

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



Handanweisung

## *Handanweisung*

<b>Vorwort</b>	<b>1</b>
<b>1 Übersicht über die Testteile</b>	<b>2</b>
<b>2 Methodisches Vorgehen</b>	<b>5</b>
2.1 Überprüfungssituation	5
2.2 Grundsätzliches zur Durchführung des Verfahrens	5
2.2.1 Einbettung in die Rahmenhandlung	6
2.2.2 Organisation des Stationsverfahrens	7
2.2.3 Einführung in das Überprüfungsverfahren	7
2.2.4 Schülerinformationen	11
<b>3 Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene</b>	<b>12</b>
3.1 Überprüfung des Lautinventars u.a. (ET)	12
3.2 Überprüfung der Mundmotorik (ET)	19
<b>4 Überprüfung der syntaktisch-morphologischen Ebene</b>	<b>21</b>
4.1 Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz (ET)	21
4.2 Überprüfung der Akkusativmarkierung (ET)	24
4.3 Überprüfung der Pluralmarkierung (ET)	26
4.4 Überprüfung der Genusmarkierung (ST)	27
4.5 Überprüfung der Verwendung komplexer Syntax (ET)	30
4.6 Überprüfung der Rekonstruktionsfähigkeit (ET)	32
4.7 Überprüfung der Reflexionsfähigkeit (ST)	34
<b>5 Überprüfung der Kategorisierung nach Oberbegriffen</b>	<b>37</b>
5.1.1 Zuordnen von Unterbegriffen (ST)	37
5.1.2 Finden des gesuchten Oberbegriffes (ST)	40
<b>6 Überprüfung der semantisch-lexikalischen Ebene</b>	<b>44</b>
6.1 Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (ST)	44
6.2 Überprüfung des expressiven Wortschatzes (ET)	48

---

6.3	Überprüfung des Verblexikons (ET)	49
<b>7</b>	<b>Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Ebene</b>	<b>52</b>
<b>8</b>	<b>Überprüfung des Sprachverständnisses</b>	<b>53</b>
8.1	Überprüfung des Wort- und Satzverständnisses (ET)	53
8.2	Überprüfung des Textverständnisses (ST)	55
<b>9</b>	<b>Überprüfung der narrativen Ebene</b>	<b>59</b>
9.1	Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit (ST)	59
9.2	Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit (ST)	63
<b>10</b>	<b>Überprüfung der Rechtschreibstrategien mit der HSP (GT)</b>	<b>66</b>
10.1.1	Protokoll- und Auswertungsbogen	68
10.1.2	Qualitative und quantitative Entwicklungsübersicht	68
<b>11</b>	<b>Überprüfung des Lesens (Stolperwörter-Lesetest) (GT)</b>	<b>69</b>
<b>12</b>	<b>Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit</b>	<b>71</b>
<b>13</b>	<b>Abschluss des Testverfahrens</b>	<b>72</b>
<b>14</b>	<b>Förderansätze</b>	<b>73</b>
14.1	Förderung der phonetisch-phonologischen Ebene und der Mundmotorik	75
14.1.1	Förderung bei phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten	75
14.1.2	Förderung der Mundmotorik	76
14.2	Förderung der syntaktisch-morphologischen Ebene	76
14.3	Förderung der semantisch-lexikalischen Ebene	77
14.3.1	Förderung des rezeptiven Wortschatzes	77
14.3.2	Förderung des expressiven Wortschatzes	78
14.3.3	Förderung der Kategorisierung nach Oberbegriffen	79
14.4	Förderung des Sprachverständnisses	79
14.5	Förderung der narrativen Ebene	80
14.6	Förderung des Schriftspracherwerbs	80
14.7	Förderung der auditiven Speicherfähigkeit	81

---

<b>15</b>	<b>Protokoll- und Auswertungsbögen</b>	<b>82</b>
<b>16</b>	<b>Qualitative Entwicklungsübersichten der Sprachebenen</b>	<b>103</b>
<b>17</b>	<b>Normorientiertes Sprachentwicklungsprofil</b>	<b>113</b>
<b>18</b>	<b>Diskussion und Ausblick</b>	<b>115</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>117</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>120</b>
	<b>Anhang</b>	<b>138</b>

## Vorwort

Die Handanweisung mit der Beschreibung der einzelnen Schritte der Durchführung und Auswertung ist der zweite wesentliche Bestandteil des *SEPUZ*. Eine Übersicht über die Untertests, die zur Überprüfung der Sprachebenen zur Verfügung stehen, enthält das Kapitel 1. Im zweiten Kapitel wird das Vorgehen bei der Durchführung des *SEPUZ* genau beschrieben. Die Durchführung der Untertests der Sprachebenen wird in dieser Anleitung hinsichtlich des benötigten Materials, der Eingliederung der Untertests in die Rahmenhandlung, der Durchführung, der Protokollierung und Auswertung der kindlichen Antworten beschrieben (Kapitel 3-12). Zum Abschluss des Überprüfungsverfahrens erhalten die Kinder als Dankeschön für ihre Hilfe einen Brief von Tamkra (siehe Kapitel 13).

Die Protokoll- und Auswertungsbögen können vor der Durchführung des *SEPUZ* als Protokollheft für jedes Kind kopiert werden und sind daher in einem Kapitel (Kapitel 15) zusammengefasst. Vor dem Einsatz des *SEPUZ* ist es erforderlich, alle Testanweisungen der Stantests auf Kassette oder CD aufzunehmen. Um den Kindern das Verständnis der Testanweisungen zu erleichtern, ist hierbei auf eine gute Aufnahmequalität und eine langsame, ruhige und gut betonte Sprechweise zu achten.

Die qualitativen Entwicklungsübersichten sind in Kapitel 16 zusammengefasst. Im Rahmen der Darstellung der einzelnen Untertests ist exemplarisch beschrieben, wie aus den Rohwerten quantitative und normorientierte Aussagen gewonnen werden können und wie sich die kindlichen Ergebnisse in die qualitativen Entwicklungsübersichten übertragen lassen. Das Kapitel 17 beinhaltet das normorientierte Sprachentwicklungsprofil. Dieses ermöglicht es, die Leistungen der Kinder in den einzelnen Untertests hinsichtlich ihrer Altersangemessenheit zu betrachten und asynchrone Entwicklungsverläufe innerhalb einer Sprachebene oder innerhalb der Gesamtsprachentwicklung sichtbar zu machen. Um dem Lehrer die Umsetzung der Diagnostikergebnisse in die Förderung zu erleichtern, wird die Handanweisung durch beispielhafte Förderansätze vervollständigt (siehe Kapitel 14).

Im Anhang der Handanweisung befinden sich alle Kopiervorlagen, die für den Einsatz des *SEPUZ* benötigt werden. Die Kopiervorlagen enthalten zudem Informationen darüber, wie das Material für die Testdurchführung im Einzelnen vorzubereiten ist.

## 1 Übersicht über die Testteile

Das *SEPUZ* ermöglicht es, ein Bild über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes auf den einzelnen Sprachebenen zu erhalten. Hierzu enthält das *SEPUZ* qualitative Entwicklungsübersichten der phonetisch-phonologischen, der syntaktisch-morphologischen, der semantisch-lexikalischen und der narrativen Sprachebene sowie für den Bereich des Sprachverständnisses. Nachdem die Ergebnisse der Überprüfung eines Kindes in diese Entwicklungsübersichten übertragen wurden, lassen sich hieraus Konsequenzen für die Förderung ableiten. Die Ermittlung der Prozenträge ermöglicht Aussagen darüber, ob die sprachliche Entwicklung eines Kindes altersentsprechend in den von den verschiedenen Untertests überprüften Entwicklungsbereichen ist.

Die Untertests des *SEPUZ* sind so konstruiert, dass sie die Überprüfung aller Entwicklungsmeilensteine des Spracherwerbs ermöglichen. Die Struktur des *SEPUZ* gliedert sich in drei Teile: einen Stationstestteil, einen Gruppentestteil und einen Einzeltestteil. Einzeltestteile werden im Folgenden mit ET, Gruppentestteile mit GT abgekürzt. Mit Gruppentestteil werden Testteile bezeichnet, bei denen es sich um ‚echte‘ Gruppentests handelt, die also von allen Kindern der Klasse zeitgleich bearbeitet werden können. Testteile, die im Rahmen des Stationsverfahrens mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können, aber von jedem Kind individuell und zeitversetzt bearbeitet werden, werden als Stationstests bezeichnet und mit ST abgekürzt. In der folgenden Übersicht sind alle Bereiche der Sprachentwicklung aufgeführt, die im *SEPUZ* explizit überprüft werden. Elemente, die sich aus der Auswertung von Spontansprachstichproben ergeben, sind hier nicht angeführt, sie sind aber in die qualitativen Entwicklungsübersichten der einzelnen Sprachebenen integriert.

Das *SEPUZ* enthält Untertests zur Überprüfung folgender sprachlicher Strukturen:

### 1. Auf phonetisch-phonologischer Ebene:

- Überprüfung des Phoneminventars (ET)  
(entspricht gleichzeitig der Überprüfung der Pluralmarkierung und der Überprüfung des expressiven Wortschatzes)
- Bei Auffälligkeiten im Lautinventar:  
Überprüfung der Mundmotorik (ET)

2. Auf syntaktisch-morphologischer Ebene:

- Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) (ET)
- Überprüfung der Kasusmarkierung (ET)
- Überprüfung der Pluralmarkierung (ET)  
(entspricht der Überprüfung des Phoneminventars und der Überprüfung des expressiven Wortschatzes)
- Überprüfung der Genusmarkierung (ST)
- Überprüfung der Verwendung komplexer Syntax (ET)
- Überprüfung der Rekonstruktionsfähigkeit (ET)
- Überprüfung der Reflexionsfähigkeit (ST)

3. Auf semantisch-lexikalischer Ebene:

- Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (ST)
- Überprüfung des expressiven Wortschatzes (ET)  
(entspricht gleichzeitig der Überprüfung des Phoneminventars und der Überprüfung der Pluralmarkierung)
- Überprüfung des expressiven Verblexikons (ET)

4. Kategorisierung nach Oberbegriffen

- Überprüfung der Zuordnung von Oberbegriffen (ST)
- Überprüfung der Zuordnung von Unterbegriffen (ST)

5. Auf pragmatisch-kommunikativer Ebene

- Überprüfung mit der *Children's Communication Checklist*, die vom Lehrer auszufüllen ist.

6. Im Bereich des Sprachverständnisses:

- Überprüfung des Wort- und Satzverständnisses (ET)
- Überprüfung des Textverständnisses (ST)

7. Auf narrativer Ebene
  - Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit (ET)
  - Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit (ST)
8. Überprüfung der Rechtschreibung bzw. der Einsicht in den Aufbau von Schrift mit der *Hamburger Schreib-Probe (HSP 2)* (GT)
9. Überprüfung des Lesetempos und des sinnentnehmenden Lesens mit dem *Stolperwörter-Lesetest* (GT)
10. Im Bereich der auditiven Speicherfähigkeit:
  - Überprüfung des Nachsprechens von Zahlenfolgen (ET)
  - Überprüfung des Nachsprechens von Silbenfolgen (ET)

Die Darstellung der Überprüfung der einzelnen Sprachebenen umfasst:

- das benötigte Material
- gegebenenfalls die Materialanordnung
- gegebenenfalls die Durchführungsanleitung
- die separaten Testanweisungen<sup>14</sup> bei Gruppen- und Stationstests, bei Einzeltests befinden sich diese auf dem jeweiligen Protokoll- und Auswertungsbogen. Testanweisungen sind kursiv gedruckt.
- die Anleitung zur Protokollierung der kindlichen Antworten
- die Anleitung zur Auswertung der Antworten
- den Protokoll- und Auswertungsbogen
- die Entwicklungsübersichten für die jeweilige Sprachebene.

---

<sup>14</sup> Separate Testanweisungen sind unlösbar mit dem Aufgabeninhalt verbunden und werden gegeben, wenn „eine besondere Heterogenität des Aufgabeninhaltes besteht“ (Lienert & Raatz 1994, S. 47).



## 2 Methodisches Vorgehen

Die Durchführung des *SEPUZ* impliziert einige methodische Besonderheiten, die vor allem aus der Organisation im Rahmen eines Stationsverfahrens und aus der Eingliederung in eine Rahmenhandlung resultieren.

### 2.1 Überprüfungssituation

Um die Überprüfung der Sprachentwicklung möglichst zeitökonomisch zu gestalten, sind viele Untertests unterrichtsmethodisch in ein Stationsverfahren eingegliedert. Die vom Lehrer für jeden Schüler individuell vorgegebenen Pflichtstationen ermöglichen die Diagnostik nur der Bereiche, in denen der Schüler Auffälligkeiten zeigt. Durch diese Anpassungsmöglichkeit der Überprüfung an das Sprachprofil jedes einzelnen Schülers kann das Verfahren zeitökonomisch eingesetzt werden. Es ist ebenfalls möglich, das vollständige Verfahren mit allen Schülern durchzuführen. Die Durchführung im Rahmen eines Stationsverfahrens und die Eingliederung in eine Rahmenhandlung ermöglicht die Erzeugung der für eine normorientierte Auswertung einiger Testteile zu fordernden ‚Testsituation‘, ohne dass diese den Kindern bewusst wird.

Nicht in das Stationsverfahren eingegliedert sind die Testteile, die in einem ‚echten Gruppentest‘ durchgeführt werden (*HSP 2* und *Stolperwörter-Lesetest*). Die Testteile, die eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Schüler und Testleiter verlangen, können bei einer Doppelbesetzung in das Stationsverfahren eingegliedert werden. Ansonsten werden sie in einer aus dem Stationsverfahren ausgegliederten Einzelsituation überprüft.

### 2.2 Grundsätzliches zur Durchführung des Verfahrens

Als Tonträger für die Testanweisungen der Stationstestteile können entweder CDs, die sich das Kind mit einem Discman anhört, oder Kassetten, die mit einem Walkman angehört werden, dienen. Um den Kindern die Bedienung zu erleichtern, wird auf die Playtaste ein grüner Punkt und auf die Stopptaste ein roter Punkt geklebt. Beim Walkman wird die Rückspultaste mit einem gelben Klebepunkt versehen. Die Bedienung der Abspielgeräte wird den Kindern

vor Beginn des Testverfahrens erläutert. Die Testanweisungen, die nicht per Tonträger gegeben werden, sollen vom Testleiter wörtlich vorgetragen werden. Um dies zu vereinfachen, erklärt der Testleiter den Kindern, dass Tamkra ihm aufgeschrieben habe, wie sie ihm helfen können. Dies liest er den Kindern als Testanweisung für den entsprechenden Testteil vor. Der Vorteil im Vergleich zu vielen anderen Überprüfungsverfahren ist somit, dass die Testanweisung vom Testleiter nicht auswendig gelernt werden muss, was häufig zu unnatürlichen Kommunikationssituationen in der Testdurchführung führt. Durch die Eingliederung in die Rahmenhandlung ist es für die Kinder ‚sinnvoll‘, dass die Testinstruktionen abgelesen werden und somit standardisiert sind, was für die Vergleichbarkeit der Testergebnisse notwendig ist.


Um eine Frustration des Kindes zu vermeiden, erfolgt die Protokollierung der kindlichen Lösungen mit einem ‚✓‘. Durch die Eintragung in die Spalte ‚✓‘ für richtige Lösungen, ‚✗‘ für vom Kind nicht realisierte Strukturen und ‚–‘ für falsche Lösungen wird die Auswertung möglich. Diese Protokollierung gilt für fast alle Untertests. Die genauere Darstellung der Protokollierung und Auswertung ist der ausführlichen Beschreibung der Untertests zu entnehmen.

### **2.2.1 Einbettung in die Rahmenhandlung**

In der Rahmenhandlung des Überprüfungsverfahrens bittet Tamkra, ein kleiner Zauberlehrling, die Kinder um Mithilfe bei Zauberaufgaben. Er hat von seinem Zaubermeister viele Zauberaufträge bekommen. Diese muss er ausführen, bis der Meister zurückkehrt. Erst wenn er das erledigt hat, kann Tamkra selbst seine Zauberprüfung ablegen. Diese Rahmenhandlung ermöglicht es, alle Überprüfungsaufgaben und auch die Sprechansätze zur Gewinnung von Daten zur Spontansprachanalyse in für die Kinder pragmatisch sinnvolle Situationen einzubinden. Durch die Konstruktion von Items, die dem Kind eine Handlung und Lösung erlauben, auch wenn es die geforderte Struktur noch nicht beherrscht, kommt es nicht zu einer Verstärkung des eventuell vorhandenen Störungsbewusstseins, da falsche Lösungen dem Kind nicht bewusst werden. Die Einbettung in die Rahmenhandlung ermöglicht es auch, die Protokollierung der kindlichen Antworten durch den Testleiter dem Kind ‚sinnvoll‘ er-

scheinen zu lassen. Der Testleiter muss die Lösungen des Kindes protokollieren, um sie Tamkra zukommen zu lassen.

### 2.2.2 Organisation des Stationsverfahrens

Die Kinder erhalten einen Laufzettel, auf dem gegebenenfalls die Pflichtstationen markiert sind. Zur leichten Orientierung sind die Stationen, die in einem Einzeltest durchgeführt werden durch das Symbol  gekennzeichnet. An jeder Station liegt für die Kinder gut sichtbar die Karte mit der Stationsnummer und dem Namen der Station, die dem Laufzettel im Anhang A zu entnehmen ist. Die Arbeitsblätter befinden sich aus Gründen der Übersichtlichkeit in Ablagekörben. Benötigte Bildkarten befinden sich in Plastikschränken. Die benötigten Materialien (Walkman, Zauberstab u.ä.) liegen auf dem Stationstisch bereit. Die Bearbeitung einer Station wird den Kindern vom Testleiter auf dem Laufzettel bestätigt, nachdem er die Ergebnisse protokolliert hat. Dies stellt die Protokollierung der kindlichen Ergebnisse sicher und ermöglicht Rückfragen zu den kindlichen Lösungen. Nach der Protokollierung räumt der Testleiter die Testbilder zurück in die Kisten und spult gegebenenfalls die Kassette mit der Testanweisung zurück. Hat das Kind vergessen, ein Item zu bearbeiten, wird es hierzu aufgefordert. Es stehen Auffangstationen zur Verfügung, die thematisch zum Überprüfungsverfahren passen. Diese können die Kinder bei eventuell auftretenden Wartezeiten bearbeiten.

Die Durchführung der Gruppen- und Stationstests dauert, sofern alle Kinder alle Aufgaben bearbeiten, mit einer Klasse von etwa 14 Kindern maximal vier Schulstunden. Die Durchführung aller Einzeltests dauert pro Kind etwa 35 Minuten. Soll die Durchführung der Einzeltests in das Stationsverfahren integriert werden, so müssen zwei Testleiter anwesend sein. Ein Testleiter führt den Stationstestteil, der andere die Einzeltests durch.

### 2.2.3 Einführung in das Überprüfungsverfahren

Als thematische Einführung in das Testverfahren wird den Kindern der Brief von Tamkra vorgelesen, in dem er die Kinder um ihre Hilfe bittet.

Liebe Kinder,

ich bin Tamkra, der kleine Zauberlehrling. Ich schreibe euch diesen Brief, weil ich eure Hilfe brauche. Ich erzähle euch mal warum:

Weit weg hinter den großen Wäldern lebt Kazatra, der große Zauberer. Sein Rücken ist ganz krumm, weil er schon so alt ist. Seine Augen sind wie dunkle Sonnen. Und in seinem Kopf hat er fast alle Zaubersprüche der Welt. Kazatra kann sogar sein Aussehen wechseln. Mal ist er ein zahnloser Opa, mal sein wilder Skater. Oder ... oder alles, was man sich ausdenken will. Er kann aus Fernsehern Bücher machen und aus Büchern Bälle. Und er kann Lehrer in Schafe verwandeln und Schafe in Lehrer. Und er kann ... alles, was man sich nur ausdenken will.

Wie macht er das? Er braucht nur seinen Zauberstab und einen Zauberspruch. Zuerst schließt er die Augen und legt seinen Finger an die Nase. Er bewegt langsam seinen Zauberstab und sagt etwas wie:

„Ene meine Danderei“

oder:

„Wulle wulle strebe rebe Zara zuru krax“

und dann:

„Verlass den Raum und werd ein Baum“

oder:

„Werd ein Fisch, glatt und kahl“.

Das hört sich leicht an, ist aber sehr schwer. Denn sonst könnten ja alle zaubern.

Der Zauberer wird auch „Großer Meister“ genannt. Er besitzt eine Zauberwerkstatt, in der er dicke Bücher voller Zaubersprüche aufbewahrt. Zwar hat er fast alle Sprüche in seinem Kopf, aber er hat sie auch aufgeschrieben für junge Leute wie mich, die Zauberlehrlinge, die bei ihm das Zaubern lernen wollen. Im Moment hat der große Zauberer Kazatra einen Zauberlehrling - mich. Ich muss für ihn Cola und Bonbons holen, seine großen Bücher abstauben, seinen Kater Schrumperdei füttern und alles aufräumen, was beim Zaubern kaputt gegangen ist.

Natürlich übe ich jeden Tag zaubern, denn ich möchte ja auch mal ein berühmter Zauberer werden. Aber manchmal klappt es leider noch nicht richtig. Einmal wollte ich einen Stuhl in einen Tisch verwandeln - und plötzlich zappelte ein großer Fisch auf dem Fußboden. Als aus einem Brot ein Brett werden sollte, wurde daraus ein Bett.

Gestern kam der Zauberer Kazatra zu mir und sagte: „Tamkra komm her. Ich will die große Zauberer-Jahres-Hauptversammlung in Irgendwonien besuchen. Du bekommst von mir eine Liste mit Zauberaufgaben. Wenn du diese erledigt hast, bis ich wiederkomme, kannst du deine Zauberprüfung machen.“ Und dann sagte er: „Achtung, ich reise ab“. Er schloss die Augen, legte seinen Finger an seine lange Nase, bewegte langsam seinen Zauberstab und sagte: „Schalle Schnalle Ebenknolle, ich schwebe fort von hier nach dort“. Drei große weiße Wolken glitten aus der Werkstatttür, schwebten hoch und trieben am Himmel davon.

Nun sitze ich hier mit einer langen Liste von Aufgaben, die ich unmöglich erledigen kann, bis der Zauberer zurückkommt. Und ich würde doch so gerne die Zauberprüfung machen und ein richtiger Zauberer werden.

Und da seid ihr mir eingefallen. Ich dachte, dass ihr mir vielleicht ein paar Aufgaben abnehmen könntet. Also, wie sieht's aus, wollt ihr mir helfen? Ich fände das wirklich klasse.

Viele liebe Zauberlehrlingsgrüße

Euer Tamkra

PS Ich habe euch auch ein Foto von mir und von Kazatra mitgeschickt.



Das bin ich.

Leider ist mir der Zauberhut über die Ohren gerutscht.



Das ist Kazatra, der große Zaubermeister.

