene des Sprachverständnisses. Die übergeordnete Bedeutung des Sprachverständnisses bezieht sich nach Betrachtung der Korrelationen auf das *Wort- und Satzverständnis* und weniger auf das *Textverständnis*. Die zentrale Rolle des Sprachverständnisses bei der Sprachentwicklung zeigt sich auch durch die hohen Korrelationen des Durchschnitts der Ebene des Sprachverständnisses mit den einzelnen Untertests der semantisch-lexikalischen Ebene (*expressiver und rezeptiver Wortschatz, Verblexikon*), der Kategorisierung nach Oberbegriffen (*Ober- und Unterbegriffe*) und den meisten Untertests der syntaktisch-morphologischen Ebene (*Genus, Komplexe Syntax, Plural, Rekonstruktionsfähigkeit, SVK*).

Die Untertests *Plural* und *Reflexionsfähigkeit* der syntaktisch-morphologischen Ebene korrelieren höher mit dem Durchschnitt der semantisch-lexikalischen Ebene als mit dem Durchschnitt der syntaktisch-morphologischen Ebene. Diese Zusammenhänge sind wohl auf das Aufgabendesign zurückzuführen. Die Überprüfung der Pluralmarkierung erfolgt in einem Untertest mit der Überprüfung des *expressiven Wortschatzes*, einem Untertest der semantisch-lexikalischen Ebene. Hier scheinen sich Unsicherheiten in der Kenntnis des gesuchten Begriffs auf die Fähigkeit zur Pluralbildung auszuwirken, obwohl dem Kind der gesuchte Begriff bei Nichtkenntnis in der Singularform vorgegeben wird. Im Rahmen der *Rekonstruktionsfähigkeit* wird dem Kind ein Satz mit der überprüften grammatikalischen Struktur vorgesprochen und das Kind wiederholt diesen. Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der se-

mantisch-lexikalischen Ebene scheinen in diesem Untertest große Schwierigkeiten zu haben, sich neben dem Inhalt des Satzes auch dessen grammatikalische Konstruktion zu merken.

Auch beim *Textverständnis* scheint die Entwicklung auf semantisch-lexikalischer Ebene eine große Rolle zu spielen. Diese könnte daraus resultieren, dass Kinder im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene Inhalte der Geschichte, die später abgefragt werden, entweder aufgrund ihrer Wortbedeutungsschwierigkeiten (vgl. Abschnitt 3.5.2) nicht richtig verstehen oder diese durch eine Speicherschwierigkeit nicht lange genug speichern können (vgl. Abschnitt 3.8.2). Die Entwicklung des expressiven Wortschatzes als Teil der Sprachentwicklung auf semantisch-lexikalischer Ebene scheint auch bei der Leseentwicklung eine große Rolle zu spielen. Je größer der expressive Wortschatz des Kindes ist, umso leichter scheint ihm die Sinnentnahme bei Leseaufgaben zu fallen. Diesen Zusammenhang zeigt die hohe Korrelation des Untertests *expressiver Wortschatz* mit dem *Stolperwörter-Lesetest*.

Der bereits oben angesprochene Zusammenhang der Entwicklung auf semantisch-lexikalischer Ebene und der Kategorisierung nach Oberbegriffen zeigt sich, indem der Untertest Unterbegriffe mit der semantisch-lexikalischen Ebene höher korreliert als mit dem Durchschnitt der Ebene der Kategorisierung nach Oberbegriffen. Wodurch die hohe Korrelation des Untertests Unterbegriffe mit der syntaktisch-morphologischen Ebene zustande kommt, kann mit den bisherigen Annahmen über die Sprachentwicklung genauso wenig erklärt werden wie die hohe Korrelation der Untertests *expressiver Wortschatz* und *Stolperwörter-Lesetest*.

Die vollständige Korrelationsmatrix aller Untertests befindet sich im Anhang B.