### 2.2.4 Schülerinformationen

Folgende Informationen sind den Schülern vor Beginn des Stationsverfahrens zu geben:

- Erklärung der Bedienung der Abspielgeräte für die Testanweisung.
- Erklärung des Aufnahmegerätes für die mündliche Erzählfähigkeit.
- Schüler sollen, wenn sie eine Aufgabe fertig bearbeitet haben, den Testleiter rufen, damit dieser die Lösungen für Tamkra aufschreibt. Stellt der Testleiter fest, dass ein Schüler die Station falsch bearbeitet hat, so bittet er den Schüler, sich die Testanweisung erneut anzuhören. Versteht der Schüler die Testanweisung trotz nochmaligem Anhören nicht, so erklärt der Testleiter die Bearbeitung. Sowohl das erneute Anhören der Testanweisung als auch das Geben zusätzlicher Hilfen wird auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt.
- Schüler werden motiviert, sorgfältig und konzentriert zu arbeiten, damit Tamkra seine Zauberprüfung erfolgreich ablegen kann.
- Erklärung des Laufzettels und Erklärung der Besonderheit der Einzeltests.
- Wichtig ist, dass sich die Schüler die Testanweisungen vom Tonband ganz genau anhören und genau das machen, was Tamkra ihnen sagt.
- Der Untertest *Welche Bilder fehlen* (Finden von Unterbegriffen) sollte vor dem Untertest *Welches Wort passt?* (Finden des gesuchten Oberbegriffes) bearbeitet werden.
- Die Überprüfung der *schriftlichen Erzählfähigkeit* ist die letzte Aufgabe des Stationsverfahrens.
- Vor Durchführung der Einzeltests erklärt der Testleiter den Kindern, dass Tamkra ihm aufgeschrieben hat, wie die Kinder ihm helfen können. Diese Aufträge liest der Testleiter den Kindern als Testanweisung vor.

### 3 Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene

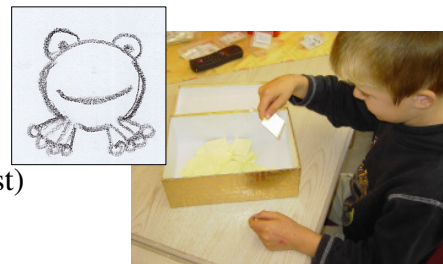
Im Rahmen der Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene wird das Lautinventar des Kindes überprüft. Kann ein Kind einen Laut in keiner Wortposition bilden und gelingt ihm dies auch im außersprachlichen Kontext nicht, so wird ergänzend die Überprüfung der Mundmotorik durchgeführt.

#### 3.1 Überprüfung des Lautinventars u.a. (ET)

Die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit, der Pluralmarkierung und Teile der Überprüfung des expressiven Wortschatzes sind in die Überprüfung des Lautinventars integriert.

##### Benötigtes Material

- Schatzkiste (Pappkarton, der mit Glitzerfolie beklebt ist)
- Bildkarten in der Schatzkiste
- Protokoll- und Auswertungsbogen der auditiven Speicherfähigkeit und der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz
- Möglichkeit zur Audioaufnahme



##### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Das Kind braucht, um die Schatzkiste öffnen zu können, Zauberkräfte, die es durch das Nachsprechen der vom Testleiter vorgeschprochenen Zaubersprüche erhält. Die Schatzkiste kann jedoch erst geöffnet werden, wenn das Kind die Zahlenkombination für das imaginäre Zahlenschloss wiederholt hat. In der Kiste befinden sich Bildkarten verschiedener Gegenstände, die Tamkra gezaubert hat. Leider weiß dieser nicht, wie die Gegenstände heißen. Aufgabe des Kindes ist es, die Bildkarten zu benennen. Der Testleiter schreibt die Ergebnisse des Kindes für den Zauberlehrling auf.



### Durchführungsanleitung

Im Rahmen der Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit wird bei jeder Silbenfolgenlänge nur das mit \* versehende Testitem überprüft. Gelingt dem Kind die Wiederholung sicher, so wird das folgende Item mit derselben Silbenfolgenlänge nicht überprüft und mit ‚✓‘ bewertet. Gelingt das Wiederholen eines Items dem Kind nicht sicher, so werden von diesem Item an alle folgenden Items überprüft. Kann ein Kind die vorgegebene Silbenfolge nicht wiederholen oder möchte es diese erneut vorgesprochen bekommen, so gibt der Testleiter diese erneut vor und unterstützt das Kind gegebenenfalls bei der Wiederholung. Hierdurch wird eine Frustration des Kindes vermieden. Das entsprechende Testitem wird mit ‚–‘ gewertet. Das gleiche Vorgehen gilt auch für das Nachsprechen der Ziffernfolgen.

Im Anschluss an die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit beginnt die Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene mit den Bildkarten. Kann das Kind ein Item nicht benennen, so werden in vorgegebener Reihenfolge folgende Hilfestellungen gegeben:

- allgemeine Motivation
- semantische Umschreibung (semantischer Cue) und phonologische Abrufhilfe (phonologischer Cue)
- Nennung des gesuchten Begriffes und Motivation des Kindes zum Nachsprechen.

Die Bildkarten, die das Kind spontan nicht richtig benannt hat, werden vom Testleiter unauffällig aussortiert und dem Kind nach Abschluss des Untertests nochmals vorgelegt.

Nennt ein Kind den Singular des Zielitems, obwohl der Plural evoziert werden soll, so fragt der Testleiter nach der entsprechenden Pluralform. Nennt das Kind statt des geforderten Verbs das entsprechende Nomen, so fragt der Testleiter zur Evozierung des Verbs nach, was der Mensch auf dem Bild tut. Erkennt ein Kind das Testitem nicht, weil es die Bildkarte gedreht vor sich liegen hat, so legt der Testleiter diese richtig herum vor das Kind.

Bei der Überprüfung dieses Untertests ist eine Audioaufnahme der kindlichen Äußerungen sehr empfehlenswert, da sie die Auswertung deutlich erleichtert. Dies gilt vor allem, da in diesem Untertest nicht nur die phonetisch-phonologische Ebene, sondern auch der expressive Wortschatz (semantisch-lexikalische Ebene) und die Pluralmarkierung (syntaktisch-

morphologische Ebene) überprüft werden. Somit erfolgt auch die Protokollierung der kindlichen Antworten parallel für diese drei Elemente.

Die Auswertung des Phonembestandes erfolgt hinsichtlich der Konsonanten und Konsonantenverbindungen, da hierbei die meisten Unsicherheiten auftreten. Unsicherheiten im Bereich der Vokale können im Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt werden. Zur Auswertung der vom Kind nicht beachteten phonologischen Unterschiede werden die Minimalpaare der Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (Nomen) herangezogen.

### Protokollierung der Ergebnisse

Die Protokollierung der Ergebnisse erfolgt vom Testleiter auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen der auditiven Speicherfähigkeit und der phonetisch-phonologischen Ebene.

Bei der Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit werden richtig wiederholte Silben- bzw. Zahlenfolgen mit ‚✓‘ in der Spalte ‚richtig‘, fehlerhafte mit ‚✓‘ in der Spalte ‚fehlerhaft‘ markiert. Eine Besonderheit bei der Protokollierung der nachgesprochenen Silbenfolgen tritt ein, wenn das Kind hierbei phonetisch-phonologische Unsicherheiten zeigt. In diesem Fall ist die kindliche Realisation zu notieren. Für die Auswertung entscheidend ist, ob diese Abweichung dem kindlichen phonologischen System entspricht. Ist dies der Fall, so wird das entsprechende Testitem mit ‚✓‘ gewertet. Tritt der phonologische Prozess ansonsten in der Spontansprache des Kindes nicht auf, so wird das entsprechende Testitem als fehlerhaft gewertet.

<b>Silbenfolge:</b>	<b>richtig</b>	<b>fehlerhaft</b>
Ru-ti-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ka-mi-to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der auditiven Speicherfähigkeit

Im Rahmen der phonetisch-phonologischen Ebene wird in diesem Untertest überprüft, ob es dem Kind gelingt, die Zielbegriffe normgerecht zu artikulieren. Die Protokollierung der

kindlichen Realisation wird erleichtert, indem der Protokoll- und Auswertungsbogen die phonetische Transkription der Zielbegriffe enthält.

<b>Prüfwort</b>	<b>Kindliche Realisation</b>
Äpfel	[ɛpfəl]
Autos	[autos]

Abbildung 2: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Im Rahmen der Bildbenennung werden neben der phonetisch-phonologischen Realisierung der Begriffe der expressive Wortschatz und die Pluralbildung überprüft. Die Protokollierung erfolgt daher hinsichtlich dieser beiden Strukturen.

Die Protokollierung der kindlichen Ergebnisse im Hinblick auf den expressiven Wortschatz erfolgt in der Spalte „Expres. Wortschatz“. Hier werden richtig benannte Prüfwörter mit ‚✓‘, falsche mit ‚–‘ und nicht evozierte mit ‚✕‘ gekennzeichnet. Gewertet wird die erste spontane kindliche Äußerung. Selbstkorrekturen werden vermerkt, aber nicht gewertet. Auch Ersetzungen des Zielbegriffes werden vermerkt. Benennt das Kind die Bildkarte Äpfel als Birnen, so würde hieraus folgende Protokollierung resultieren:

<b>Prüfwort</b>	<b>Expres. Wortschatz</b>
Äpfel	– Birnen

Abbildung 3: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Gelingt es dem Kind nicht, die Bildkarte mit dem Zielbegriff zu benennen, so wird das Kind zunächst zur Benennung des Bildes motiviert. Ist dies nicht zielführend, so wird dem Kind ein semantischer Cue, also die Umschreibung des Zielbegriffes, oder ein phonologischer Cue, worunter Anlauthilfen zu verstehen sind, gegeben. Die Wirksamkeit dieser Hilfestellung wird auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt. Würde es dem Kind erst

nach Geben einer Anlauthilfe gelingen, das Zielitem Äpfel zu benennen, so würde dies folgendermaßen vermerkt:

Prüfwort	Helfende Cues	
	phon.	sem.
Äpfel	✓	

Abbildung 4: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Benennt das Kind auch mit den Hilfen den gesuchten Begriff nicht, so wird der Zielbegriff dem Kind vorgesprochen und es wird zum Nachsprechen motiviert. Diese Bildkarten werden dem Kind nach Abschluss des Untertests erneut vorgelegt, um seine Speicherfähigkeit zu überprüfen. Die Ergebnisse der zweiten Bildbenennung werden ebenfalls auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen festgehalten. Wäre das Kind in der zweiten Überprüfung in der Lage, das Item Autos zu benennen, so würde der Protokollbogen folgendermaßen ausgefüllt:

Prüfwort	Auffälligkeiten Wortschatz (1./2. Überprüfung)
Autos	-, ✓

Abbildung 5: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Fehlerhafte Pluralmarkierungen sind in der Spalte Plural zu notieren. Hier wird die abweichend verwendete Form notiert. Im vorliegenden Beispiel hätte das Kind statt des geforderten Plurals „Äpfel“ „Apfels“ realisiert.

Prüfwort	Expres. Wortschatz	Plural
Äpfel		Ä Apfels

Abbildung 6: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen phonetisch-phonologische Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Zusammengenommen ermöglicht der Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene und des expressiven Wortschatzes die Protokollierung folgender Aspekte:

Prüfwort	Expres. Wortschatz	Kindliche Realisation	Plural	Auffälligkeiten Wortschatz (1./2. Überprüfung)	Helfende Cues	
					phon.	sem.
Äpfel		[ɛpfəl]	Ä			
Autos		[autos]	- s			

Abbildung 7: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

### Auswertung

Als Datenbasis für die rein qualitative Auswertung der kindlichen Fähigkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene dienen die Ergebnisse des Untertests *Überprüfung des Phoneminventars*. Weiterhin werden alle anderen Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene, die bei der Spontansprachanalyse oder in anderen Untertests erkannt werden, mit in die Auswertung aufgenommen.

Den ersten Auswertungsschritt stellt die Erhebung des Phoneminventars des Kindes dar. Hierzu werden die Phoneme, die das Kind realisieren kann, in die Phonemübersicht eingetragen. Die Anordnung der Phoneme innerhalb der Tabelle entspricht der Reihenfolge des Lauterwerbs. Bei der Übertragung in den Auswertungsbogen ist zu beachten, in welcher Stellung innerhalb des Prüfwortes das Phonem auftritt. Richtig realisierte Phoneme werden mit ‚✓‘ gekennzeichnet, nicht überprüfte mit ‚✗‘ und vom Kind nicht korrekt realisierte mit ‚-‘. Werden Phoneme mehrfach evoziert, so wird die Realisation für jedes Prüfwort in die Phonemübersicht eingetragen. Hierdurch wird die Beobachtung möglich, ob die Phonemrealisation sicher, nur in bestimmten Kontexten oder in keinem Fall beherrscht wird.

Hat die Bildbenennung ergeben, dass ein Kind Blume, Daumen und Messer richtig ausspricht, statt „Schneemänner“ jedoch „Schneeänner“ sagt, so könnte würde dies folgender-

maßen in die qualitative Entwicklungsübersicht der phonetischen Ebene eingetragen, da dass Kind bei einem Begriff den Laut in medialer Position nicht realisiert:

Phonem	Zu < 90 % erworben im Alter von ca.	Prüfwort	Wortposition		
			initial	medial	final
[m]	3;6 Jahren	Blume, Daumen, Messer, Schneemänner	✓	✓✓-	
[b]	3;6 Jahren	Buch, Planschbecken			

Abbildung 8: Ausgefüllte qualitative Entwicklungsübersicht Phonetik

Wird das überprüfte Phonem von dem Kind in keiner Wortstellung korrekt realisiert, ist zu überprüfen, ob dem Kind die Lautbildung im nicht-sprachlichen Kontext gelingt. Ist das Kind nicht in der Lage, den entsprechenden Laut korrekt zu realisieren, so liegt eine phonetische Schwierigkeit vor. Fraglich ist dann, ob das Kind Schwierigkeiten im Bereich der Mundmotorik hat, die die phonetischen Schwierigkeiten erklären könnten. Dies kann im Rahmen des Untertests *Mundmotorik* genauer überprüft werden.

An die Auswertung des Phoneminventars schließt sich – falls Fehlrealisationen auftraten – die Auswertung möglicher phonologischer Prozesse an.

Realisiert ein Kind „Kokidil“ statt „Krokodil“, so handelt es sich bei dem auftretenden phonologischen Prozess um die Reduktion von Mehrfachkonsonanz. In der qualitativen Entwicklungsübersicht würde dies folgendermaßen vermerkt:

<b>Prozesse</b> Phonologische Prozesse als Vereinfachung im ‚normalen‘ Spracherwerb werden in der Regel im Vorschulalter überwunden	✓	<b>Betroffene Laute und Lautverbindungen</b>
<b>Wort- und Silbenstrukturprozesse</b>	Reduktion von Mehrfachkonsonanz	✓ kr→k

Abbildung 9: Ausgefüllte qualitative Entwicklungsübersicht Phonologie

Um für die Förderplanung möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, erfolgt eine genaue Analyse hinsichtlich des konstanten oder inkonstanten Auftretens der phonologischen Prozesse. Treten phonologische Prozesse nur noch inkonstant auf, bzw. – anders ausgedrückt – werden die geforderten Oppositionen teilweise realisiert, so ist es bedeutsam, zu analysieren, unter welchen Bedingungen (Stellung der Lautes im Wort, Silbenstruktur) dem Kind die korrekte Realisation bereits gelingt.

Die Protokollierung der kindlichen Äußerungen kann je nach gewünschter Genauigkeit der kindlichen Leistungen auf phonetisch-phonologischer Ebene mehr oder weniger umfangreich erfolgen. Zunächst wird in der phonetischen Entwicklungsübersicht eingetragen, welchen Laut das Kind ersetzt. Die Ersetzung von /k/ durch /t/ würde beispielsweise mit  $k \rightarrow t$  vermerkt. Die Stellung innerhalb des Wortes wird bei der Eintragung in die phonetische Entwicklungsübersicht berücksichtigt. Um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, erfolgt die Markierung initial auftretender Prozesse durch ‚#\_‘, die Markierung medial auftretender phonologischer Prozesse durch ‚^\_‘ und die Markierung final auftretender Prozesse durch ‚\_#‘. Ersetzt ein Kind beispielsweise in initialer Position /k/ durch /t/, so würde dies mit ‚# $k \rightarrow t$ ‘ notiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit kann auf die Kennzeichnung der Phoneme (/\_ /) beziehungsweise der phonetischen Transkription ([ ]) verzichtet werden. Die Silbenanzahl und die Komplexität der Silbe werden berücksichtigt, indem die Silbenstruktur der betroffenen Silbe mitnotiert wird. Würde ein Kind in initialer Wortposition statt ‚/ka/‘ ‚/ta/‘ realisieren, so würde dies mit ‚# $k \rightarrow t$  (KV)‘ notiert. Die Silbenanzahl des Wortes, in dem die Fehlrealisation auftritt, wird durch die Anzahl der Silben hinter der Darstellung der betroffenen Silbe notiert. Würde das Kind statt ‚/kabel/‘ ‚/tabel/‘ realisieren, so wäre dies mit ‚# $k \rightarrow t$  (KV)<sub>2</sub>‘ zu notieren. Die Auswertung der Bereiche auditive Speicherfähigkeit, Pluralmarkierung und expressiver Wortschatz wird in der Darstellung dieser Untertests im Rahmen der entsprechenden Sprachebenen ausführlich erläutert.

### 3.2 Überprüfung der Mundmotorik (ET)

Die Überprüfung der Mundmotorik erfolgt nur dann, wenn das Kind ein Phonem nicht realisieren kann.

### **Benötigtes Material**

- Material zur Überprüfung der Mundmotorik von Frank & Grziwotz
- Wattebausch
- Strohhalm
- Spatel
- Testanweisung
- Protokoll- und Auswertungsbogen

### **Separate Testanweisung**

Da die Überprüfung der Mundmotorik, falls sie durchgeführt wird, in einer Einzeltestsituation stattfindet, erfolgt die Testanweisung durch den Testleiter:

*Tamkra hat verschiedene Katzen gezaubert, die tolle Kunststücke machen können. Jetzt möchte Tamkra wissen, ob auch Menschen diese Kunststücke machen können. Mal schauen, ob du die Katzenkunststücke nachmachen kannst. Damit wir Tamkra sagen können, welche Kunststücke auch Menschen machen können, schreibe ich mir auf, welche Kunststücke dir gelungen sind und welche Kunststücke nur die Katzen machen können.*

### **Protokollierung**

Die Protokollierung erfolgt auf dem zum Testmaterial gehörenden Protokollbogen.

### **Auswertung**

Die Auswertung der Überprüfung erfolgt in quantitativer Hinsicht und ist im Protokollbogen des Materials beschrieben. Dieser kann bei Bedarf an die Protokoll- und Auswertungsbögen des *SEPUZ* angefügt werden.



## 4 Überprüfung der syntaktisch-morphologischen Ebene

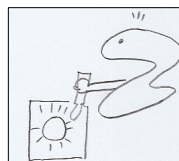
Die Überprüfung der syntaktisch-morphologischen Ebene erfolgt in den Bereichen der Subjekt-Verb-Kongruenz der 2. Person Singular, der Akkusativ-, Plural- und Genusmarkierung, der Verwendung komplexer Syntax und der Reflexions- und Rekonstruktionsfähigkeit. Durch die Spontansprachanalyse kann weiterhin die Subjekt-Verb-Kongruenz in den anderen Personen, die generelle Kasusverwendung, die Zeitenmarkierung, die Satzstruktur, auftretende Auslassungen und die Verwendung der verschiedenen Wortarten analysiert werden.

### 4.1 Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz (ET)

Die Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz erfolgt in der 2. Person Singular. Mit dem Beherrschen der Subjekt-Verb-Kongruenz in dieser Person gilt die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben.

#### Benötigtes Material

- Bildkarten
- Protokoll- und Auswertungsbogen



#### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra möchte das Kind und den Testleiter verzaubern. Er möchte, dass beide verschiedene Tätigkeiten ausführen können. Die Bildkarten geben diese Tätigkeiten vor. Tamkra möchte beispielsweise, dass der Testleiter und das Kind schreiben. Zur Evozierung der zweiten Person Singular sagt der Testleiter mit Hinweis auf die Bildkarte „Tamkra möchte, dass ich schreibe und das du ...?“ Das Kind ergänzt „schreibst“.

#### Protokollierung der Antworten

Protokolliert werden Subjekt-Verb-Kongruenzen (SVK). Richtige Verbmarkierungen werden in der Spalte ‚✓‘, nicht überprüfte in der Spalte ‚✗‘ und vom Kind fehlerhafte Pluralbildungen in der Spalte ‚-‘ im Protokoll- und Auswertungsbogen verzeichnet. Sofern dem

Kind die SVK nicht fehlerfrei gelingt (beispielsweise „du laufst“), wird das entsprechende Item mit ‚–‘ gewertet. Gewertet wird die erste spontane Antwort, Selbstkorrekturen werden notiert, aber in der quantitativen Auswertung nicht berücksichtigt.

Zielstruktur	Antwort des Kindes		
	✓	—	✗
Du schreibst.			
Du fliegst.			

Abbildung 10: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen *Subjekt-Verb-Kongruenz*

Sollte ein Kind das geforderte Verb aus semantisch-lexikalischer Sicht nicht richtig benennen, wird dies in der Spalte „Besonderheiten“ notiert und bei der qualitativen Auswertung des Verblexikons auf semantisch-lexikalischer Ebene berücksichtigt. Die SVK wird in diesem Falle mit ‚✓‘ gewertet.

### Auswertung

Die qualitative Auswertung erfolgt in der Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene. Beherrscht das Kind die SVK in diesem Untertest, in dem die Struktur evoziert wird, so ist dies folgendermaßen in der qualitativen Entwicklungsübersicht zu kennzeichnen.

	<b>Subjekt-Verb-Kongruenz</b> evoziert
<b>Stufe IV</b> (ab ca. 3 Jahre)	-st <span style="float: right;">✓</span>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">           Wenn –st, gilt Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben         </div>

Abbildung 11: Ausgefüllter Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht syntaktisch-morphologische Ebene

In quantitativer Hinsicht wird ausgewertet, bei wie vielen Prüfitems dem Kind die Subjekt-Verb-Kongruenzen gelingen. Durch den Vergleich mit dem im Protokoll- und Auswertungsbogen angegebenen Zahlenwerten kann abgelesen werden, ob das Kind die Struktur in 90 %

der obligatorischen Kontexte verwendet hat. Ist dies der Fall, so kann von der Beherrschung dieser Struktur ausgegangen werden. Hat das Kind die Struktur zu 60 % richtig verwendet, so kann ein anderes Förderziel gewählt werden. Es sollte jedoch weiterhin beobachtet werden, ob sich die Struktur tatsächlich, wie es zu erwarten ist, selbstständig festigt. Fünf richtig gelöste Items bedeuten in diesem Untertest, dass das Kind die Struktur zu 60 %, jedoch noch nicht zu 90 % beherrscht. Der ausgefüllte Protokoll- und Auswertungsbogen könnte folgendermaßen aussehen.

Zielstruktur	Antwort des Kindes			Besonderheiten
	✓	—	✗	
Du schreibst.	✓			
Du fliegst.	✓			
Du läufst.		✓		
Du sitzt.	✓			
Du lachst.		✓		
Du isst ein Eis.	✓			
Du malst.	✓			
<b>Richtige Verbflexion: 5/7</b>				
60 %: 4 richtige Lösungen, 90 %: 6 richtige Lösungen				

Abbildung 12: Ausgefüllter Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Subjekt-Verb-Kongruenz*

Die Ermittlung des Prozentranges und die Übertragung ins Sprachentwicklungsprofil ermöglicht es, Aussagen über die Altersangemessenheit der kindlichen Leistung zu treffen. Fünf richtige Lösungen würden entsprechend der Prozentrangtabelle der Handanweisung einem Prozentrang von drei entsprechen.

Subjekt-Verb-Kongruenz	
Rohwert	Prozentrang
< 5	< 3
5	3
6	6
7	12
8	21
9	55
10	100

Abbildung 13: Auszug aus Tabelle 43 des Theorieteils: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der syntaktisch-morphologischen Ebene

## 4.2 Überprüfung der Akkusativmarkierung (ET)

Die Überprüfung der Kasusmarkierung bezieht sich auf die Akkusativverwendung. Die Verwendung des Nominativs wird nicht überprüft, da dieser entwicklungsgemäß sehr früh von den Kindern erworben wird und somit keine Probleme im Erwerb dieser Kasusmarkierung zu erwarten sind. Die Genitivverwendung kommt im Deutschen nur selten obligatorisch vor und ist daher von untergeordnetem Interesse. Die Dativverwendung kann der Spontansprachanalyse entnommen werden.

### Benötigtes Material

- Bildkarten
- Protokoll- und Auswertungsbogen



### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Der kleine Zauberlehrling hat viele Geschenke, die auf Bildkarten abgebildet sind, gezaubert. Er ist sich nicht sicher, wer welches Geschenk erhalten soll. Das Kind soll ihm daher helfen und die Geschenke den Besitzern zuordnen. Mit dem Satz „Was schenkt Tamkra (beispielsweise) dem Jungen?“ wird die Akkusativverwendung evoziert. Das Kind könnte antworten „einen Ball“.

### Materialanordnung

Zur Überprüfung liegt das Bild mit den Besitzern und den Gegenständen getrennt voneinander vor dem Kind. Die Besitzer sind ähnlich einer Lottokarte auf einer großen Bildkarte, die Gegenstände jeweils einzeln auf einer Bildkarte abgebildet.

### Protokollierung der Antworten

In Bezug auf die Kasusmarkierung wird überprüft, ob das Kind Artikel (gleich ob bestimmte oder unbestimmte) und Nomen richtig markiert. In der Spalte ‚–‘ können die vom Kind fehlerhaft verwendeten Strukturen notiert werden.

Akkusativ- markierung	Antwort des Kindes			Substantiv	Besonderheiten
	✓	—	✗		
eine				Puppe	
ein				Haus	

Abbildung 14: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Akkusativ*

Auffälligkeiten der kindlichen Antworten im Rahmen der semantisch-lexikalischen und phonetisch-phonologischen Ebene können ebenfalls notiert werden.

### Auswertung

Im Rahmen der qualitativen Auswertung wird erfasst, welche Kasusmarkierung das Kind auf Akkusativkontexte übergeneralisiert. In der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene wird vermerkt, ob das Kind die Akkusativmarkierung in dem Untertests, also in einer evozierten Sprachsituation, beherrscht.

Kasusmarkierung		
<b>Akkusativ</b>	evoziert	<input type="checkbox"/>
	spontan	<input type="checkbox"/>
	reflektiert	<input type="checkbox"/>

Abbildung 15: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Die quantitative Auswertung erfasst, wie viele Prüfwörter das Kind bei der Evozierung der Akkusativverwendung richtig beantwortet hat. Der Vergleich mit dem im Protokoll- und Auswertungsbogen angegebenen Wert ermöglicht, es abzulesen, ob das Kind die geforderte Struktur in 60 % oder 90 % der obligatorischen Kontexte richtig verwendet.

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

Abbildung 16: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Akkusativ*

Durch die Ermittlung des Prozentranges kann festgestellt werden, ob die kindliche Leistung altersentsprechend ist. Der Prozentrang wird in der Tabelle „Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der syntaktisch-morphologischen Ebene“ des Theorieteils abgelesen.

### 4.3 Überprüfung der Pluralmarkierung (ET)

Die Überprüfung der Pluralmarkierung erfolgt im Rahmen der Überprüfung des Phoneminventars und des expressiven Wortschatzes. Das benötigte Material und die Protokollierung der kindlichen Antworten sind dort näher erläutert.

#### **Auswertung**

Die Auswertung erfolgt in der qualitativen Entwicklungsübersicht hinsichtlich der Pluralmarkierung, die das Kind noch nicht normgerecht realisiert, in der Spalte der evozierten (ev) Strukturen. Anhand der qualitativen Entwicklungsübersicht kann abgelesen werden, ob es sich um eine häufig, weniger häufig oder selten auftretende Pluralmarkierung handelt. Welche Pluralmarkierung das Kind übergeneralisiert, kann aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen geschlossen werden.

		ev.	spn	Ref
-n	Häufig			
-keine	Mittel			
-en				
-e				
Um +e				
Um+er	Selten			
Uml.				
-er				

Abbildung 17: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

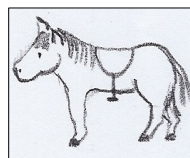
Die quantitative Auswertung gibt an, wie viele Items des Untertests das Kind richtig gelöst hat. Auch hier ermöglicht es der Vergleich mit den im Protokoll- und Auswertungsbogen angegebenen Werten, festzustellen, ob das Kind die geforderte Struktur in 60 % bzw. 90 % der obligatorischen Kontexte richtig verwendet. Die Angabe des Prozentranges und die Eintragung in das Sprachentwicklungsprofil ermöglicht Aussagen über die Altersangemessenheit der kindlichen Sprachentwicklung in diesem Bereich.

#### 4.4 Überprüfung der Genusmarkierung (ST)

Die Genusmarkierung erfolgt über die Verwendung des bestimmten Artikels.

##### Benötigtes Material

- Bildkarten, die mit Büroklammern versehen sind
- Vier Schachteln, in dreien stehen die bestimmten Artikel (der, die, das)
- Zauberstab mit Magnet an der Spitze
- Protokoll- und Auswertungsbogen
- Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät
- Karte mit Stationsnummer und -namen.



## Einbindung in die Rahmenhandlung

Tamkra braucht die Hilfe des Kindes, um die Gegenstände den Artikeln zuzuordnen.

## Materialanordnung

Die Karte mit der Stationsbezeichnung liegt gut sichtbar auf dem Tisch. Die Bildkarten sind mit einer Büroklammer versehen, damit sie so mit Hilfe des Zauberstabes, an dessen Spitze sich ein Magnet befindet, in die entsprechende Schachtel ‚gezaubert‘ werden können. Die Bildkarten liegen in einer Schachtel. Die drei anderen Schachteln sind mit den bestimmten Artikeln beschriftet. In der ersten Schachtel steht „die“, in der zweiten „der“ und in der dritten „das“.

## Separate Testanweisung

Die Überprüfung der Genusverwendung erfolgt innerhalb des Stationsverfahrens. Die Testanweisung wird daher mittels eines Tonträgers gegeben:

*Hallo. Vor dir liegt eine Kiste mit Karten. Leg die Karten auf den Tisch und schau dir die Bilder an. Tamkra hat mal wieder eine Menge Sachen gezaubert. Die Karten mit den Bildern sind etwas ganz Besonderes. Wenn du mit dem Ende deines Zauberstabs an die Büroklammer tippst, kannst du die Karten hochheben, ohne sie anzufassen. Probier es mal aus. Wenn es nicht klappt, frage deinen Lehrer.*

*Leider hat Tamkra ein Problem. Er soll die Dinge in die Kisten zaubern, in denen „der“, „die“ und „das“ steht. In der ersten Kiste steht „die“, in der zweiten „der“ und in der dritten „das“. Aber er hat keine Ahnung, ob es „der“, „die“ oder „das“ heißt. Kannst du ihm helfen? Probiere es mal mit der Schokoladen-Karte. Heißt es der, die oder das Schokolade? Richtig, es heißt die Schokolade. In welche Kiste musst du die Karte also zaubern? Na klar, in die Kiste, in der das Wort „die“ steht.*

*So, jetzt probiere es selber einmal mit den anderen Karten. Überlege, ob „der“, „die“ oder „das“ zu dem Bild passt. Wenn du noch Fragen hast, dann frage deinen Lehrer, bevor du weitermachst. Wenn du fertig bist, dann sage deinem Lehrer Bescheid, damit er deine Lösungen für Tamkra aufschreibt. Jetzt kannst Du anfangen – viel Spaß!*



### Protokollierung der Antworten

Die Protokollierung der Antworten erfolgt hinsichtlich der richtigen Zuordnung des vom Nomen geforderten Artikels. In der Spalte „Besonderheiten“ kann unter anderem notiert werden, welchen Artikel das Kind übergeneralisiert hat.

Geforderter Artikel	Antwort			Substantiv	Übergeneralisierungen/ Besonderheiten
	✓	—	✗		
die				Kette	
die				Blume	
die				Kutsche	
die				Zwiebel	

Abbildung 18: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Genus*

Hat das Kind eine Bildkarte dem falschen Artikel zugeordnet, so muss der Testleiter nachfragen, wie das Kind den abgebildeten Gegenstand bezeichnet. Wählt das Kind hierbei den in Bezug auf den von ihm gewählten Begriff richtigen Artikel, so ist die Aufgabe als richtig gelöst zu bewerten.

### Auswertung

Im Rahmen der qualitativen Entwicklungsübersicht wird erfasst, welche Genusmarkierung das Kind in der evozierten Situation beherrscht und welchen bestimmten Artikel das Kind übergeneralisiert.

	evoziert	spontan	reflektiert
der			
die			
das			
Übergeneralisierungen:			

Abbildung 19: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Durch die quantitative Auswertung wird ermittelt, bei wie vielen Testitems das Kind die richtige Nomen-Artikel-Zuordnung vornimmt. Der Vergleich mit den im Protokoll- und Auswertungsbogen angegebenen Zahlenwerten ermöglicht es, abzulesen, ob das Kind den richtigen Artikel in 60 % beziehungsweise 90 % der obligatorischen Kontexte richtig verwendet hat. Die Angabe des Prozentranges ermöglicht Aussagen über die Leistung des Kindes im interindividuellen Vergleich.

#### 4.5 Überprüfung der Verwendung komplexer Syntax (ET)

Mit der Evozierung der komplexen Syntax wird überprüft, ob das Kind in der Lage ist, verschiedene Nebensatzkonstruktionen zu verwenden. Mit Hilfe der Vorgabe von Teilsätzen und Fragen zu Bildkarten wird die Verwendung einer komplexen Syntax beim Kind evoziert.

##### Benötigtes Material

- Bildkarten
- Protokoll- und Auswertungsbogen



##### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Der kleine Zauberlehrling Tamkra mag kein schlechtes Wetter. Er möchte, dass immer die Sonne scheint. Das Kind wird gefragt, ob es anhand von Bildkarten Ideen hat, wie ihm dies gelingen könnte.

##### Materialanordnung

Die Bildkarten werden dem Kind vorgelegt. Der Testleiter zeigt auf die Bildkarte, die zu dem jeweiligen Satzteil gehört.



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

Abbildung 20: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *komplexe Syntax*

### Protokollierung der Antworten

Für die Auswertung der Verwendung der komplexen Syntax ist zu protokollieren, ob das Kind den vorgegebenen Satzteil oder die vorgegebene Frage mit dem geforderten Nebensatz ergänzt. Die vom Kind fehlerhaft verwendete Nebensatzkonstruktion kann in der Spalte „Besonderheiten“ notiert werden.

Im Hinblick auf die Verwendung der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen und der syntaktisch-morphologischen Ebene können Auffälligkeiten aus diesen Bereichen ebenfalls in der Spalte „Besonderheiten“ notiert werden.

### Auswertung

Die Auswertung erfolgt zunächst qualitativ. In diesem Untertest wird der Gebrauch unterschiedlicher Nebensätze, die zu unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten erworben werden, überprüft. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung werden in die qualitative Entwicklungsübersicht in der Spalte evozierte (Evo) Nebensatzkonstruktionen der syntaktisch-morphologischen Ebene übertragen.

	Evo	Dek	Rek
Relativsatz			
Temporalsatz			
Kausalsatz			
Finalsatz			
Konditionalsatz			
Konsekutivsatz			

Abbildung 21: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Die quantitative Auswertung erfasst, wie viele Items das Kind richtig lösen konnte. Sollte das Kind den Satz oder die Frage anders als vorgegeben ergänzen und diese Ergänzung sinnvoll und richtig sein, so wird das Item als richtig beantwortet gewertet.

Der Vergleich mit den im Protokoll- und Auswertungsbogen angegebenen Zahlenwerten ermöglicht Aussagen darüber, ob dem Kind die Verwendung der komplexen Syntax in 60 % bzw. 90 % der obligatorischen Kontexte gelingt. Durch das Eintragen des Prozentranges in das Entwicklungsprofil können Aussagen über die Altersangemessenheit der Entwicklung gemacht werden.

#### 4.6 Überprüfung der Rekonstruktionsfähigkeit (ET)

Mit der Rekonstruktionsfähigkeit grammatikalischer Strukturen wird überprüft, inwiefern das Kind in der Lage ist, eine über die Speicherfähigkeit des auditiven Kurzzeitgedächtnisses hinausgehende Satzstruktur zu wiederholen. Die Wiederholung der Struktur setzt die kindliche Verarbeitung und Neuorganisation voraus, ein echolalisches Nachsprechen ist aufgrund der Komplexität nicht möglich.

##### Benötigtes Material

- Protokoll- und Auswertungsbogen
- Möglichkeit zur Audioaufnahme
- Telefon

Ich möchte gerne eine Bonbontüte haben, die sich immer wieder nachfüllt, **wenn** man Bonbons herausnimmt und isst.



### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Der Testleiter hat einige Zauberwünsche an Tamkra. Er bittet das Kind, Tamkra diese telefonisch mitzuteilen.

### Materialanordnung

Das Kind erhält das Telefon, um mit Tamkra telefonieren zu können. Der Testleiter liest die Testanweisung vor.

### Protokollierung der Antworten

Die kindlichen Äußerungen werden vollständig protokolliert, da sich hieraus Informationen über die Rekonstruktionsfähigkeit, aber auch über die Entwicklung auf phonetisch-phonologischer, syntaktisch-morphologischer und eventuell auch semantisch-lexikalischer Ebene ableiten lassen. Es empfiehlt sich daher das Erstellen einer Tonbandaufzeichnung zur Spontansprachanalyse.

### Auswertung

Die Auswertung erfolgt hinsichtlich der Rekonstruktion der vorgegebenen Strukturen. Die in den jeweiligen Sätzen zu überprüfende Struktur ist fettgedruckt. In der Auswertung wird lediglich das richtige Reproduzieren dieser Struktur bewertet. Gelingt es dem Kind, die überprüfte Struktur richtig wiederzugeben und enthält der wiedergegebene Satz Fehler außerhalb dieser Struktur, so ist die Lösung dennoch als richtig zu werten.

Vorgegebene Struktur	Satzvorgabe	Rekonstruktion			Besonderheiten
		✓	—	✗	
Relativsatz	Braucht Tamkra lange, um die Sachen, <b>die</b> ich mir so sehr wünsche, zu zaubern?				
Konditional-satz	Ich möchte gerne eine Bonbontüte haben, die sich immer wieder nachfüllt, <b>wenn</b> man Bonbons herausnimmt und isst.				

Abbildung 22: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Rekonstruktionsfähigkeit*

In qualitativer Hinsicht ist es möglich, auszuwerten, welche Strukturen das Kind richtig rekonstruieren kann. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Kindes bei der Überprüfung der Verwendung einer komplexen Syntax und der Auswertung seiner Spontansprache lässt sich folgern, welche Strukturen das Kind zwar rekonstruieren, aber noch nicht konstruieren kann. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung werden in die qualitative Entwicklungsübersicht in die Spalte Rekonstruieren (Rek) übertragen.

	Evo	Dek	Rek
Relativsatz			
Temporalsatz			
Kausalsatz			
Finalsatz			
Konditionalsatz			
Konsekutivsatz			

Abbildung 23: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Die Umrechnung der ermittelten Rohwerte in Prozenträge und deren Eintragung in das Entwicklungsprofil ermöglichen Aussagen darüber, ob die Leistung des Kindes altersangemessen ist.

#### 4.7 Überprüfung der Reflexionsfähigkeit (ST)

Im Rahmen der Reflexionsfähigkeit wird überprüft, ob das Kind in der Lage ist, grammatikalische Fehler in Sätzen zum einen zu entdecken und zum anderen auch zu korrigieren.

##### Benötigtes Material

- Arbeitsblatt und Bleistift
- Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät
- Karte mit Stationsbeschreibung und -nummer

13. Ich habe Puppens.



### **Eingliederung in die Rahmenhandlung**

Tamkra hat einige Sätze aufgeschrieben, in denen er Fehler gemacht hat. Er bittet das Kind, diese Fehler zu finden und wenn möglich zu verbessern.

### **Materialanordnung**

Auf dem Tisch liegt gut sichtbar die Karte mit der Stationsbeschreibung. Abspielgerät mit der Testanweisung, Stifte und Arbeitsblätter befinden sich auf dem Tisch.

### **Separate Testanweisung**

Die Überprüfung der Reflexionsfähigkeit ist ein Stationstestteil und die Testanweisung wird über Tonträger gegeben:

*Vor dir steht ein Korb mit Arbeitsblättern. Nimm dir ein Arbeitsblatt und schau es dir an. (Pause) Tamkra hat versucht, ein paar Sätze aufzuschreiben. Leider haben sich einige Fehler eingeschlichen. Kannst du ihm helfen und die Fehler finden? Wenn du einen Fehler gefunden hast, streich das falsche Wort durch. Vielleicht kannst du die Fehler ja auch für ihn verbessern. Das wäre prima und Tamkra würde sich sehr freuen. Schau dir mal den ersten Satz an. Hier hat Tamkra geschrieben: „Das Apfel ist lecker“. Wo ist der Fehler in dem Satz? (Pause) Genau. „Das“ ist falsch. Deswegen ist das Wort „Das“ durchgestrichen. Richtig heißt der Satz: „Der Apfel ist lecker“. Deswegen ist „Das“ durchgestrichen und „Der“ darüber geschrieben.*

*Wenn du noch Fragen hast, frage deinen Lehrer. Wenn nicht, kannst du jetzt die anderen Fehler suchen und verbessern. Es kann auch sein, dass du in einem Satz keinen Fehler finden kannst, weil der Satz richtig ist. Schreibe zuerst deinen Namen auf das Blatt, damit Tamkra weiß, wer ihm so toll geholfen hat. Jetzt kannst du anfangen – viel Spaß.*

### **Protokollierung der Antworten**

Die Kinder protokollieren ihre Antworten auf dem Arbeitsblatt. Zur Auswertung werden die Ergebnisse auf den Auswertungsbogen übertragen. Hierbei wird berücksichtigt, ob dem Kind das Finden und Verbessern des Fehlers gelingt. Findet das Kind den Fehler, in dem es das entsprechende Wort markiert, so wird dies in der Spalte „Fehler erkannt“ vermerkt. Verbes-

sert das Kind die fehlerhafte Struktur, ohne den Fehler gekennzeichnet zu haben, so wird auch dies als erkannter Fehler gewertet. Die Anzahl der erkannten Fehler wird addiert und unter „erkannte Fehler“ notiert.

Fehlerhafte grammatikalische Struktur	Fehler erkannt	Fehler verbessert	Besonderheiten
Akkusativ (Satz 9)			
Dativ (Satz 7)			
<b>Erkannte Fehler: /18</b>			

Abbildung 24: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Rekonstruktionsfähigkeit*

### Auswertung

Mit Hilfe dieser Aufgabe kann herausgefunden werden, welche grammatikalischen Strukturen das Kind selbst noch nicht korrekt realisiert, obwohl es Fehler in diesen Strukturen erkennen kann. Gelingt dem Kind das Fehlerfinden, so ist davon auszugehen, dass dieser Entwicklungsschritt in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, eine wichtige Information für die Förderplanung. Diese Strukturen werden in die qualitative Entwicklungsübersicht eingetragen. Das Erkennen von Fehlern bei Negationen und Pronominalstrukturen würde beispielsweise in der qualitativen Entwicklungsübersicht unter dem Gesichtspunkt „reflektiert“ eingetragen:

<u>Negation:</u>	verneinte HS <input type="checkbox"/>	reflektiert <input checked="" type="checkbox"/>	verneinte NS <input type="checkbox"/>
<u>Fragen:</u>	Indirekte <input type="checkbox"/>		
<u>Pronominalkonstruktionen:</u>	dekodiert <input type="checkbox"/>	reflektiert <input checked="" type="checkbox"/>	kodiert <input type="checkbox"/>

Abbildung 25: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Durch die Ermittlung des Prozentranges, der sich aus dem Ergebnis der quantitativen Auswertung ergibt, lässt sich ablesen, ob die Ergebnisse des Kindes altersangemessen sind oder ob ein Förderbedarf in diesem Bereich besteht. Der ermittelte Prozentrang wird in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil des Kindes übertragen.



## 5 Überprüfung der Kategorisierung nach Oberbegriffen

Mit der Kategorisierung nach Oberbegriffen wird überprüft, ob es dem Kind gelingt, Unterbegriffe zu einem vorgegebenen Oberbegriff zu finden und ob es in der Lage ist, selbst einen Oberbegriff zu diesen Unterbegriffen zu finden. Voraussetzung für diese Fähigkeit ist, dass das Kind den syntagmatisch-paradigmatischen Shift erworben hat. Es handelt sich hierbei um einen Aspekt der Sprachentwicklung der semantisch-lexikalischen Ebene, der von den Kindern im Laufe des Grundschulalters erworben wird und dazu führt, dass das Mentale Lexikon unter anderem nach Kategorien wie Unter- und Oberbegriffe strukturiert wird. Die qualitative Auswertung erfolgt aufgrund der Zusammenhänge mit der semantisch-lexikalischen Ebene in der qualitativen Entwicklungsübersicht dieser Sprachebene.

### 5.1.1 Zuordnen von Unterbegriffen (ST)

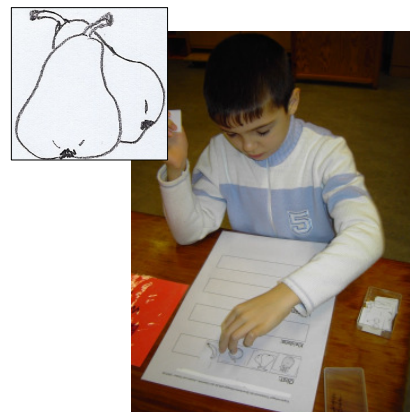
Bei diesem Aufgabendesign werden dem Kind Karten mit verschiedenen Oberbegriffen vorgelegt. Das Kind hat die Aufgabe, aus Bildkarten die zu dem jeweiligen Oberbegriff passenden Unterbegriffe auszuwählen und diesem zuzuordnen. Das Finden der Unterbegriffe wird erschwert, indem auch Bildkarten mit semantischen Ablenkern vorhanden sind.

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

Abbildung 26: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Unterbegriffe*

### Benötigtes Material

- Bildkarten
- Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät
- Protokoll- und Auswertungsbogen
- Karte mit Stationsnummer und -beschreibung



### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra möchte sein Zimmer aufräumen und die gefundenen Gegenstände nach Oberbegriffen sortieren. Er bittet das Kind um Hilfe bei dieser Aufgabe.

### Materialanordnung

Das Abspielgerät mit dem Tonträger und die Bildkarten liegen auf einem Tisch. Auf dem Tisch klebt die Karte mit der Stationsnummer und der Stationsbezeichnung.