Tabelle 24: Korrelationsmatrix der Untertests einer Sprachebene mit dem Durchschnitt der anderen Sprachebenen

Untertest	Durchschnitt Sprachebene	Durchschnittliche Korrelation mit						
		auditiver Speicherfähigkeit	semantisch-lexikalischer Ebene	Kategorisierung nach Oberbegriffen	Sprachverständnis	syntaktisch-morphologischer Ebene	HSP (Graphemtreffer)	Stolperwörter-Lesetest
Zahlenfolgen	.60		.31	.44	.32	.31	.16	.34
Silbenfolgen	.60		.18	.20	.19	.25	.13	.40
Expressiver Wortschatz	.61	.28		.36	.68	.41	-.13	.69
Rezeptiver Wortschatz	.61	.28		.35	.63	.54	.33	.14
Verblexikon	.61	.19		.28	.56	.50	.07	.24
Oberbegriffe	.40	.32	.25		.80	.33	.28	.40
Unterbegriffe	.40	.34	.41		.52	.45	.25	.36
Wort-Satzverständnis	.44	.39	.74	.61		.67	.18	.46
Textverständnis	.44	.10	.46	.34		.37	.35	.35
Akkusativ	.50	.24	.47	.39	.39		.28	.28
Genus	.50	.18	.46	.34	.52		.30	.16
Komplexe Syntax	.50	.28	.47	.22	.59		.24	.25
Plural	.50	.30	.62	.46	.68		.30	.32
Reflexionsfähigkeit	.50	.34	.33	.37	.41		.29	.32
Rekonstruktionsfähigkeit	.50	.38	.59	.48	.61		.16	.39
SVK	.50	.23	.37	.48	.50		.25	.25

Die Reliabilität des Testprofils beträgt .83. Sie erfüllt daher die Forderung an die Testprofilreliabilität von $\text{prof } r_{tt} > .50$ (vgl. Lienert & Ratz 1994). Eine Normierung kann somit erfolgen.

7.6.4 Überprüfung der Objektivität

„Mit *Objektivität* [Hervorhebung d. Verf.] ist gemeint, inwieweit das Testergebnis unabhängig ist von jeglichen Einflüssen außerhalb der getesteten Personen“ (Rost 2004, S. 33). Die

Auswertungsobjektivität wird überprüft, indem zwei Personen die Testergebnisse der Kinder unabhängig voneinander auswerten. Es wird überprüft, ob die in der Handanweisung enthaltenen Protokollierungs- und Auswertungsanweisungen ein genügend hohes Maß an Objektivität gewährleisten und es bei der Auswertung zu gleichen Rohwterergebnissen kommt. „D.h. das ‚gleiche‘ Verhalten oder die ‚gleiche‘ Leistung sollte auch mit derselben Zahl bewertet werden“ (Lukesch 1998, S. 41).

Die Ermittlung der Auswertungsobjektivität erfolgt für die einzelnen Untertests. Ausgangspunkt für die Prüfung der Auswertungsobjektivität waren die Ergebnisse der Probanden. Für die Untertests *Expressiver Wortschatz*, *Zahlen- und Silbenfolgen*, *Akkusativverwendung*, *Komplexe Syntax*, *Plural*, *Rekonstruktionsfähigkeit*, *Subjekt-Verb-Kongruenz* und *Verblexikon* stand den Auswertern die aufgezeichnete verbale Beantwortung der Items zur Verfügung. Für die Auswertung des Untertests *Wort- und Satzverständnis* lagen Videoaufzeichnungen der Testsituation vor. Um die Auswertungsobjektivität der Untertests *Ober- und Unterbegriffe* und *Genus* zu ermöglichen, wurden in der Überprüfungssituation die kindlichen Lösungen abfotografiert. Zur Auswertung der Untertests *Reflexionsfähigkeit* und *Rezeptiver Wortschatz* standen die Originalarbeitsblätter zur Verfügung. Die Auswertungsobjektivität wurde anhand der Ergebnisse von 14 Probanden mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache von zwei Auswertern ermittelt.¹³ Ein Auswerter verfügte dabei über gute Kenntnisse im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik, der andere nur über rudimentäre Erfahrungen und Kenntnisse in diesem Bereich. Die ermittelte hohe Auswertungsobjektivität zeigt im Ergebnis, dass die Auswertung unabhängig von der Theoriekenntnis ist.

¹³ Es wurden dabei die Ergebnisse der ersten 14 Probanden mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache, die den jeweiligen Untertest bearbeitet hatten, ausgewertet.

Tabelle 25: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Expressiver Wortschatz*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	568	0	568
	als falsch gewerteten Items	0	216	216
gesamt		568	216	784

Tabelle 26: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Rezeptiver Wortschatz*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	474	0	474
	als falsch gewerteten Items	0	58	58
gesamt		474	58	532

Tabelle 27: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Verblexikon*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	179	0	179
	als falsch gewerteten Items	0	73	73
gesamt		179	73	252

Tabelle 28: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Oberbegriffe*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	171	0	171
	als falsch gewerteten Items	0	67	67
gesamt		171	67	238

Tabelle 29: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Unterbegriffe*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	142	0	142
	als falsch gewerteten Items	0	110	110
gesamt		142	110	252

Tabelle 30: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Akkusativ*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	96	0	96
	als falsch gewerteten Items	0	44	44
gesamt		96	44	140

Tabelle 31: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Komplexe Syntax*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	81	0	81
	als falsch gewerteten Items	0	31	31
gesamt		81	31	112

Tabelle 32: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Genus*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	212	0	212
	als falsch gewerteten Items	0	40	40
gesamt		212	40	252

Tabelle 33: Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest *Plural*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	243	0	243
	als falsch gewerteten Items	0	23	23
gesamt		243	23	266

Tabelle 34: Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest *Reflexionsfähigkeit*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	136	2	138
	als falsch gewerteten Items	0	114	114
gesamt		136	116	252

Tabelle 35: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Subjekt-Verb-Kongruenz*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	77	0	77
	als falsch gewerteten Items	0	21	21
gesamt		77	21	98

Tabelle 36: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Rekonstruktionsfähigkeit*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	24	0	24
	als falsch gewerteten Items	1	87	88
gesamt		25	87	112

Tabelle 37: Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest *Wort- und Satzverständnis*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	386	3	389
	als falsch gewerteten Items	1	324	325
gesamt		387	327	714

Tabelle 38: Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest *Textverständnis*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	96	0	96
	als falsch gewerteten Items	0	54	54
gesamt		96	54	150

Tabelle 39: Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest *Silbenfolgen*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	53	0	53
	als falsch gewerteten Items	1	86	87
gesamt		54	86	140

Tabelle 40: Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest *Zahlenfolgen*

		Anzahl der von Auswerter A		gesamt
		als richtig gewerteten Items	als falsch gewerteten Items	
Anzahl der von Auswerter B	als richtig gewerteten Items	25	0	25
	als falsch gewerteten Items	0	87	87
gesamt		25	87	112

Für die Hamburger Schreib-Probe wird im Testmanual eine Auswertungsobjektivität von 99,80 % angegeben (Angabe entnommen aus May 2002a, S. 122).

7.6.5 Ermittlung der Prozentrangnormen

Die Ermittlung der Prozentrangnormen erfolgte aufgrund der Daten der Grundschüler. Diese stellt die Gruppe dar, mit der die getesteten Probanden verglichen werden sollen (vgl. Häcker, Leutner & Amelang 1998). Einige Rohwerte traten in der Erprobung nicht auf. Ihnen konnte somit kein Prozentrang zugeordnet werden.

Tabelle 42: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der semantisch-lexikalischen Ebene					
Rezeptiver Wortschatz		Expressiver Wortschatz		Verblexikon	
Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang
< 34	< 5	< 46	< 5	< 12	< 6
35	13	46	5	12	6
37	15	48	8	13	12
38	30	49	10	14	21
39	50	50	16	16	46
40	73	52	27	17	75
41	100	53	32	18	100
		54	35		
		55	40		
		56	60		
		57	73		
		58	78		
		59	83		
		60	89		
		61	97		
		62	100		

Tabelle 41: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der Oberbegriffsbildung			
Oberbegriffe		Unterbegriffe	
Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang
< 9	< 9	< 10	< 2
10	11	11	5
12	25	12	9
13	37	13	12
14	46	14	23
15	54	15	30
16	65	16	37
17	69	17	44
18	97	18	56
> 18	> 97	19	61
		20	81
		21	100

Tabelle 43: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der syntaktisch-morphologischen Ebene

Genus		Komplexe Syntax		Plural		Rekodierungs-fähigkeit		Akkusativ		Reflexions-fähigkeit		Subjekt-Verb-Kongruenz	
Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang
< 15	< 4	< 2	< 3	< 18	< 3	1	3	< 7	< 11	< 7	< 6	< 5	< 3
15	4	2	3	18	3	2	15	7	11	7	6	5	3
16	6	3	6	19	13	3	32	8	23	8	14	6	6
17	17	4	9	20	26	4	44	9	43	9	23	7	12
18	100	6	27	21	67	5	65	10	100	10	29	8	21
		7	39	22	100	6	88			11	41	9	55
		8	60			7	100			12	52	10	100
		9	69							13	69		
		10	87							14	75		
		11	90							15	85		
		12	100							16	88		
										17	98		
										18	100		