### Separate Testanweisung

*Hallo, vor dir liegen nun viele Bildkarten, auf denen Dinge zu sehen sind, die Tamkra in seinem Zimmer gefunden hat. Damit keine Unordnung bei Tamkra entsteht, möchte er seine Sachen sortieren. Hierzu sagt er dir ein Wort, das viele der vor dir liegenden Bilder beschreibt. Das Wort steht auch auf dem Arbeitsblatt. Lege alle Bilder, die zu dem Wort passen, in die Reihe darunter. Das erste Wort ist „Obst“. Musst du das Bild mit dem Apfel dazulegen? Na klar, denn der Apfel ist eine Obstsorte. Das zweite Wort ist „Kleidung“. Lege nun ein Bild mit einem Kleidungsstück dazu. Das dritte Wort ist „Werkzeug“. Lege ein Bild mit einem Werkzeug in das Feld unter das Wort. Das vierte Wort ist „Körperteile“. Lege ein Bild von einem Körperteil unter das Wort.*

*Sortiere jetzt die anderen Bilder zu den Wörtern, zu denen sie passen. Lege nur die Karten zu dem Wort, die ganz genau dazu passen. Es kann sein, dass nicht alle Karten passen. Passt eine Karte nicht ganz genau zu dem Wort, dann leg sie auch nicht dazu. Die Karten, die nicht genau passen, bleiben übrig.*

*Wenn du noch Fragen hast, frage deinen Lehrer. Wenn nicht, kannst du Tamkra jetzt helfen, die Sachen zu sortieren. Wenn du fertig bist, lass deine Lösung liegen und sag deinem Lehrer Bescheid, damit er sie für Tamkra aufschreiben kann. Jetzt kannst du anfangen. Los geht's.*

### **Protokollierung der Ergebnisse**

Bei der Protokollierung der Ergebnisse wird berücksichtigt, ob das Kind alle geforderten Unterbegriffe zugeordnet und welche Ablenker es fälschlicherweise als zum Oberbegriff gehörend eingeordnet hat. Hierzu werden auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen die gewählten Unterbegriffe und der Ablenker markiert.

### **Auswertung der Ergebnisse**

In qualitativer Hinsicht erfolgt die Auswertung hinsichtlich der Vollständigkeit der zum Oberbegriff passenden Unterbegriffe und hinsichtlich der Art der vom Kind gewählte Ablenker. Diese Ergebnisse werden in die qualitative Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene übertragen.

<b>Kategorisierung nach Oberbegriffen</b>			
Zuordnung Unterbegriff zu Oberbegriff	Nicht als zugehörig erkannte Unterbegriffe		
	Semantisch ähnlich, aber nicht zum Oberbegriff passend		

Abbildung 27: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene

Bei der quantitativen Auswertung des Untertests werden die richtig gewählten Unterbegriffe addiert. Von diesem Ergebnis wird die Zahl der gewählten Ablenker abgezogen.

Oberbegriff	Unterbegriffe	Ablenker
Körperteile	– Hand – Nase	– Haarspange – Brille – Kamm – Schnuller
<b>Gefundene Unterbegriffe: / 18 – gewählte Ablenker: /14 =Ergebnis:</b>		

Abbildung 28: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Unterbegriffe*

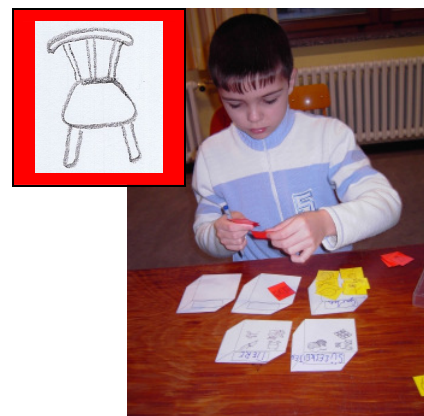
Aus dem Rohwert lässt sich der Prozentrang ableiten, der Aussagen über die Altersangemessenheit des Ergebnisses zulässt. Die Eintragung des Prozentranges in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil ermöglicht die Feststellung, ob die Sprachentwicklung ausgeglichen in Bezug auf die einzelne Sprachebene und in Bezug auf die Gesamtsprachentwicklung ist.

### 5.1.2 Finden des gesuchten Oberbegriffes (ST)

Das Kind kategorisiert die Bildkarten hinsichtlich selbst gewählter Oberbegriffe.

#### Benötigtes Material

- Laminierte Bildkarten (rot, gelb, grün)
- Laminierte Kistendarstellungen
- Abwaschbarer Folienstift
- Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät
- Karte mit Stationsbeschreibung und -nummer



#### Materialanordnung

Die Karte mit der Stationsbeschreibung liegt gut sichtbar auf dem Tisch. Arbeitsblätter, Bildkarten und Folienstifte werden ebenso wie der Tonträger und das Abspielgerät auf dem Tisch bereitgelegt.

## **Eingliederung in die Rahmenhandlung**

Tamkra möchte die auf den Bildkarten abgebildeten Gegenstände in Kisten räumen und diese Kisten mit einem zu den Gegenständen passenden Oberbegriff versehen. Er bittet das Kind, ihm hierbei zu helfen.

## **Separate Testanweisung**

*Hallo. Vor dir findest du nun viele Bildkarten. Darauf sind Sachen zu sehen, die Tamkra gezaubert hat. Tamkra möchte aufräumen und seine gezauberten Sachen in Kisten verpacken. Hilf ihm und sortiere die Sachen in die Kisten. Anschließend soll ein Schild auf die Kisten, auf dem steht, was in der Kiste drin ist. Auf dem Schild ist nur Platz für ein Wort. Dieses eine Wort, das zu den Sachen in der Kiste passt, sollst du dir ausdenken. Die ersten Sachen sind schon in der ersten Kiste. Frosch, Fledermaus, Krokodil und Schlange. Welches Wort passt zu allen diesen Bildern? (Pause) Richtig, es ist das Wort „Tiere“. Schreibe nun „Tiere“ auf die Kiste, damit Tamkra weiß, dass in dieser Kiste nur Tiere sind und er später nicht mehr lange suchen muss. (Pause). In der nächsten Kiste liegen Gummibärchen, Überraschungseier und Schokolade. Welches Wort passt zu allen diesen Bildern. (Pause) Genau, das Wort „Süßigkeiten“. Schreibe Süßigkeiten auf die Kiste, weil es zu allen drei Sachen in der Kiste passt. (Pause)*

*Jetzt sortiere die anderen Sachen. Die Farben der Karten helfen dir beim Sortieren. Die gelben Karten gehören in eine Kiste. Die roten Karten gehören in die nächste Kiste. Die grünen Karten gehören in die letzte Kiste. Aber Achtung. Nicht alle Bilder gehören in die Kiste. Denke daran, dass du nur Sachen zusammensortierst, zu denen dir ein gemeinsames Wort einfällt. Schreibe das Wort dann auf die Kiste. Vielleicht passen nur vier oder fünf Karten in die Kiste. Dann bleiben die anderen Karten eben übrig. Die Kiste muss nicht voll werden. Wichtig ist, dass du ein ganz genau passendes Wort findest, das zu den Sachen in der Kiste passt. Es kann daher ein, dass du Sachen, die eigentlich gut zusammen passen, nicht zusammen in die Kiste packen kannst, weil dir kein Wort einfällt, das zu der Kiste passen würde. Versuche einfach, möglichst viele Sachen in die Kisten zu räumen und gute Kistenwörter zu finden. Wenn du noch Fragen hast, frage deinen Lehrer, wenn nicht, dann kannst du jetzt anfangen. Wenn du fertig bist, sage deinem Lehrer Bescheid, damit er deine Lösung für Tamkra aufschreiben kann. Jetzt kannst du anfangen – los geht's!*

## Protokollierung

Bei der Protokollierung der kindlichen Ergebnisse wird notiert, ob das Kind alle zu einer Kategorie gehörenden Unterbegriffe gefunden hat, ob es den richtigen Oberbegriff gewählt hat und ob es Ablenker als zu diesem Oberbegriff gehörend erfasst hat. Gewählte Unterbegriffe, Ablenker und richtige Oberbegriffe werden mit ‚✓‘ auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen gekennzeichnet. Abweichende Oberbegriffe werden notiert.

Wählt das Kind die Unterbegriffe Paprika und Möhre, den Ablenker Kirsche und bezeichnet diese als Gemüse, so würde dies folgendermaßen auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt:

Gesuchter Oberbegriff	Vorgegebene Unterbegriffe	Nicht passende Ablenker
Gemüse ✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Paprika ✓</li> <li>– Möhre ✓</li> <li>– Gurke</li> <li>– Radieschen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kirsche ✓</li> <li>– Korb</li> <li>– Messer</li> <li>– Reibe</li> </ul>

Abbildung 29: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Oberbegriffe*

## Auswertung der Ergebnisse

Im Rahmen der qualitativen Auswertung wird berücksichtigt, ob das Kind den gesuchten Oberbegriff findet, ob ihm das Erkennen des semantischen Feldes gelingt und ob es Ablenker als zu dem semantischen Feld dazugehörig kategorisiert. Anhand des verwendeten Beispiels könnte Folgendes in die qualitative Entwicklungsübersicht eingetragen werden:

Finden des Oberbegriffs	Wahl eines nicht passenden Begriffes		
	Nicht-Erkennen des semantischen Feldes		Fehlende Differenzierung Obst-Gemüse

Abbildung 30: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene

Die quantitative Auswertung berücksichtigt die Anzahl der richtig kategorisierten Unterbegriffe und die Zahl der richtig gewählten Oberbegriffe. Von dieser Zahl wird die Anzahl der fälschlicherweise gewählten Ablenker abgezogen.

**Richtig kategorisierte Unterbegriffe: /14 + richtige Oberbegriffe: /3**  
**– gewählte Ablenker = Ergebnis:**

Abbildung 31: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Oberbegriffe*

Wählt das Kind andere als die vorgegebenen Unter- und Oberbegriffe, so ist diese Lösung als falsch zu bewerten, da sie wesentlich ungenauer als die vorgegebene Lösungsmöglichkeit ist. Dem Kind gelingt demnach das Finden von semantischen Kategorien nicht oder nur ungenau.

Die Ermittlung des Prozentranges aus dem quantitativen Ergebnis ermöglicht Aussagen darüber, ob die Entwicklung des Kindes altersentsprechend ist oder ob eine Verzögerung der Entwicklung in diesem Bereich vorliegt. Die Eintragung des Prozentranges in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil ermöglicht einen Überblick über die Ausgeglichenheit der Sprachentwicklung.

## 6 Überprüfung der semantisch-lexikalischen Ebene

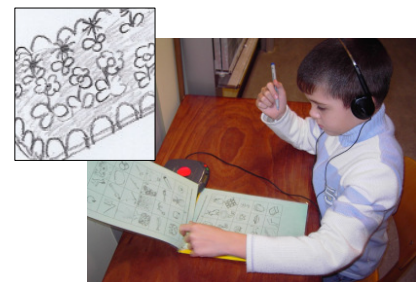
Die Überprüfung der semantisch-lexikalischen Ebene umfasst den rezeptiven und expressiven Wortschatz und das Verblexikon.

### 6.1 Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes (ST)

Zur Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes bekommt das Kind einen Begriff vorgegeben und verschiedene Bilder vorgelegt. Das Kind hat die Aufgabe, aus den Bildern, die je nach überprüfter Wortart als semantische, phonologische oder weite Ablenker dienen, das Bild mit dem gesuchten Begriff auszuwählen. Semantische Ablenker stammen aus demselben semantischen Feld wie der Zielbegriff, phonologische Ablenker sind diesem in seiner Lautgestalt ähnlich und weite Ablenker haben keine Beziehung zum Zielbegriff. Überprüft wird das Verständnis von Nomen, Verben und Adjektiven.

#### Benötigtes Material

- Lamierte Arbeitsblätter mit Bildern
- Abwaschbarer Folienstift
- Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät
- Karte mit Stationsbeschreibung und -nummer



#### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra hat versucht zu zaubern. Leider ist ihm dies nicht richtig gelungen. Statt einer Sache hat er mehrere gezaubert. Er bittet das Kind, die Sache, die er tatsächlich zaubern wollte, anzukreuzen.

#### Materialanordnung

Die Karte mit der Stationsbezeichnung liegt gut sichtbar auf dem Tisch. Arbeitsblätter, Abspielgerät und Folienstift sind auf dem Tisch zurechtgelegt.



### Separate Testanweisung

*Hallo. Mal wieder ist Tamkra das Zaubern nicht richtig gelungen und du musst ihm helfen. Auf dem Blatt siehst du ganz viele Sachen. So viele wollte Tamkra gar nicht zaubern. In jeder Reihe wollte er immer nur eine Sache zaubern. Du hörst jetzt immer, welche Sache er zaubern wollte. Kreuze diese bitte an. Nimm dir zuerst das grüne Blatt. Nimm dir auch einen Stift. Schau dir die Seite 1 an.*

*Kreuze in der ersten Reihe Beet an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Pfahl an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Faden an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Schraube an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Ritter an.*

*Drehe das Blatt um und schau dir die Seite 2 an.*

*Kreuze in der ersten Reihe Topf an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Kabel an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Wiese an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Nadel an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Pfeife an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Reh an.*

*Nimm nun das nächste Blatt und schau dir Seite 3 an.*

*Kreuze in der ersten Reihe Vase an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Rose an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Schwein an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Mund an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe Pfote an.*

*Nimm dir jetzt das weiße Blatt. Schau dir zuerst die Seite 1 an. Hier ist Tamkra das Zaubern schon besser gelungen. Er hat Menschen gezaubert, die etwas tun sollen. Aber nur ein Mensch macht das, was er soll. Hilf Tamkra, indem du das Bild ankreuzt, auf dem der Mensch das macht, was Tamkra sagt.*

*Kreuze in der ersten Reihe hängen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe messen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe bohren an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe füttern an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe putzen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe wippen an.*

*Schau dir jetzt die Seite 2 an.*

*Kreuze in der ersten Reihe stolpern an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe duschen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe stricken an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe mixen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe pflücken an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe reiben an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe nachdenken an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe schmelzen an.*

*Nimm dir jetzt das gelbe Blatt. Hier hat Tamkra noch besser gezaubert. Ein Bild ist richtig, eins ist falsch. Kreuze das Bild an, das so ist, wie Tamkra es zaubern wollte.*

*Kreuze in der ersten Reihe geblümt an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe kariert an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe schlank an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe steil an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe abstehend an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe gebogen an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe wertvoll an.*

*Kreuze in der nächsten Reihe scharf an.*

*Danke für's Helfen. Sag jetzt deinem Lehrer Bescheid, damit er deine Lösungen für Tamkra aufschreiben kann.*

### Protokollierung der Antworten

Die Kinder protokollieren ihre Antworten auf dem Arbeitsblatt. Zur Auswertung werden die kindlichen Antworten auf den Protokoll- und Auswertungsbogen übertragen, indem die vom Kind gewählten Begriffe auf dem Bogen markiert werden. Hat ein Kind zunächst einen Ablenker gewählt oder hat es begonnen, einen Ablenker anzukreuzen, so werden beide vom Kind gewählten Lösungen auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen markiert. Wählt das Kind Blume statt Beet, Pfahl und Fahnen statt Faden, so würde dies entsprechend auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen markiert:

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

Abbildung 32: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *rezeptiver Wortschatz*

### Auswertung

Die qualitative Auswertung berücksichtigt die Art des vom Kind gewählten Ablenkers. Aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen lässt sich entnehmen, ob es sich um den gesuchten Begriff, um einen semantischen oder phonologischen oder um einen weiten Ablenker handelt. Die Ergebnisse werden in die qualitative Entwicklungsübersicht auf semantisch-lexikalischer Ebene übertragen. Entsprechend dem oben verwendeten Beispiel wäre die qualitative Entwicklungsübersicht wie folgt auszufüllen:

Rezeptiv			
Wahl der Ablenker	Semantische Unsicherheit	✓	Beet – Blume
	Phonologische Unsicherheit	✓	Faden – Fahnen
	Begriff völlig unbekannt		

Abbildung 33: Ausgefüllter Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene

In quantitativer Hinsicht wird die Anzahl der richtigen Antworten addiert und als richtig gelöste Items auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt. Hat das Kind neben der richtigen Lösung auch einen Ablenker angekreuzt oder begonnen, diesen anzukreuzen, so wird das entsprechende Item als ‚falsch‘ gewertet. Durch die Ermittlung des Prozentranges, der sich aus dem Ergebnis der quantitativen Auswertung ergibt, lässt sich ablesen, ob die Ergebnisse des Kindes altersangemessen sind oder ob ein Förderbedarf in diesem Bereich besteht. Der ermittelte Prozentrang wird in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil des Kindes übertragen.

## 6.2 Überprüfung des expressiven Wortschatzes (ET)

Die gezielte Überprüfung des expressiven Wortschatzes erfolgt parallel zur Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene. Das benötigte Material, die Testanweisung und das Protokollieren der kindlichen Antworten sind dort näher beschreiben. Weitere Aussagen über den expressiven Wortschatz des Kindes lassen sich auch aus allen anderen Bildbenennungsaufgaben des Überprüfungsverfahrens ableiten.

### Auswertung

Sofern ein Kind eine Bildkarte zunächst nicht erkannt hat, da es diese gedreht betrachtet hatte und gelingt ihm die Benennung, nachdem der Testleiter diese dem Kind in der richtigen Richtung vorgelegt hat, so ist dieses Item mit ‚✓‘ in der Spalte „Expres. Wortschatz“ zu bewerten. Alle weiteren vom Prüfwort abweichenden Realisierungen sind als falsch zu bewerten.

Die falsch benannten Prüfwörter werden in das qualitative Entwicklungsprofil der semantisch-lexikalischen Ebene übertragen. Treten die in der Entwicklungsübersicht angeführten Schwierigkeiten auf, so wird dies in der Spalte „✓“ vermerkt und mit Beispielen belegt. Würde das Kind den Apfel als Birne benennen, so würde dies folgendermaßen eingetragen.

Semantische Ersetzungen des gesuchten Begriffs	(vom Inhalt ähnlich) ⇒ Wortbedeutungs-	Oberbegriff		
		Gegenteil		
		Begriff aus gleichem semantischen Feld	✓	Apfel → Birne
		Teil des gesuchten Begriffs		
		visuell ähnlich		

Abbildung 34: Ausschnitt aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene

In quantitativer Hinsicht wird anhand des Protokoll- und Auswertungsbogens ausgewertet, bei wie vielen Items dem Kind die richtige Benennung gemessen an der Gesamtzahl der Prüfitems gelingt. Durch Nachfragen wird überprüft, ob das Kind den gesuchten Begriff nicht kannte oder das Bild falsch gedeutet hat. Hat das Kind das Bild nicht richtig erkannt, so gibt der Testleiter eine Hilfe, ohne das Zielitem zu nennen. Gelingt dem Kind dann die richtige Benennung, so ist das Item als richtig gelöst zu werten. Ansonsten werden nur solche Antworten als richtig gewertet, die der Vorgabe auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen exakt entsprechen.

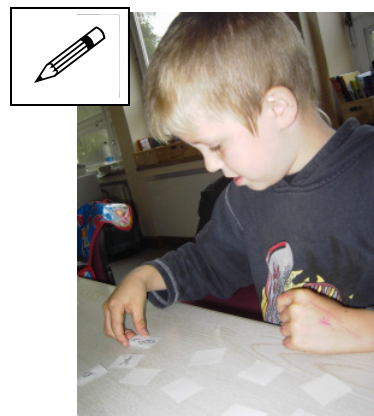
Aus dem Ergebnis der quantitativen Auswertung lässt sich der Prozentrang ermitteln. Hieraus lässt sich ablesen, ob die Ergebnisse des Kindes altersangemessen sind. Der ermittelte Prozentrang wird in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil des Kindes übertragen.

### 6.3 Überprüfung des Verblexikons (ET)

Das Verblexikon bildet die Schnittstelle zwischen semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene. Die Überprüfung des Verblexikons umfasst die Wahl des richtigen Lexikoneintrages. Weiterhin kann die Beachtung der vom Verb geforderten Argumente und die morphologische Markierung des Verbs auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkt werden.

#### Benötigtes Material

- Bildkarten
- Protokoll- und Auswertungsbogen



### Materialanordnung

Die Bildkarten liegen vor dem Kind auf dem Tisch. Dem Testleiter liegt der Protokoll- und Auswertungsbogen vor.

### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra hat verschiedene Sachen gezaubert, weiß aber nicht, wofür diese gebraucht werden. Er bittet das Kind, ihm dies zu erklären.

### Protokollierung

Die Protokollierung der kindlichen Ergebnisse umfasst die Wahl des richtigen Verbs, die Vollständigkeit der vom Verb geforderten Argumente und die richtige morphologische Markierung des Verbs. Als richtige Lösungen im Hinblick auf das Verblexikon gelten alle auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen genannten Zielverben. Hat das Kind das Bild nicht richtig erkannt, so gibt der Testleiter eine Hilfe, ohne das Zielitem zu nennen. Gelingt dem Kind dann die richtige Benennung, so ist das Item als richtig gelöst zu werten. Die kindlichen Ergebnisse werden im Protokoll- und Auswertungsbogen festgehalten.

Verb	Lexikon- eintrag			geforderte Argumente	morphologische Markierung
	✓	—	✗		
anschauen, angucken, betrachten, spiegeln					
backen					

Abbildung 35: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Verblexikon*

### Auswertung der Ergebnisse

Im Rahmen der quantitativen Auswertung wird die Anzahl der richtig benannten Bildkarten ausgezählt und unter „Richtig gelöste Items“ vermerkt. Als richtige Antworten gelten alle auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen vermerkten Antwortmöglichkeiten. Alle anderen Antworten sind als falsch zu bewerten.

Die qualitative Auswertung berücksichtigt die Wahl des richtigen Lexikoneintrags. Wählt das Kind einen falschen Lexikoneintrag für das geforderte Verb, so wird dies in der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene notiert.

Neben dem Lexikoneintrag spielt ferner die Beachtung der vom Verb geforderten Elemente für die Entwicklung auf syntaktisch-morphologischer Ebene eine wichtige Rolle. Dieses wird bei Schwierigkeiten in diesem Bereich in dem qualitativen Entwicklungsprofil der syntaktisch-morphologischen Ebene eingetragen.

<p><u>Verblexikon (ohne Stufenzuordnung):</u> – Beachtung der thematischen Rollen sicher <input type="checkbox"/>          unsicher <input type="checkbox"/> (Auslassungen: Subjekt <input type="checkbox"/> Akkusativobjekt <input type="checkbox"/> Dativobjekt <input type="checkbox"/>)</p>
---

Abbildung 36: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene

Durch die Ermittlung des Prozentranges anhand des quantitativen Ergebnisses werden Aussagen über die Altersangemessenheit des Ergebnisses möglich. Der Prozentrang wird in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil übertragen.

## **7 Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Ebene**

Die Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Ebene erfolgt durch die vom Testleiter auszufüllende *Children's Communication Checklist* (Spreen-Rauscher 2003). Die Auswertung erfolgt nach den in der Checklist angegebenen Kriterien.



## 8 Überprüfung des Sprachverständnisses

Die Überprüfung des Sprachverständnisses umfasst das Verständnis auf Wort-, Satz- und Textebene.

### 8.1 Überprüfung des Wort- und Satzverständnisses (ET)

Das Sprachverständnis des Kindes ist nicht direkt beobachtbar. Beobachtbar sind lediglich die Reaktionen des Kindes, die es aufgrund seines Sprachverständnisses zeigt. Zur Überprüfung des Sprachverständnisses werden dem Kind Sätze vorgesprochen, deren Inhalt es mit Playmobilfiguren nachspielen soll.

Der Junge stellt sich zwischen die Eltern.



#### Benötigtes Material

- Playmobilfiguren (Abc-Schütze, Mama/Baby, Haustiere, Familienspaziergang mit Buggy, Kinderspielplatz)
- Protokoll- und Auswertungsbogen

#### Materialanordnung

Die verschiedenen Figuren und Gegenstände liegen auf dem Tisch. Der Spielplatz ist aufgebaut. Die Eltern und Kinder und die Haustiere werden in Gruppen zusammengestellt.



Abbildung 37: Anordnung der Playmobilfiguren

### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra hat verschiedene Spielsachen gezaubert. Er sagt dem Kind, was es damit spielen kann und das Kind spielt Tamkras Ideen nach.

### Protokollierung der Ergebnisse

Die Protokollierung der Ergebnisse erfolgt in der Überprüfungssituation auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen. Abweichende Lösungen der Kinder sind auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen zu vermerken, um diese qualitativ auswerten zu können.