Tabelle 45: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung des Sprachverständnisses			
Wort- und Satzverständnis		Textverständnis	
Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang
< 18	< 5	< 5	< 8
18	5	5	8
23	10	6	14
31	18	7	18
34	23	8	31
36	32	9	57
38	41	10	100
39	46		
40	50		
41	59		
42	68		
44	77		
45	86		
46	96		
48	100		

Tabelle 44: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der auditiven Speicherfähigkeit			
Zahlenfolgen		Silbenfolgen	
Rohwert	Prozentrang	Rohwert	Prozentrang
1	8	1	3
2	21	2	13
3	50	3	18
4	92	4	34
5	97	5	66
6	100	6	79
		7	95
		8	97
		9	100

7.6.6 Schülermotivation

Die Schülermotivation wurde mittels eines Fragebogens, den die Schüler nach Beendigung des Überprüfungsverfahrens ausfüllten, ermittelt. Abgefragt wurde, ob ihnen die Bearbeitung des *SEPUS* Spaß gemacht hat, welche Aufgabe am leichtesten und am schwersten war und ob ihnen bewusst war, dass ihre Sprache mit dem Überprüfungsverfahren überprüft wurde. Der Fragebogen wurde an 39 Schüler mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache und 20 Grundschüler ausgeteilt und bearbeitet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 46 zusammengefasst.

Tabelle 46: Ergebnisse des Schülerfragebogens von Kindern mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache

Frage	Antwort			
Das Zaubern mit Tamkra hat mir Spaß gemacht (vorgegebene Antwortmöglichkeiten)	Viel: 87 %	Mittel: 3 %	Wenig: 2 %	Weiß nicht: 8 %
Die Aufgabe war am schwersten ^a (freie Aufgabenbeantwortung)	Schriftliche Erzählfähigkeit 29 %, keine 18 %, rezeptiver Wortschatz 18 %, Reflexionsfähigkeit 12 %, Textverständnis 12 %, Einzeltests 6 % ^b			
Die Aufgabe war am leichtesten ^a (freie Aufgabenbeantwortung)	Genus 33 %, alle 27 %, fast alle 20 %, mündliche Erzählfähigkeit 7 %, Zahlenfolgen 7 %, keine 7 % ^b			
Die Aufgabe hat mir am meisten Spaß gemacht (freie Aufgabenbeantwortung)	alle 50 %, Wort- und Satzverständnis 22 %, Genus 17 %, rezeptiver Wortschatz 11 % ^b			
Ich glaube, dass Tamkra mit den Aufgaben wissen wollte, wie gut ich ... kann. (freie Aufgabenbeantwortung)	zaubern kann 46 %	bin 37 %	denke/lerne 6 %	geholfen habe 9 %

Anmerkungen: ^a Hier wurden nur die Antworten der Kinder mit Förderbedarf im Bereich der Sprache berücksichtigt.

^b Die Antworten der Kinder zu den Fragen 2-4 wurden, sofern möglich, den einzelnen Untertests zugeordnet. Die Kinder haben die Aufgaben häufig anders benannt oder umschrieben.

Die Auswertung der Schülerfragebögen zeigt, dass fast alle Schüler (87 %) viel Spaß an der Bearbeitung der Zauberaufgaben hatten. Keinem Schüler ist die Überprüfung der Sprachentwicklung mit dem *SEPUS* bewusst geworden. Die beiden großen Ziele der Testentwick-

lung, die Einkleidung des Verfahrens in eine für die Kinder motivierende Rahmenhandlung und die den Kindern nicht bewusste Testsituation, sind somit erfüllt worden.

7.7 Zusammenfassung

Der Extremgruppenvergleich der Grundschüler mit den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache zeigt, dass sich beide Gruppen in allen Untertests signifikant auf dem 1 %-Niveau unterscheiden. Die ermittelten T-Werte können folglich als Validitätskennwerte verwendet werden.