	✓	—	✗
<b>1. Halbpräfixverben in finiter Verwendung</b>			
Das Kind <b>legt</b> die Schultüte <b>weg</b> .			
Der Hund <b>springt</b> die Frau <b>an</b> .			

Abbildung 38: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *Wort- und Satzverständnis*

### Auswertung der Ergebnisse

Als richtig werden alle Satzvorgaben gewertet, die vom Kind im ersten Versuch (ohne Wiederholung der Satzvorgabe) im Hinblick auf die zu überprüfende Struktur korrekt nachgespielt werden. Die quantitative Auswertung erfasst die Zahl der vom Kind richtig gelösten Items im Verhältnis zur Gesamtzahl der Testitems.

Die qualitative Auswertung der kindlichen Ergebnisse berücksichtigt die Strukturen, die das Kind versteht und solche, bei denen es noch Unsicherheiten im Sprachverständnis zeigt. Zu beachten ist, ob diese Schwierigkeiten konstant oder inkonstant bei den verschiedenen Items zur Überprüfung der Struktur auftraten.

**Strukturen, bei denen das Kind unsicher ist:**

Wortebene	konstant	inkonstant
Halbpräfixverben in finiter Verwendung		
Morphologisch veränderte Wörter – Substantivierungen – Partizipien		

Abbildung 39: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht des Sprachverständnisses

Die Ermittlung des Prozentranges aus dem quantitativen Ergebnis ermöglicht Aussagen über die Altersangemessenheit der kindlichen Ergebnisse. Dieser wird in das normorientierte Sprachentwicklungsprofil übertragen.

**8.2 Überprüfung des Textverständnisses (ST)**

Zur Überprüfung des Textverständnisses wird dem Kind eine Geschichte vorgelesen, zu der es im Anschluss Fragen mit Mehrfach-Wahllösungen beantworten soll.

**Benötigtes Material**

Tamkra ist ...	10 Jahre alt.	8 Jahre alt.	6 Jahre alt.
----------------	---------------	--------------	--------------

- Tonträger mit Testanweisung, Geschichte und Fragen
- Abspielgerät
- Arbeitsblatt und Bleistift
- Karte mit Stationsbeschreibung

**Materialanordnung**

Die Karte mit der Stationsbeschreibung ist gut sichtbar auf dem Tisch befestigt. Die Arbeitsblätter liegen in einem Ablagekorb. Tonträger mit Testanweisung und Abspielgerät liegen bereit.

## **Eingliederung in die Rahmenhandlung**

Dem Kind wird eine Geschichte von Tamkra erzählt, zu der es Fragen beantworten soll.

## **Separate Testanweisung**

Da es sich bei diesem Testteil um eine im Stationsverfahren durchgeführte Aufgabe handelt, wird die Testanweisung per Tonträger gegeben:

*Gleich bekommst du eine Geschichte erzählt, die Tamkra erlebt hat. Hör gut zu, damit du später Fragen zu der Geschichte beantworten kannst.*

*Das ist die Geschichte:*

*Eines Tages fand Tamkra das große Zauberbuch. Der Zaubermeister hatte ihm verboten, darin zu lesen oder gar daraus zu zaubern. Nur erwachsenen Zauberern war es erlaubt, Zaubersprüche aus diesem Buch zu benutzen. Aber Tamkra wollte nicht warten, bis er erwachsen war. Schließlich war er erst acht Jahre alt und er hätte noch so lange warten müssen. Also nahm er sich das große Buch. Es war so schwer, dass er es fast nicht alleine tragen konnte. Es war so schwer, dass er es nicht auf den Tisch heben konnte, sondern es einfach auf den Boden legte.*

*In dem Buch waren sehr viele verschiedene Zaubersprüche zu finden, aber leider stand nirgendwo, was man mit ihnen zaubern konnte. „Egal“, dachte sich Tamkra, „so schlimm kann es nicht werden. Ich probiere einfach einen Zauberspruch aus und lasse mich überraschen“. Er nahm seinen Zauberstab, seine Zauberbrille und das Zauberpulver und fing an. „Gutala matino kamata rum.“ Es donnerte und blitzte und plötzlich huschte etwas über den Boden. Ein kleines, graues Tier mit langen Schnurrhaaren. Es lief durch das Zimmer und piepste. „Was ist das? So ein Tier kenne ich nicht“, dachte Tamkra, am besten, ich probiere es gleich noch mal“. „Potima balang.“ Es krachte und donnerte wieder, aber das zweite Tier sah ganz anders aus. Es hatte bunte, lange Federn, zwei Flügel, einen roten Kamm auf dem Kopf und einen roten Lappen unter dem Schnabel, spitze Krallen und machte immer „Kikeriki“. Gott sei Dank flog es sofort unter den Tisch. „Puh, das war knapp. Einmal probiere ich es noch. Ich möchte gerne ein Tier zaubern, dass ich streicheln kann.“ „Zamba ramba pun.“ Es krachte und donnerte und auf dem Boden saß wieder ein graues Tier, aber viel größer als das erste. Es schnurrte ganz leise und wischte sich mit seinen Pfoten über den*

Mund. „Was bist du für ein Tier? Dich kenne ich auch nicht“. Tamkra war das Ganze sehr unheimlich. Er hatte drei Tiere gezaubert, die er nicht kannte. Schnell lief er aus dem Zimmer, machte die Tür feste zu und hoffte, dass der Zaubermeister ihm helfen würde, die Tiere wieder wegzuzaubern. Aber er hatte große Angst, ihn darum zu bitten.

Nimm dir jetzt ein Arbeitsblatt.

Auf dem Arbeitsblatt steht immer eine Frage zu der Geschichte und es gibt vier verschiedene Antworten. Aber nur eine Antwort ist richtig. Ich lese dir jetzt die Frage und die Antworten vor. Kreuze die richtige Antwort an.

Wer darf aus dem Zauberbuch zaubern?	Alle	Tamkra	<b>Nur erwachsene Zauberer.</b> <sup>15</sup>
Tamkra legt das große Zauberbuch ...	auf den Tisch.	<b>auf den Stuhl.</b>	<b>auf den Boden.</b>
Tamkra ist ...	10 Jahre alt.	<b>8 Jahre alt.</b>	6 Jahre alt.
Zum Zaubern braucht er ...	<b>Zauberstab, Zauberpulver, Zauberbrille</b>	Zauberpullover, Zauberbrille, Zauberpulver	Zaubersaft, Zauberpulver, Zauberbrille
Welches Tier zaubert Tamkra zuerst?	Einen Hasen	<b>Eine Maus</b>	Einen Tiger
Welches Tier zaubert Tamkra als zweites?	Eine Katze	Einen Bär	<b>Einen Hahn</b>
Welches Tier zaubert er als letztes?	Einen Hund	<b>Eine Katze</b>	Eine Maus
Kennt Tamkra die Tiere?	Ja, alle.	Ja, eines.	<b>Nein.</b>
Was macht Tamkra mit den Tieren?	Er bringt sie raus.	Er steckt sie in die Kiste.	<b>Er lässt sie alleine im Zimmer.</b>
Warum hat Tamkra Angst, den Zaubermeister zu fragen, ob er ihm hilft, die Tiere wegzuzaubern?	Weil der immer motzig ist.	<b>Weil er das Buch nicht nehmen durfte.</b>	Weil der immer schreit.

Das hast du super gemacht! Schreibe deinen Namen auf das Arbeitsblatt, damit Tamkra weiß, wer ihm so toll geholfen hat. Gib das Blatt deinem Lehrer, damit er es Tamkra geben kann.

<sup>15</sup> Bei den fett gedruckten Antwortmöglichkeiten handelt es sich um die richtigen Antworten.

### Protokollierung der Antworten

Die Kinder protokollieren ihre Antworten auf dem Arbeitsblatt selbst.

### Auswertung

In quantitativer Hinsicht wird ausgewertet, wie viele Fragen das Kind im Verhältnis zur Gesamtzahl der Testitems richtig beantwortet hat. Dies wird auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Sprachverständnisses vermerkt.

Die qualitative Auswertung berücksichtigt, welche Fragen das Kind richtig beantwortet hat und bei welchen es noch Unsicherheiten zeigt. Ausschlaggebend ist, ob die zur Fragenbeantwortung benötigten Informationen im Text explizit genannt werden oder ob das Kind die Antwort aus den im Text gegebenen Informationen selbstständig erschließen muss.

### Textebene

Vom Kind richtig beantwortete Fragen	inkonstant	konstant
Frage nach im Text explizit genannten Informationen (Item 1, 2, 3, 4, 8, 9)	/6	
Frage nach im Text nicht explizit genannten Informationen (Item 5, 6, 7, 10)	/4	

Abbildung 40: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht des Sprachverständnisses

Durch die Ableitung des Prozentranges aus dem quantitativen Ergebnis wird angegeben, ob die Entwicklung des Textverständnisses des Kindes altersentsprechend ist oder ob es eine Entwicklungsverzögerung in diesem Bereich zeigt.

## 9 Überprüfung der narrativen Ebene

Im vorliegenden Testverfahren wird die mündliche und schriftliche Erzählfähigkeit auf narrativer Ebene überprüft.

### 9.1 Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit (ST)

Um dem Kind das mündliche Erzählen zu erleichtern, wird ihm ein Bild vorgelegt, zu dem es eine Geschichte erfinden soll.

#### Benötigtes Material

- Bildvorlage
- Testanweisung
- Möglichkeit zur Audioaufnahme (entweder Kassette mit Kassettenrekorder, deren Aufnahmetaste wie erläutert mit Klebepunkten zu markieren ist oder Computer mit Mikrofon- und Kopfhörerset (Headset)).

#### Materialanordnung

Je nach technischer Möglichkeit bekommt das Kind das Headset aufgesetzt oder ein Mikrofon bereitgestellt. Das Bild liegt für das Kind gut sichtbar auf dem Tisch.

#### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Die Kinder sollen eine Geschichte zu einer Bildvorlage, auf der Tamkra zu sehen ist, erfinden.

#### Separate Testanweisung

Da die Überprüfung der mündlichen Erzählfähigkeit in einem Stationstest durchgeführt wird, wird die Testanweisung per Tonband gegeben:

*Vor dir liegt ein Bild – schaue es dir genau an.*

*Auf dem Bild siehst du Tamkra. Deine Aufgabe ist es, eine Geschichte zu dem Bild zu erfinden. Nimm die Geschichte für Tamkra auf Kassette auf. Dazu musst du das Mikrofon vor dich stellen. Achte darauf, dass du in das Mikrofon sprichst, damit Tamkra deine Geschichte verstehen kann. Vor dir steht ein großer Kassettenrekorder. Auf zwei Tasten kleben grüne Punkte. Kannst du sie sehen?*

*Drücke jetzt die beiden Tasten des Kassettenrekorders, auf denen die grünen Punkte kleben, gleichzeitig. Die Kassette läuft jetzt. Du kannst jetzt deine erfundene Geschichte aufnehmen. Sage zuerst deinen Namen, damit Tamkra weiß, wer sich die tolle Geschichte ausgedacht hat. Denke daran, dass du laut genug sprichst. Falls die Kassette nicht läuft, frage deinen Lehrer.*

Alternativ, wenn die Geschichte mit einem Headset aufgenommen wird:

*Sag jetzt seinem Lehrer Bescheid, damit er die Geschichte für Tamkra am Computer aufnimmt.*

*Los geht's. Erzähle Tamkra deine Geschichte. Wenn du fertig bist, drücke auf die Taste mit dem roten Punkt. Sag deinem Lehrer Bescheid, wenn du fertig bist, damit er gucken kann, ob das Aufnehmen funktioniert hat. Jetzt kannst Du anfangen – ich bin schon gespannt, welche Geschichte du erzählst!*

### **Protokollierung der Antworten**

Zur Protokollierung der Antworten wird die Audioaufnahme des Kindes abgehört und transkribiert. Auf dem Protokoll- und Auswertungsbogen werden diejenigen kindlichen Äußerungen übertragen, die die Verwendung einer Erzählkomponente oder eines Darstellungsmittels belegen. Weiterhin werden alle Auffälligkeiten in der kindlichen Erzählung festgehalten.

### **Auswertung**

Die Auswertung der mündlichen Erzählfähigkeit erfolgt in qualitativer Hinsicht. Im Rahmen der Auswertung wird zunächst der Umfang der kindlichen Geschichte ermittelt durch Zählen



der verwendeten Wörter. Dieses Ergebnis wird in der Spalte „Umfang der Geschichte: Wortzahl“ eingetragen.

Als nächster Schritt werden die vom Kind verwendeten Clauses gezählt. Als ‚Clause‘ gilt ein Satz bzw. ein Satzteil, der Subjekt und Prädikat enthält, unabhängig davon, ob es sich um einen Haupt- oder Nebensatz handelt. Der Satz „Die Sonne scheint, weil keine Wolken am Himmel sind“ würde somit als zwei Clauses (abgekürzt mit C2) gezählt.

Als Nächstes erfolgt die Auswertung hinsichtlich der verwendeten T-Einheiten. Bei der T-Einheit dient als Analyseeinheit der „einfache Satz, auch mit mehrfachem Subjekt oder Prädikat ... , oder komplexer Satz, Satzgefüge (Satz mit Nebensatz ...). Eine Satzreihe (durch Konjunktionen verbundene Hauptsätze) dagegen mit zwei oder mehr gleichwertigen Subjekten und Prädikaten gilt als zwei oder mehr T-Einheiten. Die T-Einheiten werden durchnummeriert“ (Schelten-Cornish 2001, S. 114). Durch die Analyse der T-Einheiten gelingt es, festzustellen, in wie vielen Fällen das Kind eine komplexe Syntax verwendet. Jeder dieser T-Einheiten wird nun nach Schelten-Cornish eine Komponente zugeordnet. Diese Auswertung soll an einem kurzen Beispiel verdeutlicht werden:

Es war einmal ein Zauberlehrling, der wohnte in einem Schloss (C2/T1: Kulisse). Der Zauberlehrling war sehr glücklich (C1/T2: Kulisse). Er hatte einen Freund (C1/T3: Kulisse). Eines Tages ging der Freund weg (C1/T4: Verursachendes Geschehen) und der Zauberlehrling wurde traurig (C1/T5: interne Reaktion). Er beschloss, einen neuen Freund zu suchen (C1/T6: Lösungsversuch). Er ging in die Stadt und suchte sich einen Freund (C1/T7: Konsequenz).

Wortanzahl: 47

Zahl der T-Einheiten: 7

Zahl der Clauses: 8

Clauses/T-Einheit: 8/7

Verwendete Komponenten: Kulisse, interne Reaktion, verursachendes Geschehen.

Die Auswertung des Beispielles würde zu folgendem Protokoll- und Auswertungsbogen führen:

<b>Beobachteter Aspekt der Erzählfähigkeit</b>		<b>Auswertung, Beschreibung von Auffälligkeiten</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Verständlichkeit der Geschichte</b> (ja/nein)			
<b>Geschlossenheit der Erzählung</b> (ja/nein)			
<b>Umfang der Geschichte</b>	Wortzahl	47	
	Anzahl Clauses	8	
	Anzahl T-Einheiten	7	

Abbildung 41: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests *mündliche Erzählfähigkeit*

Diese Auswertung wird durch die vom Kind verwendeten Darstellungsmittel in semantischer und syntaktischer Hinsicht ergänzt. Diese werden auf dem Auswertungsbogen protokolliert.

Die verwendeten Komponenten und Darstellungsmittel werden in der qualitativen Entwicklungsübersicht notiert. Aus den verwendeten Komponenten lässt sich der momentane Level der kindlichen Erzählfähigkeit ableiten. Ein Vergleich mit dem in der Entwicklungsübersicht angegebenen Entwicklungsalter lässt Aussagen über die Altersangemessenheit der Entwicklung zu. Das oben verwendete Beispiel würde wie folgt in die Entwicklungsübersicht eingetragen:

Level	Entwicklungs- alter	Verwendete Komponente	✓	Verwendung von Darstellungsmitteln	✓	Beispiele
0	2 Jahre	Keine		Isolierte Beschreibungen		
1	2 bis 3 Jahre	Keine		Benennungen, Beschreibungen von Ge- schehnissen, Aktionen, Sachen, aber ohne zentra- les Thema		
2	3 bis 4 Jahre  4 bis 4½ Jahre	Keine		Benennungen, Beschreibungen jetzt mit zentralem Thema  Reaktive Sequenzen, aber ohne Lösungsversuch		
3	5 bis 7 Jahre	Verursachendes Geschehen, Lösungsversuch Konsequenz	✓ ✓ ✓	Erste Verwendung kom- plexer Syntax	✓	

Abbildung 42: Ausgefüllter Auszug der qualitativen Entwicklungsübersicht der mündlichen Erzählfähigkeit

## 9.2 Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit (ST)

Im Rahmen der Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit bekommen die Kinder den Auftrag, einen Brief an den Zaubermeister zu schreiben und ihm darin zu schildern, wie sie Tamkra geholfen haben. Es handelt sich hierbei nicht um eine Geschichte im engeren Sinne, sondern um eine reproduzierte Erzählung. Diese Station wird von den Schülern zum Abschluss des Stationsverfahrens bearbeitet.

### Benötigtes Material

- Briefpapier
- Tonträger mit Testanweisung
- Abspielgerät
- Bleistift oder Füller

### **Materialanordnung**

Das Briefpapier liegt in einem Ablagekorb auf dem Tisch. Auf diesem ist gut sichtbar die Stationsnummer und -beschreibung befestigt. Tonträger mit Testanweisung, Abspielgerät und Stifte liegen bereit.

### **Eingliederung in die Rahmenhandlung**

Die Kinder schreiben an Kazatra, den großen Zauberer, einen Brief, in dem sie erklären, wie und warum sie Tamkra geholfen haben.

### **Separate Testanweisung**

Da diese Aufgabe im Stationsverfahren bearbeitet wird, wird die Testanweisung per Tonträger gegeben:

*In den letzten Tagen hast du Tamkra ganz toll geholfen. Damit er seine Zauberprüfung auch wirklich schafft, sollst du nun als letzte Aufgabe einen Brief an den obersten Zaubermeister schreiben. Darin sollst du ihm erzählen, warum Tamkra deine Hilfe brauchte und was du gemacht hast, um ihm zu helfen. Du brauchst dich nicht zu beeilen. Du kannst alles schreiben, was dir einfällt. Denke daran, dass du deinen Namen unter den Brief schreibst. Gib den Brief deinem Lehrer, damit er ihn an den Zaubermeister schicken kann.*

### **Protokollierung der Antworten**

Wie bei der Protokollierung der mündlichen Erzählfähigkeit trägt der Testleiter diejenigen Elemente aus der schriftlichen Erzählung des Kindes in den Protokoll- und Auswertungsbogen ein, die die Verwendung eines Darstellungsmittels belegen. Weiterhin werden alle Auffälligkeiten in der kindlichen Erzählung notiert. Da es sich bei diesem Aufgabendesign nicht um das Erzählen einer Geschichte handelt, entfällt die Verknüpfung der T-Einheiten mit den verwendeten Komponenten der Geschichtenerzählung. Es wird lediglich die Anzahl der verwendeten Wörter, Clauses und T-Einheiten ausgewertet.

**Auswertung**

Die Auswertung der schriftlichen Erzählfähigkeit erfolgt hinsichtlich der globalen Struktur, der globalen Semantik, der globalen Form und der Orientierung an der Vorlage. Um diese Auswertung zu erleichtern, enthält der Protokollbogen definierte Beobachtungsaspekte und Leitfragen zu den verschiedenen Auswertungsaspekten.

## 10 Überprüfung der Rechtschreibstrategien mit der HSP (GT)

Zur Bearbeitung der *HSP* verschriftlichen die Kinder gezeichnete Gegenstände und vorgegebene Sätze. Durch die Testanweisung wird es möglich, die *HSP* in die Rahmenhandlung des hier vorliegenden Testverfahrens *Zaubern mit Tamkra* einzugliedern.

### Benötigtes Material

- Je Schüler ein Testheft *HSP 2*
- Testanweisung

### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra hat verschiedene Dinge und Situationen gezaubert. Das Kind schreibt für ihn auf, was er gezaubert hat.

### Separate Testanweisung

*In dem kleinen Heft, das ihr jetzt bekommt, sind ganz viele Sachen gemalt, die Tamkra gezaubert hat. Schaut es euch mal an. Leider weiß Tamkra mal wieder nicht so genau, wie die Sachen heißen. Lasst uns mal zusammen überlegen, was Tamkra da gezaubert hat.*

Testleiter benennt mit Schülern die abgebildeten Gegenstände der Seite 1.

*Ihr könnt Tamkra jetzt helfen, indem ihr aufschreibt, wie die Sachen heißen. Manche Wörter sind ganz schön schwierig zu schreiben. Wenn ihr nicht genau wisst, wie man sie schreibt, dann versucht es einfach. Schreibt die Wörter so gut ihr könnt. Wenn ihr vergessen habt, wie die Sachen heißen, dann fragt einfach noch mal nach.*

*Wenn ihr fertig seid, dann wartet bitte und schreibt noch nicht weiter. Es ist wichtig, dass wir Tamkra ganz genau schreiben, was er gezaubert hat. Deshalb wartet, bis wir die Bilder besprochen haben. Wer schon fertig ist kann anfangen, das Kreuzworträtsel auf der letzten Seite zu lösen.*

Haben alle Schüler Seite 1 bearbeitet, bespricht der Testleiter die Bilder der Seite 2.

*Jetzt könnt ihr die Bilder der Seite 2 aufschreiben. Arbeitet aber bitte nicht weiter.*

Sind alle Schüler fertig, so liest der Testleiter den ersten Satz vor.

*Auf den letzten Seiten seht ihr Bilder, zu denen ihr Sätze schreiben sollt.*

*Zu dem ersten Bild gehört der Satz: Anna verkleidet sich vor dem Spiegel.*

Der Satz wird so oft wie erforderlich wiederholt. Haben alle Schüler den Satz bearbeitet:

*Zum zweiten Bild gehört der Satz: Hier ist ein Gespenst.*

Auch dieser Satz wird so oft wie erforderlich wiederholt.

Haben alle Schüler Seite 3 bearbeitet:

*Blättert bitte um. Zum letzten Bild gehört der Satz: Das kann nur Peter sein.*

Weitere Informationen zur Durchführung der *HSP 2* sind May (2002) zu entnehmen.

### **Protokollierung der Ergebnisse**

Die Kinder protokollieren ihre Ergebnisse im Testheft selbst.

### **Auswertung**

Grundsätzlich erfolgt die Auswertung nach den Vorgaben der *HSP 2*. An dieser Stelle werden lediglich Aussagen über die Besonderheiten der Auswertung bei Kindern, die einen Förderbedarf auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer oder syntaktisch-morphologischer Ebene haben, gemacht.

Bei Kindern, die einen Förderbedarf auf phonetisch-phonologischer Ebene haben, muss ihr eigenes phonologisches System die Basis für die Auswertung der HSP darstellen. Hierzu ist es notwendig, sich die einzelnen Prüfitems vom Kind benennen zu lassen und die kindliche Realisation zu notieren. Entspricht die Verschriftung des Kindes seiner Realisation auf lautsprachlicher Ebene, so ist sie im Bereich der Graphemtreffer und der alphabetischen Strategie als richtig zu werten. Auch das Wort ist, sofern keine anderen Unsicherheiten hierbei auftreten, als korrekt verschriftet zu werten.