Die Überprüfung der inneren Konsistenz ergibt, dass viele Untertests zu leicht für die Grundschüler sind. Dennoch wurden diese Untertest beibehalten, um das Ziel des *SEPUSZ*, die gute Differenzierung schlechter sprachlicher Leistungen, zu erreichen. Ein Flooreffekt der Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf soll unbedingt vermieden werden. Bei der Aufgabenkonstruktion wurden folglich vor allem Aufgaben mit einem hohen Schwierigkeitsindex berücksichtigt. Insgesamt wurden in der Itemselektion möglichst viele Items beibehalten, um die Mehrdimensionalität der Auswertung der Untertests nicht einzuschränken, auch wenn durch die geringe Itemselektion eine eventuelle Verringerung der Reliabilität in Kauf genommen wurde.

Die Reliabilitätsberechnungen bestätigen die theoretischen Annahmen über die Konzeption des Entwicklungsprofils. Anhand der Korrelationen ist gezeigt worden, dass die Sprachebenen untereinander nur sehr gering korrelieren, was den Forderungen an ein Entwicklungsprofil entspricht. Die Untertests der einzelnen Sprachebenen entsprechen in ihrer Gesamtheit homogenen Testbatterien, da die Mehrzahl der Untertests höher mit dem Durchschnitt der Korrelationen der Untertests innerhalb derselben Sprachebenen korrelieren als mit dem Durchschnitt der Untertests anderer Sprachebenen. Die Korrelationsanalyse konnte die in Kapitel 2 aus spracherwerbstheoretischer Sicht aufgestellten Hypothesen über bestehende Interdependenzen der Sprachebenen verifizieren. Die ermittelte Profilreliabilität von .83 lässt eine Normierung des *SEPUSZ* zu. Diese erfolgt durch die Ermittlung von Prozentrangnormen. Die Objektivitätsprüfung ergibt, dass die ermittelte hohe Auswertungsobjektivität unabhängig von sprachpathologischen Theoriekenntnissen ist.

Der überwiegende Teil der Schüler hat in einem Fragebogen angegeben, dass ihm die Bearbeitung des *SEPUZ* Spaß gemacht hat und ihnen die Überprüfung der Sprachentwicklung nicht bewusst geworden ist. Die pädagogische Beziehung zwischen Schüler und Lehrer wird daher durch den Einsatz des Sprachentwicklungsprofils nicht belastet.

8 Fazit, Ausblick und Forschungsperspektiven

Mit dem *SEPUZ* ist ein Verfahren zur Überprüfung der Sprachentwicklung von Kindern entwickelt worden, das in vielerlei Hinsicht neue Wege beschreitet. Zum einen wurde es speziell für den Einsatz im Unterricht konzipiert. Hieraus resultiert die Unterteilung der einzelnen Untertests in Gruppen-, Stations- und Einzeltests. Diese Unterteilung hat sich in der praktischen Erprobung bewährt und es hat sich gezeigt, dass mit der Entwicklung von Stationstestteilen eine neue, zeitökonomisch sehr sinnvolle Testform entstanden ist.

Zum anderen ermöglicht es das *SEPUZ*, die Sprachentwicklung des Kindes auf allen relevanten Sprachebenen zu überprüfen und ermöglicht somit die Darstellung eines individuellen Sprachentwicklungsprofils. Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der einzelnen Ebenen werden hierbei nicht vernachlässigt, sondern es wird auf Entwicklungszusammenhänge hingewiesen.

Mit der Eingliederung des Überprüfungsverfahrens in eine Spielhandlung ist es gelungen, eine für die Kinder sehr motivierende Überprüfungssituation zu schaffen. Keinem der 109 Kinder, an denen das Überprüfungsverfahren erprobt wurde, ist die Überprüfung seiner Sprachentwicklung bewusst geworden. Negative Auswirkungen der Überprüfung wie die Verstärkung eines schon vorhandenen Störungsbewusstseins oder die Erhebung wenig aussagekräftiger Daten durch eine Beeinflussung der kindlichen Leistungen durch die Testsituation können somit nahezu ausgeschlossen werden.

Die empirische Überprüfung hat gezeigt, dass das *SEPUZ* den in der Literatur geforderten Ansprüchen an die Hauptgütekriterien von Testverfahren genügt. Durch die vorliegenden Prozentrangnormen ist es möglich, interindividuelle Vergleiche über die Sprachentwicklung von Kindern heranzuziehen. Mit Hilfe der qualitativen Entwicklungsübersichten der einzelnen Sprachebenen wird es möglich, intraindividuelle Unterschiede der Entwicklung der einzelnen Sprachebenen herauszustellen und hieraus gezielte Ansatzpunkte für die Förderung abzuleiten.