Schwierigkeiten im Bereich der syntaktisch-morphologischen Ebene erschweren dem Kind eventuell die Verschriftung der Sätze. Es ist daher notwendig, diesen Kindern hierbei besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und ihnen den zu verschriftenden Satz deutlich

und gegebenenfalls mehrfach vorzusprechen. Kommt es zu Fehlern aus dem syntaktisch-morphologischen Bereich, so muss überprüft werden, ob diese der lautsprachlichen Realisation des Kindes entsprechen. Ist dies der Fall, so wird dem Kind der Satz erneut vorgesprochen mit besonderer Betonung der grammatikalischen Struktur. Eine solche Unsicherheit könnte beispielsweise bei der Verwendung der Präposition „vor“ im ersten Satz auftreten.

Kinder mit Unsicherheiten auf semantisch-lexikalischer Ebene werden eventuell Schwierigkeiten bei der Verwendung der morphematischen Strategie haben. Durch die Bilder der entsprechenden Gegenstände müsste ihnen bei den Komposita die Verknüpfung selbstständig gelingen. Sicherlich ist es nach der Durchführung der *HSP* für die Kinder hilfreich, sie mit Hilfe anderer Wörter für diese Rechtschreibstrategie zu sensibilisieren. Eine erneute Verschriftlichung der Wörter, die morphematische Lupenstellungen enthalten, lässt dann erkennen, ob die Kinder individuelle Lernfortschritte durch diese Sensibilisierung erreichen konnten. Ein solcher Lernfortschritt würde für die Verbesserung und Ausdifferenzierung ihrer Einträge im Mentalen Lexikon sprechen.

### **10.1.1 Protokoll- und Auswertungsbogen**

Als Protokoll- und Auswertungsbögen dienen die entsprechenden Teile der *HSP*.

### **10.1.2 Qualitative und quantitative Entwicklungsübersicht**

Als qualitative und quantitative Entwicklungsübersicht dient das Strategieprofil der *HSP 2* (May 2002b). Hier wird die Beherrschung der alphabetischen, orthographischen und der morphematischen Strategie erfasst. Im normorientierten Sprachentwicklungsprofil des *SE-PUZ* werden die Graphemtreffer des Kindes berücksichtigt.



## 11 Überprüfung des Lesens (Stolperwörter-Lesetest) (GT)

Der Stolperwörter-Lesetest überprüft die Sinnentnahme des Gelesenen und das Lesetempo. Durch die spezielle Testanweisung wird er in die Rahmenhandlung des vorliegenden Testverfahrens integriert.

### Benötigtes Material

- *Stolperwörter-Lesetest Form A und B*
- Testanweisung

### Eingliederung in die Rahmenhandlung

Tamkra hat Sätze aufgeschrieben, die ein Wort zuviel enthalten. Das Kind kann Tamkra helfen, indem es das überflüssige Wort durchstreicht.

### Separate Testanweisung

*Nicht nur beim Zaubern macht Tamkra Fehler. Hier hat er viele Sätze aufgeschrieben. Leider ist in jedem Satz ein Wort zuviel. Könnt ihr ihm helfen und das Wort finden?*

Hieran schließt sich die Testanweisung des *Stolperwörter-Lesetests* an.

### Protokollierung

Die Kinder protokollieren ihre Ergebnisse selbst auf dem Überprüfungsbogen.

### Auswertung

Die Auswertung erfolgt nach den Angaben im *Stolperwörter-Lesetest*. Schwierigkeiten bei der Auswertung sind bei Kindern mit Förderbedarf auf semantisch-lexikalischer Ebene zu erwarten. Bei diesen Kindern sollte bei falsch gelösten Items überprüft werden, ob sie die semantisch-lexikalische Bedeutung der Wörter verstanden haben. Ist dies nicht der Fall, so können sie einen weiteren, von ihnen noch nicht bearbeiteten Satz lösen, der dann anstelle des Satzes mit dem oder den unbekanntem Begriffen gewertet wird.

Bei Kindern, die nur sehr wenige Testitems richtig gelöst haben, bietet es sich an, mit Hilfe des Prüfungsverfahrens *Lesestufen* von Niedermann und Sassenroth (2004) zu überprüfen, auf welcher Stufe des Leselernprozesses sie momentan stehen. Hieraus lassen sich im nächsten Schritt Fördermöglichkeiten ableiten.

## **12 Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit**

Die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit erfolgt thematisch eingegliedert in die Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene. Aus Gründen der Praktikabilität ist der Protokoll- und Auswertungsbogen der auditiven Speicherfähigkeit daher in den Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene integriert.

### **Auswertung**

Im Rahmen der quantitativen Auswertung der Ergebnisse eines Kindes im Bereich der auditiven Wahrnehmung wird ermittelt, wie viele Testitems das Kind richtig gelöst hat. Durch die Ermittlung des Prozentranges, der sich aus dem Ergebnis der quantitativen Auswertung ergibt, lässt sich ablesen, ob die Ergebnisse des Kindes altersangemessen sind oder ob ein Förderbedarf in diesem Bereich besteht.

## 13 Abschluss des Testverfahrens

Zum Abschluss des Testverfahrens bekommt jedes Kind einen Brief von Tamkra, in dem er sich bei dem Kind für seine Hilfe bedankt.



**Hallo !**

Vielen, vielen Dank.

Du hast mir ganz toll geholfen. Kazatra ist wieder da. Ich habe alle Aufgaben geschafft. Jetzt kann ich meine Zauberprüfung machen.

Viele Zauberlehrlingsgrüße

Dein Tamkra

## 14 Förderansätze

Die Angabe der Fördermöglichkeiten komplettiert das *SEPUZ* im Sinne der Förderdiagnostik, da es nicht mit Aussagen über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes in normorientierter und qualitativer Hinsicht endet, sondern einige Fördermöglichkeiten für die unterschiedlichen Sprachebenen beispielhaft angesprochen werden. Bei dieser Darstellung handelt es sich nicht um einen vollständigen Überblick über mögliche Ansätze, sondern um Orientierungshilfen. Die Angabe von Fördermöglichkeiten soll es dem Lehrer ermöglichen, sich ohne großen Aufwand konkrete Ideen für die Förderung beschaffen zu können.

Bevor verschiedene Förderansätze dargestellt werden, sei zunächst auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler für den Fördererfolg hingewiesen. Die in der Förderung erreichten Fortschritte sind weniger abhängig von dem gewählten Förderansatz als vielmehr von einer positiven emotionalen Beziehung als Grundlage für Therapieerfolge (vgl. Katz-Bernstein, Subellok, Bahrfeck, Plenzke & Weid-Goldschmidt 2002, Spitzer 2002). Nur dann kann der Lehrer „den Status einer Modellperson erlangen“ (Bahrfeck-Wichitill, Subellok 2004, S. 54). Durch die Rolle der Modellperson und die Berücksichtigung der „Prinzipien für sprachförderndes Verhalten“ (Katz-Bernstein 2003) gelingt es, Methoden, in denen die Sprache des Therapeuten als Modellsprache für das Kind von zentraler Bedeutung ist (wie beispielsweise beim korrektiven Feedback), gewinnbringend einzusetzen.

Aus interaktiver Sicht können allgemeine Förderprinzipien definiert werden. Nach Katz-Bernstein (2003) zählen hierzu 17 verschiedene Aspekte, die je nach Schwere der sprachlichen Schwierigkeit, nach Alter und sozialem Hintergrund von unterschiedlicher Bedeutung sind: „1. Die Akzeptanz des (defizitären) Ist-Zustandes (...), 2. Attunement und Responsivität (...), 3. Positive Unterstellung, freie Entscheidung (...), 4. Aufbau einer Frustrationstoleranz (...), 5. Approximales Vorgehen (...), 6. ‚Als-ob-Ebene‘ und Humor (...), 7. Affekt und Motivation als Motor der Kognition (...), 8. Von der Dyade zur Triade und zur Triangulierung (...), 9. Eigenwirksamkeit und Kontrolle (...), 10. Vom Konkreten zum Abstrakten (...), 11. Übergänge brauchen Rituale (...), 12. Gemeinsames Aushandeln von Grenzen und Entscheidungen (...), 13. Störungen, Verweigerungen und Widerstand als Zeichen für eigene Beurteilung und Entscheidungsfähigkeit (...), 14. Therapie als dialektischer Prozess zwischen

Struktur und Freiraum (...), 15. Reflexion über eigene Interaktionsstruktur und -qualität (...), 16. Fakultative Vertiefung der Übertragungs- und Gegenübertragungsverläufe (der ‚Skripts‘ oder ‚Narrative‘) als verdichtete Kommunikations- und Interaktionsmuster (...), 17. Therapie als interkulturelle Arbeit (S. 80 ff.).

Die entwicklungsproximale Therapie der jeweiligen Sprachebenen erfolgt dann „im Rahmen kindgerechter und lebensnaher Handlungs- und Interaktionszusammenhänge. Hierzu sind Situationen vorzustrukturieren, in denen den Beteiligten *Kooperation* [Hervorhebung d. Verf.] und *Kommunikation* [Hervorhebung d. Verf.] maximal gelingen. Die Sachthemen, Materialien, Spiel- und Aktionskontexte orientieren sich an Neigungen und Bedürfnissen sowie an allgemeinem Entwicklungsniveau und Lebenswirklichkeit des Kindes“ (Dannenbauer 2003, S. 168).

Die auszuwählenden Fördermaterialien sind somit abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes. Das Kind im Grundschulalter befindet sich in seiner Spielentwicklung auf dem Regel- und zum Teil auch noch auf dem Rollenspielniveau (vgl. Einsiedler 1994, Wildegger-Lack 2006). Im Folgenden werden daher, wenn die Möglichkeit zur Sprachförderung durch Spiele angesprochen wird, vor allem Regelspiele vorgeschlagen, da sie der Spielentwicklung der Zielgruppe des *SEPUZ* am ehesten entsprechen. Möglichkeiten zur Sprachförderung im Rollenspiel sind in der Literatur zahlreich zu finden (vgl. u.a. Füssenich 1999, Dannenbauer 2003, Subellok, Bahrfeck 2003, Katz-Bernstein 2005). Auch wenn im Folgenden auf das Rollenspiel nicht näher eingegangen werden soll, so sollte doch auf die Möglichkeit hingewiesen werden, Handpuppen in die Förderung einzubeziehen. Häufig fällt den Kindern die Kontaktaufnahme zu ihnen deutlich leichter als die zu einem Erwachsenen (vgl. Möller 2006). Beim Puppenspiel geht es weniger darum, die Puppe als Sprachtherapeuten für bestimmte Übungen einzusetzen, als vielmehr um den Abbau von Ängsten und Sprechhemmungen (vgl. ebd.).

Zur Sprachförderung aller Sprachebenen bietet sich weiterhin das gemeinsame Lesen und Anschauen eines Bilderbuchs an. Durch die Planung der Situation und Auswahl des Bilderbuchs durch den Lehrer können Zielbereiche der verschiedenen Sprachebenen fokussiert werden (vgl. Fuchs 2006, Riehemann 2006). Im Rahmen der Förderung von Kindern im Grundschulalter beginnt das „bewusste Lernen“ (Dannenbauer 2003, S. 175) einen hohen

Stellenwert zu bekommen. „Unter Einbeziehung von Schriftsprache und metasprachlicher Reflexion können Überbrückungsleistungen angebahnt werden, die dem Kind zu neuen sprachlichen Möglichkeiten verhelfen“ (ebd. S. 175). Im Folgenden werden daher auch Fördermöglichkeiten vorgestellt, die die Schriftsprache als Metaebene zur Lautsprache nutzen.

## **14.1 Förderung der phonetisch-phonologischen Ebene und der Mundmotorik**

Bei der Förderung der phonetischen Ebene ist zu berücksichtigen, ob die phonetischen Probleme des Kindes auf Schwierigkeiten im Bereich der Mundmotorik basieren. Sofern dies der Fall ist, muss die Förderung der Mundmotorik der Anbildung der Artikulation der im Phoneminventar des Kindes fehlenden Laute vorangestellt sein.

### **14.1.1 Förderung bei phonetisch-phonologischen Schwierigkeiten**

Bei der Therapie phonologischer Störungen sollte zunächst die Überwindung solcher Prozesse gefördert werden, die das Kind schon teilweise beherrscht. Hierbei ist zu beachten, dass die phonologischen Prozesse in der Regel erst in initialer, dann in finaler und schließlich in medialer Wortstellung überwunden werden. Bei der Planung der Förderung ist weiterhin zu berücksichtigen, dass es dem Kind leichter fällt, das Phonem in einem kurzen Wort mit wenig Silben korrekt zu realisieren. Auf Silbenebene gelingt die korrekte Phonemrealisation einfacher in einer offenen als in einer geschlossenen Silbe. Im Hinblick auf die Auswahl des Therapieziels sollte man zunächst die Prozesse fördern, die im Lauterwerb früh erworbene Phoneme bzw. Merkmale betreffen. Genauere Angaben zur entwicklungsproximalen Förderplanung sind bei Hacker & Wilgermein (1999) zu finden. Der kindliche Entwicklungsstand ist der phonologischen Entwicklungsübersicht zu entnehmen.

Die Anordnung der einzelnen Phoneme in der Übersicht des kindlichen Phoneminventars entspricht der Reihenfolge des Lauterwerbs in der kindlichen Sprachentwicklung. Es ist daher sinnvoll, diese Reihenfolge bei der Förderung der phonetischen Ebene zu beachten.

Ausführlichere Aussagen zur Therapieplanung phonetischer und phonologischer Störungen und konkrete Förderbeispiele sind zu finden in Babbe (1994), Hacker und Wilgermein

(1999, 2003), eine Möglichkeit zur Therapieverlaufsdokumentation findet sich in Eden (2003). Vielfältige Spiele zur Förderung sind im Trialogo-, Lingoplay- und Prologverlag erschienen.

### **14.1.2 Förderung der Mundmotorik**

„Vor der Kräftigung einer Muskelgruppe sollte deren Sensibilisierung und Bewusstmachung stattfinden. Die Aufmerksamkeit und Konzentration wird dabei auf die orofaziale Region gelenkt und die taktil-kinästhetische und propriozeptive Wahrnehmung dieses Bereiches gefördert. Später können dann muskelstärkende Übungen hinzugenommen werden, wobei es fließende Übergänge zwischen sensibilisierenden und kräftigenden Übungen gibt“ (Adams, Struck & Tillmanns-Karus 2000, S. 13). Hier lässt sich zur Planung der Förderung eine übersichtliche und gut gegliederte Materialsammlung für kindliche mundmotorische Übungen finden.

## **14.2 Förderung der syntaktisch-morphologischen Ebene**

In der Förderung ist es sinnvoll, zunächst Strukturen zu festigen, die das Kind rekonstruieren oder die es im Sinne der Reflexionsfähigkeit als fehlerhaft erkennen kann. Dabei sind die Strukturen, bei denen das Kind Unsicherheiten zeigt, in entwicklungsproximaler Reihenfolge zu fördern. Diese lässt sich der qualitativen Entwicklungsübersicht entnehmen. Eine Möglichkeit der Therapieplanung findet sich bei Penner und Kölliker Funk (1998). Diese bezieht sich jedoch auf die Therapie von Vorschulkindern, die schweizerdeutsch sprechen. Dieser Ansatz muss daher an das Alter des Kindes und die deutsche Sprache angepasst werden. Genaue Angaben zur Förderung der syntaktisch-morphologischen Ebene finden sich bei Kauschke und Siegmüller (2000). Auf syntaktisch-morphologischer Ebene unterscheiden sie die Förderung von Mehrwortäußerungen, den Aufbau und die Erweiterung von Satzstrukturen, die Korrektur von Satzstrukturen, den Ausbau der Konstituenten, den Aufbau und die Festigung morphologischer Markierungen, der Textgrammatik und die Übertragung in die Spontansprache. Auch Dannenbauer (2003) stellt die Grundlagen der Therapieplanung bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen für die syntaktisch-morphologische Ebene dar. Ausführungen zur Förderung der syntaktisch-morphologischen Ebene und zu



einer durchgeführten Interventionsstudie zur Kontextoptimierung sind zu finden bei Motsch und Berg (2003).

Für die schulische Förderung eignet sich besonders Montessorimaterial, das den Kindern die Betrachtung der Sprache aus einer Metaebene ermöglicht. Nähere Informationen zum Montessorimaterial für den Bereich Sprache sind zu finden in Olowson (1997) und im Handbuch für Montessorimaterial der Montessori-Vereinigung Aachen (1986).

Verschiedene Regelspiele mit unterschiedlichen Zielbereichen sind im Trialogo-, Lingoplay- und Prologverlag erschienen.

### **14.3 Förderung der semantisch-lexikalischen Ebene**

Die Förderung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes, der Zuordnung von Unter- und Oberbegriffen und der Ausdifferenzierung des Verblexikons erfordern ein unterschiedliches Vorgehen. Abhängig davon, an welcher Stelle der Überprüfung das Kind Unsicherheiten zeigt und welche Kompensationsmechanismen es wählt, können die Ursachen unterschiedlich sein. Mögliche Ursachen des Problems könnten in der Wortspeicherung, im Wortabruf, in der Verknüpfung semantischer Relationen im Lemma oder phonologischen Wissens im Lexem oder in der Ausdifferenzierung des Verblexikons liegen. Für die verschiedenen Förderbereiche existieren Regelspiele, die unterschiedliche Förderziele fokussieren, aus dem Trialogo-, Lingoplay- und Prologverlag.

#### **14.3.1 Förderung des rezeptiven Wortschatzes**

Schwierigkeiten im rezeptiven Wortschatz werden durch Probleme in der Wortspeicherung ausgelöst. Das kindliche Lexikon ist nicht ausdifferenziert genug und das Kind kann mit dem Wort keine oder eine nur ungenaue Wortbedeutung verbinden. In der Förderung sollten durch multimodales Vorgehen mit einem Eintrag möglichst viele Informationen verbunden werden. Dies ermöglicht eine starke Verknüpfung der Lexikoneinträge, was wiederum den Wortabruf erleichtert. Bei der Förderplanung ist zu unterscheiden, ob das Kind semantisch oder phonologisch ähnliche Ablenker wählt, die zeigen, dass es den gesuchten Begriff nur

unzureichend gespeichert hat. Wählt das Kind semantisch ähnliche Ablenker, so muss die Förderung an der Festigung der Einträge im Lemma ansetzen. Wählt das Kind hingegen phonologische Ablenker, so lässt dies auf Unsicherheiten im Lexem schließen und die Förderung muss an dieser Stelle ansetzen.

Ausführungen zur Förderplanung auf Lemma und Lexemebene lassen sich bei Hellrung (1998) finden. Kauschke und Siegmüller (2000) beschreiben Möglichkeiten zur Förderung der Begriffsbildung, zum Erwerb und zur Festigung von Wörtern. Möglichkeiten zur Förderung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes beschreibt Gotthardt (1998).

### **14.3.2 Förderung des expressiven Wortschatzes**

Die Fähigkeiten eines Kindes im Bereich des rezeptiven und expressiven Wortschatzes hängen eng zusammen, das eine bedingt das andere. „Denn die Abrufqualität von Wörtern kann nur mindestens so gut sein, wie es die Speicherqualität zulässt“ (Glück 2003, S. 180).

Bei Kindern mit Schwierigkeiten im Wortabruf kommt es häufig zu Ersetzungen des Zielwortes. Das Kind wählt eine semantische Ersetzung, wenn es Unsicherheiten mit dem Eintrag im Lemma hat. Es wählt eine phonologische Ersetzung, wenn die Unsicherheiten im Lexem liegen. Außerdem verwenden Kinder mit Schwierigkeiten im expressiven Wortschatz weitere Ausweichstrategien, wenn sie das von ihnen gesuchte Wort nicht abrufen können. Diese zeigen sich im Abrufverhalten oder in der Bewältigung der Begriffslücke.

Neben dem gezielten Fördern der Speicherung von Lexikoneinträgen und deren Ausdifferenzierung in Lemma und Lexem steht vor allem auch die Verwendung von Metawissen und Selbstmanagement im Vordergrund, um den Kindern effektive Bewältigungsstrategien anzubieten. Wie das Metawissen und das Selbstmanagement in die Therapieplanung einzubeziehen sind, beschreibt Glück (2003). Möglichkeiten zur Steigerung der Effizienz des Zugriffes auf die Wortform finden sich bei Kauschke und Siegmüller (2000) und eher allgemeinere Ausführungen zur Förderung von Abrufschwierigkeiten bei Hellrung (1998). Die Möglichkeit, dem Kind in der Förderung effektive Abrufhilfen als Kompensationsstrategien zu vermitteln, führt Kolonko (1998) an. Osburg (2002b) stellt ausführlich dar, über welches

begriffliche Wissen Schulanfänger verfügen, wie es durch den Unterschied zum begrifflichen Wissen des Lehrers zu Missverständnissen kommen und wie Unterricht das individuelle Begriffswissen der Schüler fördern kann.

### **14.3.3 Förderung der Kategorisierung nach Oberbegriffen**

Die Fähigkeit zur Zuordnung von Ober- und Unterbegriffen setzt voraus, dass das Kind im Rahmen der Strukturierung seines Mentalen Lexikons den syntagmatisch-paradigmatischen Shift vollzogen hat und es somit die Einträge nicht mehr thematisch-assoziativ verknüpft (vgl. Kauschke & Siegmüller 2000). Diese Entwicklung muss abgewartet werden, bevor eine gezielte Förderung in diesem Bereich beginnen kann. Eine gezielte Förderung zur Strukturierung und Organisation des Mentalen Lexikons schlagen Kauschke und Siegmüller (2000) vor.

## **14.4 Förderung des Sprachverständnisses**

Möglichkeiten eines fördernden Verhaltens in Kommunikationssituationen mit Kindern, die Schwierigkeiten im Sprachverständnis haben, geben Baur und Endres (1999). Hierzu gehören das Sichern der Aufmerksamkeit, das Modellieren der eigenen Sprache und das Überprüfen der vom Kind verstandenen Inhalte. Außerdem werden Ratschläge für den Unterricht mit Kindern mit Sprachverständnisschwierigkeiten gegeben. Ansätze zur Therapieplanung und ein Therapiebeispiel werden von Mathieu (2002) dargestellt. Schwierigkeiten der Therapieplanung für den Bereich des Sprachverständnisses und die daraus abgeleiteten Möglichkeiten, einzelne Elemente des Sprachverständnisses zu fördern, lassen sich bei Kölliker Funk (1994) finden. Möglichkeiten zur Gestaltung von Fördersituationen, die es dem Kind ermöglichen, in natürlichen Kommunikationssituationen fehlende Erfahrungen zu machen und selbstständig neue Fähigkeiten zu entwickeln, beschreibt Zollinger (1991, 2002).

## 14.5 Förderung der narrativen Ebene

Zur Förderung der narrativen Ebene gibt es gegenwärtig nahezu keine deutschsprachige Veröffentlichung für den Bereich der Sprachheilpädagogik. Eine Ausnahme bildet die von Schelten-Cornish (2001) dargestellte Möglichkeit zur Förderung der narrativen Ebene und deren Effektivität. Sie beschränkt sich allerdings auf die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit.

Das Bilderbuch „Till und Tina im Zauberwald“ von Wilhelm (2006) enthält vielfältige Ideen, um das gemeinsame Bilderbuchlesen zur Sprachförderung zu nutzen. An vielen Stellen bietet sie Fördermöglichkeiten zur Aktivierung der narrativen Ebene an. In letzter Zeit sind vermehrt Veröffentlichungen zur Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs im Fach Deutsch der Grundschule zu finden. Aus diesen lassen sich Ideen für die Förderung der narrativen Ebene bei Kindern mit einer SSES ableiten. Als Beispiel für diese Veröffentlichungen mit vielen praktischen Ideen sind die „Erzählwerkstatt“ von Clausen und Merkelbach (1999), die Materialsammlung „Erzähl mal was“ von Clausen (2000), der „Redeprofi“ von Bracke und Giesen (2006) und die Materialsammlung „Von der Sprechübung zum freien Erzählen“ von Ellrodt und Rechtenbacher (2006) zu nennen.

## 14.6 Förderung des Schriftspracherwerbs

Im Handbuch der *HSP* sind konkrete Fördermöglichkeiten zur Unterstützung der kindlichen Fähigkeiten auf den einzelnen Sprachebenen angeführt.

Weitere nützliche Fördermöglichkeiten speziell für Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich der Sprache sind zu finden in Crämer und Schumann (1999), Kaak (2002), Osburg (2002a, 2003) und Röhner-Münch (2002). Ausführliche Angaben zum Zusammenhang von mündlicher und schriftlicher Sprache, der Wichtigkeit der phonologischen Bewusstheit und daraus abgeleitete Forderungen für das diagnostische Vorgehen bei Schulanfängern finden sich bei Schmid-Barkow (1999).

Eine Möglichkeit, im Rahmen der metalinguistischen Sprachtherapie die Schriftsprache zu fördern, bietet das Computerprogramm „paLABra“, das bei Reber (2003) näher erläutert wird. Eine ausführliche Darstellung des begrifflichen Wissens von Schulanfängern und daraus abgeleitete Konsequenzen für den Unterricht und den Umgang mit Schriftsprache stellt Osburg (2002b) dar.

Konkrete Fördermöglichkeiten im Bereich des Lesens für Kinder mit Schwierigkeiten auf semantisch-lexikalischer Ebene beschreibt Glück (2000). Zur allgemeinen Lesemotivation und der Förderung des sinnentnehmenden Lesens bieten sich das Internetangebot des Lesepiraten (unter [www.lesepirat.de](http://www.lesepirat.de)) und Lesekistenprojekte (vgl. Bennerscheidt 2006) an.

#### **14.7 Förderung der auditiven Speicherfähigkeit**

Für den therapieimmanenten Unterricht bieten sich zur Förderung der auditiven Speicherfähigkeit Spiele wie beispielsweise „Kofferpacken“ an. Auch einige Computerprogramme (wie beispielsweise „Detektiv Langohr“ von Trialogo oder „Hörspaß“ von Westermann) wurden speziell zur Förderung der auditiven Speicherfähigkeit entwickelt und eignen sich gut für den Einsatz in Unterricht und Therapie. Ausführliche Darstellungen zu einer differenzierten Diagnose und einer daraus abgeleiteten Förderplanung speziell für Schulkinder finden sich bei Nickisch, Heber und Burger-Gartner (2002). Das Buch enthält auch zahlreiche Kopiervorlagen für die Förderung.

## 15 Protokoll- und Auswertungsbögen

Im Folgenden finden sich die Protokoll- und Auswertungsbögen des *SEPUZ*. Der Protokoll- und Auswertungsbogen umfasst alle Untertests, die die entsprechende Sprachebene überprüfen. Protokoll- und Auswertungsbögen liegen für die auditive Speicherfähigkeit, für die phonetisch-phonologische Ebene, den Plural, den expressiven Wortschatz, für die syntaktisch-morphologische Ebene, für die semantisch-lexikalische Ebene, für die Kategorisierung nach Oberbegriffen, für das Sprachverständnis und die narrative Ebene vor.

Für die Hamburger Schreib-Probe und den Stolperwörter-Lesetest sind im *SEPUZ* keine Protokollbögen enthalten. Diese sind den beiden Testverfahren zu entnehmen.

## Protokoll- und Auswertungsbogen auditive Speicherfähigkeit

Name:

Datum:

### 1. Auditive Speicherfähigkeit von sinnfreien Silben:

Hier ist eine Kiste, die uns Tamkra geschickt hat. Damit diese Kiste zu einer Schatzkiste wird, musst du sie erst verzaubern. Ich sage dir jetzt Zaubersprüche. Du sagst sie nach. Damit wir später wissen, welcher Zauberspruch am besten funktioniert hat, schreibe ich es mir auf.

	<b>Silbenfolge:</b>	<b>richtig</b>	<b>fehlerhaft</b>
*	Ru-ti-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ka-mi-to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	Lu-ga-ti-po	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ku-ter-a-ni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	Ge-fi-da-ti-ma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ma-ter-i-na-ma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	Be-tu-pa-ko-ri-ma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Go-fa-re-li-sa-nu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	Ru-ti-ma-to-lo-ri-ma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ku-ter-a-ni-ma-ta-mi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Richtig gelöste Items:     /10**

### 2. Auditive Speicherfähigkeit von Zahlenfolgen:

Ich glaube, deine Zaubersprüche haben funktioniert. Aus der Kiste ist eine Schatzkiste geworden. In diese Schatzkiste hat Tamkra Bilder von verschiedenen Gegenständen gezaubert. Damit nicht jeder die Schatztruhe öffnen kann, hat sie ein verstecktes Zahlenschloss. Tamkra kennt die Zahlen, um dieses Schloss zu öffnen. Ich sage dir jetzt die Zahlen und du wiederholst sie, damit die Kiste aufgeht. Es gibt verschiedene Möglichkeiten und wir müssen ausprobieren, welche Zahlen die richtigen sind. Damit wir das beim nächsten Mal direkt wissen, schreibe ich es auf.

	<b>Zahlenfolge</b>	<b>richtig</b>	<b>fehlerhaft</b>
*	5-3-7-1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-9-4-6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	2-9-1-6-7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9-3-5-2-8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	9-3-1-6-8-5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-4-9-5-7-8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*	2-5-1-9-5-7-0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-1-4-9-6-8-2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Richtig gelöste Items:     /8**

## Protokoll- und Auswertungsbogen phonetisch-phonologische Ebene, Plural, expressiver Wortschatz

Name:

Datum:

*Prima, du hast das unsichtbare Schloss geöffnet. Jetzt kommst du an die Bilder, die Tamkra in die Schatztruhe gezaubert hat. Leider weiß Tamkra nicht genau, wie diese Dinge heißen. Du kannst ihm helfen, indem du mir sagst, wie die Gegenstände heißen.*

Wenn keine Audioaufnahme erfolgt:

*Ich schreibe auf, was du sagst, damit Tamkra das nicht wieder vergisst.*

Erfolgt eine Audioaufnahme:

*Damit Tamkra nicht vergessen kann, wie die Dinge heißen, nehmen wir auf, was du sagst.*

*Greif mal in die Zauberkiste und schau nach, was Tamkra gezaubert hat.*

Bei den nächsten Bildkarten:

*Hat Tamkra noch mehr gezaubert? Oder: Ist noch etwas in der Schatzkiste?*

Kann das Kind einen Begriff nicht benennen:

- allgemeine Motivation
- semantische Umschreibung
- phonologische Abrufhilfe
- Nennung des gesuchten Begriffes und Motivation des Kindes zum Nachsprechen:

*Dies ist ein/e ... . Was hat Tamkra hier gezaubert?*

Prüfwort	Expres. Wortschatz	Kindliche Realisation	Plural	Auffälligkeiten Wortschatz (1./2. Überprüfung)	Helfende Cues	
					phon.	sem.
Äpfel		[ɛpfəl]	Ä			
Autos		[autos]	- s			
Blume		[blumə]				
Briefe		[brɪfə]	- e			
Buch		[buχ]				
bügeln		[bygəlɪn]				
Daumen		[daʊmən]				



Fledermaus		[fledəmaʊs]				
Fotos		[fotos]	- s			
Frosch		[frɔʃ]				
Fuchs		[fʊks]				
Giraffe		[ɡɪrafə]				
Glocke		[ɡlɔkə]				
Gräte		[ɡrɛ:tə]				
Häuser		[hɔʊzɐ]	äu+er			
Jojo		[jojo]				
Kaulquappe		[kaʊlkvapə]				
klingeln		[klingəlɪn]				
Krankenwagen		[kranʃkenwagən]				
Kutsche		[kʊtʃə]				
Laterne		[latɛrnə]				
Messer		[mɛsɐ]	-ohne			
Möve		[møvə]				
Netz		[nɛts]				
Pferd		[pʰɛrt]				
Pflaster		[pʰlastɐ]				
Pinsel		[pɪnzəl]				
Planschbecken		[planʃbɛkən]				
Plätzchen		[plɛtsçən]	-ohne			
Prinzessinnen		[pʁɪntʃɛsinən]	- en			
Qualle		[kvalə]				
Rock		[rɔk]				
Rutsche		[rʊtʃə]				
Schiff		[ʃɪf]				
Schlange		[ʃlanʒə]				
Schmuck		[ʃmʊk]				
Schraube		[ʃRaʊbə]				
Schneemänner		[ʃnemɛnɐ]	-ä+er			
Schokolade		[ʃokoladə]				
Schwimmbad		[ʃvɪmbat]				

Sessel		[zɛsəl]	-ohne			
Siebe		[zibə]	- e			
Sonnenblume		[zɔnənblumə]				
Spinnen		[ʃpɪnən]	- n			
Spritze		[ʃprɪtsə]				
Strohhalme		[ʃtrohalmə]	- e			
Strümpfe		[ʃtrʏmpfə]	- ü +e			
Stundenpläne		[ʃtundənplɛ:nə]	- ä +e			
Tomaten		[tomatən]	- n			
Trommel		[trɔməl]				
Überraschungseier		[ʏbərəʃʊŋksaɪə]	- er			
Vasen		[va:zən]	- n			
Vögel		[fʊgəl]	- ö			
Zahnpastatube		[sa:npastatubə]				
Zeitung		[tsaɪtʊŋ]				
Zwiebel		[tsvibəl]				
<b>Richtige Verwendung des expressiven Wortschatzes</b>				<b>/56</b>		
<b>Richtig markierte Pluralbildungen</b>				<b>/19</b>		

## Protokoll- und Auswertungsbogen syntaktisch-morphologische Ebene

Name:

Datum:

### 1. Überprüfung der Akkusativverwendung:

*Tamkra hat ganz viele Geschenke gezaubert. Er ist sich aber nicht sicher, wer welches Geschenk bekommen soll. Du kannst ihm helfen und die Geschenke zuordnen.*

*Was zaubert Tamkra dem Jungen? Tamkra zaubert dem Jungen (kindliche Antwort). Genau, Tamkra könnte dem Jungen ein/e ... gezaubert haben.*

Zeigt das Kind nur auf das Geschenk, so wird es zur Versprachlichung motiviert, damit die Ergebnisse für Tamkra aufgeschrieben werden können.

*Was zaubert Tamkra dem Mädchen? Tamkra zaubert dem Mädchen ... .*

*Was zaubert Tamkra dem Schneemann? Tamkra zaubert dem Schneemann ... .*

*Was zaubert Tamkra der Prinzessin? Tamkra zaubert der Prinzessin ... .*

Vorlegen der restlichen Bildkarten und Zuordnung zum Besitzer.

Akkusativ- markierung	Antwort des Kindes			Substantiv	Besonderheiten
	✓	—	✗		
eine				Puppe	
ein				Haus	
einen				Lutscher	
einen				Hut	
einen				Schlüssel	
eine				Kette	
eine				Banane	
ein				Schiff	
ein				Auto	
eine				Möhre	
<b>Richtige Akkusativmarkierung: /10</b>					
60 %: 6 richtige Lösungen,      90 %: 9 richtige Lösungen					

### 2. Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz

*Tamkra möchte uns beide verzaubern.*

Vorlage der Beispielbildkarte ‚singen‘.

*Auf diesem Bild zaubert Tamkra, dass ich singe und du auch singst.*

Vorlage der Beispielbildkarte ‚stehen‘.

Die geforderte Struktur wird bei allen Bildkarten evoziert durch:

*Was zaubert Tamkra auf diesem Bild? Er zaubert, dass ich ... und du ... . oder:*

*Und hier? Er zaubert, dass ich ... und du ... .*

Versteht das Kind die Testanweisung noch nicht, so wird die dritte Beispielkarte ‚fahren‘ vorgelegt. Zum einfacheren Verständnis der Testanweisung kann der Testleiter auch an den entsprechenden Stellen („ich“ bzw. „du“) auf sich bzw. das Kind deuten.

Vorlage der Prüfbilder erst, wenn das Kind die Testanweisung verstanden hat.

Zielstruktur	Antwort des Kindes			Besonderheiten
	✓	—	✗	
Du schreibst.				
Du fliegst.				
Du läufst.				
Du sitzt.				
Du lachst.				
Du isst ein Eis.				
Du malst.				
<b>Richtige Verbflexion: /7</b>				
60 %: 4 richtige Lösungen, 90 %: 6 richtige Lösungen				

### 3. Überprüfung der Genusmarkierung

Geforderter Artikel	Antwort			Substantiv	Übergeneralisierungen/ Besonderheiten
	✓	—	✗		
das				Auto	
der				Ball	
das				Bild	
die				Blume	
das				Buch	
das				Haus	
der				Hut	
der				Junge	
die				Kette	
die				Kutsche	
der				Lutscher	
das				Pferd	
der				Pinsel	
die				Rutsche	
das				Schiff	
die				Schlange	
der				Stift	
die				Zwiebel	
<b>Richtig gelöste Items: /18</b>					
60 %: 11 richtige Lösungen, 90 %: 16 richtige Lösungen					

#### 4. Rekonstruktionsfähigkeit

*Du hast Tamkra schon ganz fleißig geholfen. Jetzt habe ich eine Bitte an dich. Ich habe ein paar Zauberwünsche. Könntest du Tamkra durch das Zaubertelefon meine Wünsche sagen? Das wäre prima. Wundere dich nicht, dass du nichts hörst und Tamkra nicht mit dir spricht. Es ist ja ein Zaubertelefon. Du kannst einfach in das Telefon sprechen und Tamkra erfährt dann, was du ihm gesagt hast. Ich sag dir jetzt meine Zauberwünsche und du sagst sie ihm.*

Vorlesen des Beispiels.

Spricht das Kind die vorgegebenen Sätze nicht nach:

*Du musst einfach nur das nachsprechen, was ich sage.*

Erneute Vorgaben des Beispiels. *Was sagst du Tamkra?*

Vorgabe der restlichen Aufgaben erst, wenn das Kind die Testanweisung verstanden hat.

*Vielen Dank. Hast du auch Zauberwünsche an Tamkra? Dann kannst du ihm sie jetzt sagen.*

Vorgegebene Struktur	Satzvorgabe	Rekonstruktion			Besonderheiten
		✓	—	✗	
Beispiel	Ich hätte gerne ein ganz großes Eis von Tamkra.				
Relativsatz	Braucht Tamkra lange, um die Sachen, <b>die</b> ich mir so sehr wünsche, zu zaubern?				
Konditional-satz	Ich möchte gerne eine Bonbontüte haben, die sich immer wieder nachfüllt, <b>wenn</b> man Bonbons herausnimmt und isst.				
Konditional-satz	Ein Feuerwehrauto mit Lichtern, die angehen, <b>wenn</b> man in die Hände klatscht, hätte ich sehr gerne von Tamkra.				
Finalsatz	Kann Tamkra mir ein großes Zimmer zaubern, dessen Tür man nur dreimal leise zumachen muss, <b>um</b> es aufzuräumen.				
Finalsatz	Ich möchte gerne eine Spülmaschine gezaubert bekommen, die sich immer selber ausräumt, <b>damit</b> ich das nie mehr machen muss.				
Modalsatz	Kann Tamkra mir eine Spardose zaubern, die immer voller wird <b>dadurch, dass</b> man eine alte Socke reinlegt.				
(Indirekter) Fragesatz	Ich frage mich, ob Tamkra anruft, wenn er die Sachen fertig gezaubert hat.				
(Indirekter) Fragesatz	Ich frage mich, ob es Tamkra Spaß machen wird, alle diese Sachen zu zaubern.				
<b>Richtig gelöste Items:</b>		<b>/8</b>			

**5. Verwendung komplexer Syntax**

Tamkra mag kein schlechtes Wetter. Er möchte immer, dass die Sonne scheint. Auf diesen Bildern siehst du Tamkra im Regen und in der Sonne. Außerdem siehst du ein Bild mit Regen, eines mit Sonne und eines, auf dem es aufhört zu regnen. Mal schauen ob du eine Idee hast, wie Tamkra es geschafft hat und warum er das Wetter geändert hat.













Vorgabe der Fragen und Teilsätze, Testleiter deutet dabei auf das entsprechende Bild.

Beendet das Kind den Satz nicht oder beantwortet es die Frage nicht:

*Du kannst dir einfach irgendetwas ausdenken.*

Erneute Vorgabe des Satzes oder der Frage.

*Prima, du hattest ganz tolle Ideen.*

Satz-Fragevorgabe	Bild-karte	Evozierte Struktur	Antwort			Besonderheiten
			✓	—	✗	
Tamkra ist traurig,		weil (Kausalsatz)				
Tamkra ist fröhlich,		weil (Kausalsatz)				
Es regnet so stark,		dass (Konsekutivsatz)				
Die Sonne scheint so stark,		dass (Konsekutivsatz)				
Wie lange ist Tamkra traurig?		Bis/solange (Temporalsatz)				
Wie lange ist Tamkra fröhlich?		Bis/solange (Temporalsatz)				
Wann ist Tamkra glücklich?		Wenn (Konditionalsatz)				
Wann ist Tamkra traurig?		Wenn (Konditionalsatz)				
Was macht Tamkra, wenn die Sonne scheint?		Er ... (Pronominalstrukt.)				
Was macht Tamkra, wenn es regnet?		Er ... (Pronominalstrukt.)				
Welcher Tamkra ist glücklich?		Der, (der) (Relativsatz)				
Welcher Zauberlehrling ist traurig?		Der, (der) (Relativsatz)				
<b>Richtig gelöste Items: /12</b>						
60 %: 7 richtige Lösungen, 90 %: 11 richtige Lösungen						

**6. Reflexionsfähigkeit**

<b>Fehlerhafte grammatikalische Struktur</b>	<b>Fehler erkannt</b>	<b>Fehler verbessert</b>	<b>Besonderheiten</b>
Akkusativ (Satz 9)			
Dativ (Satz 7)			
Dativ (Satz 15)			
Fragepronomen (Satz 12)			
Genus (Satz 1)			
Genus (Satz 10)			
Negation (Satz 3)			
Negation (Satz 5)			
Plural (Satz 4)			
Plural (Satz 13)			
Pronomen (Satz 11)			
Subjekt-Verb-Kongruenz (Satz 14)			
Verbstellung Fragesatz (Satz 2)			
Verbstellung Fragesatz (Satz 6)			
Verbstellung NS (Satz 8)			
Verbstellung NS (Satz 16)			
<b>Erkannte Fehler: /18</b>			

## Protokoll- und Auswertungsbogen semantisch-lexikalische Ebene

Name:

Datum:

### 1. Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes:

Wortart	Gesuchter Begriff	Phonologischer Ablenker	Semantischer Ablenker	Weiter Ablenker
<b>Nomen</b>	Beet	Boot	Blume	Pflaster
	Pfahl	Schal	Mauer	Zwiebel
	Faden	Fahnen	Nadel	Giraffe
	Schraube	Traube	Nagel	Frosch
	Ritter	Gitter	König	Schlange
	Topf	Zopf	Deckel	Trommel
	Kabel	Gabel	Rohr	Gräte
	Wiese	Riese	Baum	Glocke
	Nadel	Nagel	Faden	Lampe
	Pfeife	Seife	Flöte	Laterne
	Reh	See	Hirsch	Apfel
	Vase	Hase	Becher	Vogel
	Rose	Hose	Sonnenblume	Schokolade
	Schwein	Stein	Schaf	Blume
	Mund	Hund	Zunge	Pinsel
Pfote	Schote	Bein	Buch	
<b>Verben</b>	hängen		stehen	putzen
	messen		wiegen	trinken
	bohren		schrauben	malen
	füttern		essen	bügeln
	putzen		kehren	klingeln
	wippen		schaukeln	gießen
	stolpern		ausrutschen	kochen
	duschen		baden	fahren
	stricken		nähen	schreiben
	mixen		rühren	spielen
	pflücken		pflanzen	rutschen
	raspeln		schneiden	mähen
	nachdenken		wissen	schwimmen
schmelzen		frieren	rudern	
<b>Adjektive</b>	geblümt		gepunktet	
	kariert		gestreift	
	schlank		dick	
	steil		flach	
	abstehend		anliegend	
	gebogen		gerade	
	wertvoll		billig	
scharf		spitz		
<b>Richtig gelöste Items: /38</b>				



## 2. Überprüfung des expressiven Wortschatzes:

Siehe Protokoll- und Auswertungsbogen phonetisch-phonologische Ebene, Plural, expressiver Wortschatz.

## 3. Überprüfung des Verblexikons

*Tamkra hat Dinge gezaubert, mit denen man ganz verschiedene Sachen machen kann. Von manchen Dingen weiß er aber nicht genau, was man damit machen kann. Hilf ihm und sag ihm, wofür man diese Sachen braucht. Ich schreibe es für Tamkra auf.*

Vorlage des ersten Testitems.

*Was macht man mit diesem Ding?*

Vorlage der weiteren Testitems.

*Und mit diesem?*

Bei der Überprüfung des Items ‚laufen‘, ‚pflücken‘, ‚streicheln‘.

*Was macht der Mensch auf diesem Bild?*

*Danke für deine Hilfe.*

**Überprüfung des Verblexikons:**

Verb	Lexikon- eintrag			geforderte Argumente	morphologische Markierung
	✓	—	✗		
anschauen, angucken, betrachten, spiegeln					
backen					
bügeln					
föhnen, Haare trocknen					
knacken					
laufen, gehen, joggen					
mähen					
messen, zeichnen					
pflücken					
putzen, (auf)wischen					
rasieren					
schneiden					
schreiben, malen					
streicheln					
trinken					
wecken, klingeln					
wiegen					
Zähne putzen					
<b>Richtig gelöste Items: /18</b>					

## Protokoll- und Auswertungsbogen der Kategorisierung nach Oberbegriffen

### a) Zuordnung von Unterbegriffen zu vorgegebenen Oberbegriffen:

Oberbegriff	Unterbegriffe	Ablenker
Obst	(– Apfel) – Banane – Birnen – Kirsche – Ananas – Pflaume	– Gurke – Paprika – Möhre
Kleidung	– Hose – Jacke – Strümpfe – Krawatte – Kleid – Badeanzug	– Bügel – Schwimmflügel – Kette
Werkzeug	– Säge – Hammer – Bohrer – Zange – Schraubenzieher	– Rasenmäher – Radio – Ventilator – Fön
Körperteile	– Hand – Nase	– Haarspange – Brille – Kamm – Schnuller
<b>Gefundene Unterbegriffe: / 18 – gewählte Ablenker: /14 = Ergebnis:</b>		

**b) Finden des gesuchten Oberbegriffes**

<b>Gesuchter Oberbegriff</b>	<b>Vorgegebene Unterbegriffe</b>	<b>Nicht passende Ablenker</b>
Gemüse	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Paprika</li> <li>– Möhre</li> <li>– Gurke</li> <li>– Radieschen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kirsche</li> <li>– Korb</li> <li>– Messer</li> <li>– Reibe</li> </ul>
Blumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sonnenblume</li> <li>– Krokus</li> <li>– Rose</li> <li>– Löwenzahn</li> <li>– Margerite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Blatt</li> <li>– Baum</li> <li>– Blumentopf</li> <li>– Gießkanne</li> </ul>
Möbel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kleiderschrank</li> <li>– Stuhl</li> <li>– Kommode</li> <li>– Bett</li> <li>– Schreibtisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kissen</li> <li>– Stift</li> <li>– Bügel</li> <li>– Tasse</li> </ul>
<b>Richtig kategorisierte Unterbegriffe: /14 + richtige Oberbegriffe: /3</b> <b>– gewählte Ablenker = Ergebnis:</b>		

## Protokoll- und Auswertungsbogen Sprachverständnis

Name:

Datum:

Hier sind ganz viele verschiedene Figuren, die Tamkra für dich gezaubert hat. Lass uns mal schauen, was er alles gezaubert hat.