Die in allen Bereichen guten Ergebnisse der Erprobung für die Klassennorm zweites Schuljahr lassen eine Ausweitung des Geltungsbereiches als sinnvoll erscheinen. Wird das *SEPUZ*

für weitere Altersbereiche empirisch überprüft und lässt sich der Geltungsbereich aufgrund dieser Untersuchungen erweitern, so könnte das Überprüfungsverfahren im Sinne einer Prozessdiagnostik eingesetzt werden. Durch den Vergleich der Ergebnisse wird es möglich, die Sprachentwicklung im Laufe der Jahre zu visualisieren und Fortschritte und Stagnationspunkte transparent zu machen. In diesem Sinne wäre es sinnvoll, *SEPUZ* schon im Rahmen der Gutachterstellung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu Beginn der Schulzeit einzusetzen.

Eine erweiterte Perspektive und Ausbaumöglichkeit stellt die Überprüfung der Einsetzbarkeit des Verfahrens im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund dar. Es wird häufig bemängelt, dass Testverfahren, die die gesamte Sprachentwicklung der Kinder überprüfen und die zur regelmäßigen Sprachstandserhebung eingesetzt werden können, fehlen. Bestehende Testverfahren werden zunehmend kritisiert (vgl. u.a. Ehlich 2005, Bredel 2005, McNamara 2005). Gefordert werden Verfahren, die quantitative und qualitative Analysen verbinden und die „Testsprachenspezifik“ (Bredel 2005, S. 106) im Gegensatz zu natürlichen Kommunikationssituationen sowie die verschiedenen Modalitäten zur Erhebung des Sprachprofils eines Kindes berücksichtigen (vgl. ebd.). Diese theoretischen Anforderungen, die entsprechend für die Diagnostik von Kindern mit einer SSES erhoben werden, werden im *SEPUZ* erfüllt.

Durch die Erweiterung der empirischen Überprüfung auch auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache könnten Kriterien und Normen entwickelt werden, die eine Differenzialdiagnostik von Unsicherheiten im Spracherwerb, die sich auf den bilingualen Spracherwerb bzw. auf eine SSES bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zurückführen lassen, ermöglichen. Interessant und lohnend wäre weiterhin, die Schwierigkeiten der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit denen monolingual aufwachsender Kinder mit einer SSES zu vergleichen (vgl. zu diesen Fragestellungen für den Bereich des Grammatikerwerbs Rothweiler, Kroffke & Bernreuter 2004). Durch solche Untersuchungen könnte neben der Entwicklung eines Verfahrens zur Sprachstandserhebung das Wissen um den Spracherwerb bilingual aufwachsender Kinder deutlich ausdifferenziert werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Darstellung der Ebenen des Sprachentwicklungsstandes eines Kindes	7
Abbildung 2:	Beziehung der Sprachebenen zueinander	19
Abbildung 3:	Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: auditive Schwierigkeit	37
Abbildung 4:	Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: phonetische Schwierigkeit	37
Abbildung 5:	Unterscheidung auditive, phonetische und phonologische Schwierigkeit: phonologische Schwierigkeit	38
Abbildung 6:	Unterschiedliche Anforderungen an die Erledigung der Jobs in Abhängigkeit von Situation, Inhalt und Interaktionspartner in Anlehnung an Hausendorf und Quasthoff (1996)	61
Abbildung 7:	Zirkuläres Modell sprachheilpädagogischer Diagnostik	93
Abbildung 8:	Überprüfung des expressiven Wortschatzes	110
Abbildung 9:	Überprüfung der Verwendung komplexer Syntax	110
Abbildung 10:	Überprüfung der Zuordnung von Unterbegriffen	111
Abbildung 11:	Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt des Untertests <i>Fehlerfinden</i>	111
Abbildung 12:	Überprüfung des Wort- und Satzverständnisses	112
Abbildung 13:	Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit	112
Abbildung 14:	Bildvorlage zur Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit	112
Abbildung 15:	Ausschnitt eines Briefes an den Zaubermeister <i>Kazatra</i>	113
Abbildung 16:	Bearbeiteter Überprüfungsbogen des <i>rezeptiven Wortschatzes</i> (Ausschnitt)	118
Abbildung 17:	Ausschnitt aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene	119
Abbildung 18:	Auszug aus dem Protokollbogen der syntaktisch-morphologischen Ebene	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Mehrdimensionales Sprachentwicklungsmodell	12
Tabelle 2:	Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Ebene mit der <i>Children's Communication Checklist</i>	25
Tabelle 3:	Überprüfung des Sprachverständnisses	33
Tabelle 4:	Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene	44
Tabelle 5:	Überprüfung der syntaktisch-morphologischen Ebene	52
Tabelle 6:	Überprüfung auf semantisch-lexikalischer Ebene	59
Tabelle 7:	Übersicht über die verwendeten Mittel bei der Joberfüllung im Verlauf der Erzähentwicklung	63
Tabelle 8:	Spezifizierung der Jobs beim Erzählen einer Geschichte	66
Tabelle 9:	Level der Erzählfähigkeit	67
Tabelle 10:	Sprachliche Analysekriterien einer reproduzierten Erzählung	69
Tabelle 11:	Übersicht über die Überprüfung der narrativen Ebene	74
Tabelle 12:	Übersicht über die Überprüfung der Schriftsprache	84
Tabelle 13:	Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit	88
Tabelle 14:	Vorteile des Alters- und Lernschrittmodells und daraus abgeleitete Vorteile der Kombination beider Modelle	91
Tabelle 15:	Überlegungen in Hinblick auf schon bestehende Testverfahren	103
Tabelle 16:	Übersicht über die konstruierten Aufgaben und deren Auswertungsmöglichkeiten	115
Tabelle 17:	Ausgefüllter Protokollbogen des <i>rezeptiven Wortschatzes</i> (Ausschnitt)	118
Tabelle 18:	Alter der Stichproben	127
Tabelle 19:	Übersicht über Schwierigkeitskoeffizienten der Untertests der Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache	128
Tabelle 20:	t-Test-Ergebnisse und Angaben zu Mittelwerten, Standardabweichungen und Varianzen der Sprachebenen	130
Tabelle 21:	t-Test-Ergebnisse und Angaben zu Mittelwerten, Standardabweichungen und Varianzen der einzelnen Untertests	131
Tabelle 22:	Innere Konsistenz der Untertests und Gesamtsprachebenen	132
Tabelle 23:	Korrelationsmatrix der Sprachebenen	134
Tabelle 24:	Korrelationsmatrix der Untertests einer Sprachebene mit dem Durchschnitt der anderen Sprachebenen	137

Tabelle 25:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Expressiver Wortschatz</i>	139
Tabelle 26:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Rezeptiver Wortschatz</i>	139
Tabelle 27:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Verblexikon</i>	139
Tabelle 28:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Oberbegriffe</i>	139
Tabelle 29:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Unterbegriffe</i>	139
Tabelle 30:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Akkusativ</i>	140
Tabelle 31:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Komplexe Syntax</i>	140
Tabelle 32:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Genus</i>	140
Tabelle 33:	Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest <i>Plural</i>	140
Tabelle 34:	Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest <i>Reflexionsfähigkeit</i>	140
Tabelle 35:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Subjekt-Verb-Kongruenz</i>	141
Tabelle 36:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Rekonstruktionsfähigkeit</i>	141
Tabelle 37:	Vierfeldertafel: Auswertungsobjektivität Untertest <i>Wort- und Satzverständnis</i>	141
Tabelle 38:	Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest <i>Textverständnis</i>	141
Tabelle 39:	Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest <i>Silbenfolgen</i>	141
Tabelle 40:	Vierfeldertafel der Auswertungsobjektivität Untertest <i>Zahlenfolgen</i>	142
Tabelle 41:	Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der Oberbegriffsbildung	143
Tabelle 42:	Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der semantisch-lexikalischen Ebene	143
Tabelle 43:	Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der syntaktisch-morphologischen Ebene	144
Tabelle 44:	Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der auditiven Speicherfähigkeit	145
Tabelle 45:	Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung des Sprachverständnisses	145
Tabelle 46:	Ergebnisse des Schülerfragebogens von Kindern mit Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache	146

Anhang

Anhang A:	Histogramme der Rohwertverteilung im Vergleich zur Normalverteilung	155
Anhang B:	Korrelationen	165