Testleiter lässt Kind die Objekte benennen und sichert das Wortverständnis für die Gegenstände.

Mit diesen Sachen möchte Tamkra lustige Sachen anstellen. Ich sage dir, was passieren soll und du spielst das mit den Figuren nach. Warte, bis ich alles gesagt habe, damit du weißt, was du mit den Sachen machen sollst.

Zur Sicherung des Aufgabenverständnisses gibt der Testleiter zwei Beispiele vor.

Das Kind rutscht.

Der Hund schläft.

Versteht das Kind die Aufgabe nicht, so agiert der Testleiter den ersten Beispielsatz aus und lässt das Kind den zweiten Satz nachspielen. Ist das Aufgabenverständnis gesichert, beginnt die Überprüfung der Testitems. Wartet das Kind nicht das Ende der Testanweisung ab, sondern beginnt vorher mit dem Ausagieren, so wird es erneut darauf hingewiesen, sich erst den ganzen Satz anzuhören.

### Wortverständnis:

	✓	—	✗
<b>1. Halbpräfixverben (in finiter Verwendung)</b>			
Das Kind <b>legt</b> die Schultüte <b>weg</b> .			
Der Hund <b>springt</b> die Frau <b>an</b> .			
<b>Leg</b> die Flasche <b>hoch</b> .			
<b>Stell</b> den Hund <b>näher</b> an die Hundehütte.			
<b>2. Morphologisch veränderte Wörter</b>			
Der Junge kommt nach Hause. <b>Die Begrüßung</b> der Mutter ist freundlich.			
Der Junge hat mit dem Vater gespielt. Der Vater ist <b>weggegangen</b> .			
Die <b>Fütterung</b> der Katzen macht der Vater.			
Das <b>Miauen</b> der Katzen ist laut.			

<b>3. Präpositionen</b>			
Der Junge stellt sich <b>zwischen</b> die Eltern.			
Das Mädchen stellt sich <b>neben</b> die Hundehütte.			
Der Hund läuft <b>vor</b> die Schaukel.			

**Satzverständnis:**

	✓	—	✗
<b>1. Sätze mit vier relevanten Informationen</b>			
Die Mutter, das Kind und der Hund gehen zum Vater.			
Der Junge und das Mädchen jagen die graue Katze.			
Der Vogel landet auf der Hundehütte, der Rutsche und dem Kinderwagen.			
<b>2. Sätze mit fünf relevanten Informationen</b>			
Die graue Katze, der große Hund und der Junge spielen.			
Das Mädchen läuft zum Papagei, zur Rutsche, zur Hundehütte und zum Baby.			
Der Junge, das Kind im Kinderwagen und der Vater gehen zum Sandkasten.			
<b>3. Negationen</b>			
Alle Hunde haben Hunger. <b>Kein Hund</b> frisst.			
Mama, Papa und zwei Kinder sind auf dem Spielplatz. Alle, <b>außer den Kindern</b> , rutschen.			
Die Kinder, <b>ohne das Schulkind</b> , spielen auf dem Spielplatz.			
Alle Kinder spielen, <b>aber nicht auf dem Spielplatz</b> .			
<b>4. Pronominalkonstruktionen</b>			
Der Junge und das Mädchen schaukeln. <b>Er</b> hört auf.			
Die Katze und der Hund liegen vor der Hundehütte und <b>sie</b> geht rein.			
Das Schulkind, der Junge und der Hund gehen spazieren. Plötzlich stolpert <b>es</b> .			
<b>5. Passivstrukturen</b>			
Der Vogel <b>wird vom Mädchen</b> gebissen.			
Der Vater <b>wird vom Jungen</b> im Kinderwagen gefahren.			
Der große schwarze Hund <b>wird vom Kleinen</b> gebissen.			
Die Mutter, die die Flasche in der Hand hat, <b>wird vom Kind</b> gestreichelt.			

<b>6. Kausalstrukturen</b>			
Weil der Hund laut bellt, geht das Mädchen weg.			
2. Das Baby wird mit der Flasche gefüttert, 1. <b>weil</b> es laut geschrien hat.			
Das Mädchen spielt im Sand, <b>weil</b> der Junge rutscht.			
Der große Hund bellt, <b>weil</b> die Katze sein Futter gefressen hat.			
<b>7. Temporalstrukturen</b>			
<b>a. vorzeitig</b>			
2. Der Vater geht weg, 1. aber <b>zuvor</b> streichelt er die Hunde.			
2. <b>Bevor</b> das Mädchen den Luftballon vom Jungen bekommt, 1. hat es geweint.			
<b>b. gleichzeitig</b>			
<b>Während</b> der Hund frisst, miaut die Katze erst ganz leise und dann lauter.			
Der Junge schaukelt wild, <b>während</b> der Hund vorbeiläuft und laut bellt.			
<b>c. nachzeitig</b>			
<b>Nachdem</b> das Kind zum Hund gelaufen ist, läuft der Vater zur Katze.			
Der Vogel fliegt zum Spielplatz. <b>Später</b> kommt auch die Katze.			
<b>8. Konditionalstrukturen</b>			
2. Gib dem Vater den Luftballon, 1. <b>wenn</b> du dem Kind die Flasche gegeben hast.			
2. Der Hund geht in die Hundehütte, 1. <b>wenn</b> die Katze im Korb ist.			
2. Lass die Mutter schaukeln, 1. <b>wenn</b> das Kind gerutscht ist.			
2. Das Kind nimmt den Luftballon, 1. <b>wenn</b> die Mutter schläft.			
<b>9. Komplexe Satzstrukturen</b>			
<b>a. Sätze mit eingeschobenen zusätzlichen Informationen</b>			
Der Junge, <b>der den Schulranzen in der Hand hat</b> , geht mit der grauen Katze und dem Hund spazieren.			
Laut miaut die Katze, <b>die in ihrem Korb sitzt</b> , der neben der Hundehütte steht.			
Die Katze, <b>die eben nicht miaut hat</b> , frisst ihr Futter.			

<b>b. Reihenfolge der Wörter entspricht nicht der Ereignisreihenfolge</b>			
2. Der Hund bellt, 1. nachdem die Katze ihn gebissen hat.			
2. Der Junge wird vom Mädchen geschlagen, 1. zuvor weint das Baby.			
2. Bevor das Mädchen den Schulranzen anzieht, 1. nimmt es die Schultüte.			
<b>c. Indirekte Rede</b>			
Die Mutter sagt dem Hund, <b>er solle aufhören zu bellen.</b>			
Der Junge fragt den Vater, <b>ob er rutschen will.</b>			
Die Mutter möchte wissen, <b>ob das Kind Hunger hat.</b>			
<b>Richtig ausagierte Sätze:     /51</b>			

### Quantitative Auswertung Textverständnis

Richtig gelöste Items: <b>/10</b>
-----------------------------------



## Protokoll- und Auswertungsbogen der narrativen Ebene

Name:

Datum:

### Mündliche Erzählfähigkeit:

Beobachteter Aspekt der Erzählfähigkeit		Auswertung, Beschreibung von Auffälligkeiten	Beispiele
Verständlichkeit der Geschichte (ja/nein)			
Geschlossenheit der Erzählung (ja/nein)			
Beachtung der Vorlage (ja/nein)			
Umfang der Geschichte	Wortzahl		
	Anzahl Clauses		
	Anzahl T-Einheiten		
Art der verwendeten Darstellungsmittel	Verhältnis Clauses/ T-Einheit		
	grammatikalisch	Mittel des Textverknüpfung	
		Auslassungen	
	Flexionen		
	semantisch	Zeitverwendung (verwendete Zeiten, konstante Beachtung?)	
		– Nomen (viele Passepartout-Wörter?)	
		– Verben (viele GAP-Verben)	
		Adjektive	

**Schriftliche Erzählfähigkeit:**

<b>Beobachteter Aspekt der Erzählfähigkeit</b>		<b>Auswertung, Beschreibung von Auffälligkeiten</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Verständlichkeit der Geschichte</b> (ja/nein)			
<b>Geschlossenheit der Erzählung</b> (ja/nein)			
<b>Beachtung der Vorlage</b> (ja/nein)			
<b>Umfang der Erzählung</b>	Wortzahl		
	Anzahl Clauses		
	Anzahl T-Einheiten		
<b>Art der verwendeten Darstellungsmittel</b>	Mittel des Textverknüpfung		
<b>grammatikalisch</b>	Auslassungen		
	Flexionen		
	Zeitverwendung (verwendete Zeiten, konstante Beachtung?)		
	– Nomen (viele Passepartout-Wörter?)		
	– Verben (viele GAP-Verben)		
<b>semantisch</b>	Adjektive		

## 16 Qualitative Entwicklungsübersichten der Sprachebenen

Die qualitativen Entwicklungsübersichten ermöglichen es, die Sprachentwicklung eines Kindes auf den im *SEPUZ* überprüften Sprachebenen qualitativ zu beschreiben. In den qualitativen Entwicklungsübersichten der syntaktisch-morphologischen, der narrativen und zum Teil auch der phonetischen Sprachebene erlaubt der Vergleich des Lebensalters des Kindes mit dem in den Übersichten angegebenen Entwicklungsalter Aussagen über die Altersangemessenheit der Sprachentwicklung.

Die Betrachtung der anhand der kindlichen Ergebnisse ausgefüllten qualitativen Entwicklungsübersichten gestattet es, ein detailliertes Bild über die kindliche Sprachentwicklung in Bezug auf eine Sprachebene zu erhalten und gegebenenfalls Unausbalanciertheiten in der Sprachentwicklung zu erkennen.

Die kindliche Schriftsprachentwicklung wird lediglich normorientiert ausgewertet. Es liegt folglich kein qualitatives Entwicklungsprofil für diese Sprachebene vor.

## Qualitative Entwicklungsübersicht Phonetik<sup>16</sup>:

Pho- nem	Zu 90 % erworben mit:	Beispiele für Prüfwörter	Wortposition		
			initial	medial	final
[m]	ca. 3;6 Jahren	Blume, Daumen, Messer, Schneemänner			
[b]	ca. 3;6 Jahren	Buch, Planschbecken			
[h]		Häuser, Strohhalme			
[n]	ca. 3;6 Jahren	bügeln, Daumen, Prinzessinnen, Netz			
[d]	ca. 3;6 Jahren	Daumen, Fledermaus, Schokolade			
[p]	ca. 4;1 Jahren	Pinsel, Zahnpastatube			
[l]	ca. 3;9 Jahren	Laterne, Kaulquappe, Pinsel			
[t]	ca. 4;1 Jahren	Tomaten, Fotos, Pferd			
[f]	ca. 3;6 Jahren	Fotos, Briefe, Schiff			
[v]	ca. 3;6 Jahren	Vase, Möve			
[χ]	ca. 4;1 Jahren	Buch			
[j]		Jojo			
[r]		Rock, Giraffe, Messer			
[ŋ]		Zeitung, Schlange			
[k]	ca. 5;4 Jahren	Kaulquappe, Giraffe, Rock			
[bl]		Blume, Sonnenblume			
[g]	ca. 5;4 Jahren	Giraffe, bügeln			
[br]		Brief			
[fr]		Frosch			
[pl]		Plätzchen, Planschbecken			
[fl]		Fledermaus			
[ch <sup>1</sup> ]		Plätzchen			
[pr]		Prinzessinnen			
[tr]		Trommel			
[kl]		klingeln			
[gl]		Glocke			
[ʃ]	ca. 4;1 Jahren	Schiff, Rutsche, Frosch			
[gr]		Gräte			
[kr]		Krankenwagen			
[ʃt]	ca. 5;5 Jahren	Stundenpläne			
[s]		Zahnpastatube, Messer, Fotos			
[ʃp]	ca. 5;5 Jahren	Spinnen, Planschbecken			
[pf]	ca. 4;1 Jahren	Pferd, Äpfel			
[ks]		Fuchs			
[ʃtr]	ca. 5;5 Jahren	Strohhalme, Strümpfe			
[ʃl]	ca. 5;5 Jahren	Schlange			
[z]		Sonnenblume			
[ʃm]	ca. 5;5 Jahren	Schmuck			
[ʃn]	ca. 5;5 Jahren	Schneemänner			
[ts]		Zeitung, Netz			
[ʃr]	ca. 5;5 Jahren	Schreibtisch			
[ʃv]	ca. 5;5 Jahren	Schwimmbad			
[kv]		Qualle			
[ʃpr]	ca. 5;5 Jahren	Spritze			
[pfl]		Pflaster			

<sup>16</sup> Bei den grauen Feldern tritt das Phonem in dieser Wortstellung im Deutschen nicht auf oder es wird nicht überprüft. Die Reihenfolge der Laute entspricht der Lauttreppe nach Möhring (1938). Altersangaben entnommen aus Grohnfeldt 1980.

**Nicht beachtete phonologische Unterschiede<sup>17</sup>**

<b>Wortstellung</b>			
	<b>initial</b>	<b>medial</b>	<b>final</b>
[ɛ]/ [o]			
[d]/ [h]			
[pf]/ [ʃ]			
[ʃ]/ [t]			
[ʀ]/ [g]			
[t]/ [s]			
[k]/ [g]			
[v]/ [ʀ]			
[g]/ [d]			
[pf]/ [z]			
[ʀ]/ [z]			
[v]/ [h]			
[ʀ]/ [h]			
[ʃv]/ [ʃt]			
[m]/ [h]			
[ʃ]/ [pf]			

<sup>17</sup> Nicht überprüfte Wortstellungen sind in der Übersicht grau hinterlegt.

## Qualitative Entwicklungsübersicht Phonologie

<b>Prozesse</b> Phonologische Prozesse als Vereinfachung im ‚normalen‘ Spracherwerb werden in der Regel im Vorschulalter überwunden		✓	<b>Betroffene Laute und Lautverbindungen</b>
<b>Wort- und Silbenstrukturprozesse</b>	Auslassung unbetonter Silben		
	Vereinfachung mehrsilbiger Wörter		
	Reduktion von Mehrfachkonsonanz		
	Auslassung finaler Konsonanten		
<b>Substitutionsprozesse</b>	Plosivierung		
	Frikativierung		
	Velarisierung		
	Alveolarisierung		
<b>Harmonisierungsprozesse</b>	Assimilation		

# Qualitative Entwicklungsübersicht syntaktisch-morphologische Ebene

Stufe nach Clahsen	Morphologische Fähigkeiten													
	Subjekt-Verb-Kongruenz			Kasusmarkierung	Numerus			Genus						
Stufe II (ab 1;6J.)	-t (überg.) <input type="checkbox"/>		evoziert <input type="checkbox"/>		spontan <input type="checkbox"/>									
Stufe III (ab 2J.)	-e <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
Stufe IV (ca. 3 – 3;6 Jahre)	-st <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Dativ spontan <input type="checkbox"/>			evoziert <input type="checkbox"/>					
	Perfekt ge- <input type="checkbox"/> -en <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		reflektiert <input type="checkbox"/>			spontan <input type="checkbox"/>					
	-t <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Akkusativ evoziert <input type="checkbox"/>			reflektiert <input type="checkbox"/>					
	Wenn -st, gilt Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Übergeneralisierungen:					
Stufe V (ab ca. 3;6 Jahre)														
							-n	häufig	ev.	spo	ref			
							-keine	mittel						
							-en							
							-e							
							Um +e							
							Um+er	selten						
							Uml.							
						-er								
						-s								
Syntaktische Fähigkeiten														
Stufe II (ab ca. 1;6 Jahre)	Verben		Auslassungen	Konstituenten	Satzstruktur	Komplexe Syntax	Sonstige							
	Einfach	zusammeng.					Verblexikon (ohne Stufenzuordnung): - Beachtung der thematischen Rollen sicher <input type="checkbox"/> unsicher <input type="checkbox"/> (Auslassungen: Subjekt <input type="checkbox"/> Akkusativobjekt <input type="checkbox"/> Dativobjekt <input type="checkbox"/>  Präpositionen <input type="checkbox"/> Fragen: reflektiert <input type="checkbox"/> - Subjekt-Verb-Inversion <input type="checkbox"/> - Entscheidungsfragen <input type="checkbox"/> - Informationsfragen <input type="checkbox"/> - Verwendung von Fragewörtern <input type="checkbox"/>							
Stufe III (ab ca. 2 Jahre)	z.T. Zweitstellung				2-3 Wortäußerungen <input type="checkbox"/>									
Stufe IV (ab ca. 3 Jahre)	Verbzweitstellung <input type="checkbox"/> reflektiert <input type="checkbox"/>		Keine Auslassung Subjekt mehr <input type="checkbox"/>	Hilfsverben: Modal <input type="checkbox"/> Auxiliar <input type="checkbox"/> Kopula <input type="checkbox"/>	Nebensätze <input type="checkbox"/>									
Stufe V (ca. 3;6 J.) a ahre Jahre)	Verbendstellung in NS <input type="checkbox"/> reflektiert <input type="checkbox"/>		Keine Auslassungen mehr <input type="checkbox"/>	Subordinierende Konjunktionen <input type="checkbox"/>	Komplexe Syntax	Relativsatz	Evo	Dek	Rek	Negation: verneinte HS <input type="checkbox"/> verneinte NS <input type="checkbox"/> reflektiert <input type="checkbox"/>  Pronominalkonstruktionen: dekodiert <input type="checkbox"/> reflektiert <input type="checkbox"/> kodiert <input type="checkbox"/>				
						Temporalsatz								
						Kausalsatz								
						Finalsatz								
						Konditionalsatz								
						Konsekutivsatz								

### Qualitative Entwicklungsübersicht semantisch-lexikalische Ebene

Expressiv: Verwendete Ausweichstrategien		✓	Beispiele
Bewältigung der Begriffslücke	Umschreibung		
	Selbstkorrektur		
	Wortneuschöpfung		
	Nachfragen		
	Zeigen		
	Ausweichverhalten		
	GAP-Verben		
	Passepartout-Wörter		
Semantische Ersetzungen des gesuchten Begriffs <small>(vom Inhalt ähnlich) ⇒ Wortbedeutungsschwierigkeit</small>	Oberbegriff		
	Gegenteil		
	Begriff aus gleichem semantischen Feld		
	Teil des gesuchten Begriffs		
	visuell ähnlich		
	in Funktion ähnlich		
	Definition		
Phonolog. Ersetzungen <small>(Wortklang ähnlich) ⇒ Wortform-schwierigkeit</small>	ähnlich klingend		
	Phonemverdrehung		
	Präfixauslassung		
	Präfixvertauschung		
Abrufverhalten	Pausen (länger als 5 sec.) oder gefüllte Pausen		
	Wiederholung		
	Gesten (nicht im normalen Spracherwerb)		
	Starter		
	Artikulatorische Suchbewegungen		
	Phrasen		
	Abbruch		
	Ausweichen		
Cues, die Kind Abruf erleichtern	Phonetische Abrufhilfen ⇒ Schwierigkeit im Lexem		
	Semantische Abrufhilfen ⇒ Schwierigkeit im Lemma		
<b>Rezeptiv</b>			
Wahl der Ablenker	Semantische Unsicherheit		
	Phonologische Unsicherheit		
	Begriff völlig unbekannt		
<b>Kategorisierung nach Oberbegriffen</b>			
Zuordnung Unterbegriff zu Oberbegriff	Nicht als zugehörig erkannte Unterbegriffe		
	Semantisch ähnlich, aber nicht zum Oberbegriff passend		
Finden des Oberbegriffes	Wahl eines nicht passenden Begriffes		
	Nicht-Erkennen des semantischen Feldes		



## Qualitative Entwicklungsübersicht Sprachverständnis

Name:

Datum:

### Vom Kind beherrschte Strategien:

Verwendete Strategie	Entwicklungsalter ca.	✓	Testitem
Weltwissen	2 Jahre		
Wortreihenfolgestrategie	3½ Jahre		
Grammatische Strategie	5 Jahre		
Äußerungsfolgestrategie/ Ereignisfolgestrategie	6 Jahre		

### Vom Kind übergeneralisierte Strategie:

Strategie	Beispiel:
Weltwissen	
Wortreihenfolgestrategie	
Grammatische Strategie	
Äußerungsfolgestrategie/ Ereignisfolgestrategie	

### Textebene:

Vom Kind richtig beantwortete Fragen	inkonstant	konstant
Frage nach im Text explizit genannten Informationen (Item 1, 2, 3, 4, 8, 9)	/6	
Frage nach im Text nicht explizit genannten Informationen (Item 5, 6, 7, 10)	/4	

**Strukturen, bei denen das Kind Schwierigkeiten zeigt:**

<b>Wortebene</b>	<b>konstant</b>	<b>inkonstant</b>
Halbpräfixverben		
Morphologisch veränderte Wörter – Substantivierungen – Partizipien		
Präpositionen		
<b>Satzebene</b>	<b>konstant</b>	<b>inkonstant</b>
Sätze mit vier relevanten Informationen		
Sätze mit fünf relevanten Informationen		
Negationen		
Pronominalkonstruktionen		
Passivstrukturen		
Kausalstrukturen		
Temporalstrukturen		
a. Vorzeitig		
b. Gleichzeitig		
c. Nachzeitig		
Konditionalstrukturen		
Komplexe Satzstrukturen		
a. Sätze mit eingeschobenen zusätzlichen Informationen		
b. Reihenfolge der Wörter stimmt nicht mit Ereignisreihenfolge überein.		
c. Indirekte Rede		

## Qualitative Entwicklungsübersicht narrative Ebene

Name:

Datum:

### Mündliche Erzählfähigkeit

Level	Entwicklungsalter	Verwendete Komponente	✓	Verwendung von Darstellungsmitteln	✓	Beispiele
0	2 Jahre	Keine		Isolierte Beschreibungen		
1	2 bis 3 Jahre	Keine		Benennungen, Beschreibungen von Geschehnissen, Aktionen, Sachen, aber ohne zentrales Thema		
2	3 bis 4 Jahre  4 bis 4½ Jahre	Keine		Benennungen, Beschreibungen jetzt mit zentralem Thema  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 unterschiedlich ist		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		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				
7	Schulalter	Kulisse, verursachendes Geschehen, Lösungsversuch, Konsequenz, Abschluss, interne Reaktion, Dialog oder Bericht				

**Schriftliche Erzählfähigkeit:**

<b>Betrachtung der</b>	<b>Beobachtungsaspekte/ Leitfragen</b>	✓	<b>Beispiel</b>
<b>Globalen Struktur</b>	Realisierung von: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Thematisieren</li> <li>– Elaborieren</li> <li>– Abschließen</li> </ul> Beachtung von: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Geschlossenheit</li> <li>– Verständlichkeit</li> </ul>		
<b>Globalen Semantik</b>	Realisierung von: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diskontinuität</li> <li>– Ereignisstrukturmarkierung</li> <li>– Affektmarkierung</li> </ul>		
<b>Globalen Form</b>	Verwendung der Darstellungsmittel: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Isolierte Beschreibungen</li> <li>– Benennungen, Beschreibungen von Geschehnissen, Aktionen, Dinge               <ul style="list-style-type: none"> <li>– aber ohne zentrales Thema</li> <li>– mit zentralem Thema</li> </ul> </li> <li>– Verwendung komplexer Syntax</li> </ul>		
<b>Orientierung an Vorlage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Warum brauchte Tamkra Hilfe?</li> <li>– Wie hat das Kind Tamkra geholfen?</li> <li>– Welches Ziel möchte Tamkra erreichen?</li> </ul>		

## 17 Normorientiertes Sprachentwicklungsprofil

In das Sprachentwicklungsprofil werden die von den Kindern in den einzelnen Untertests erreichten Prozentränge eingetragen. Verbindet man die einzelnen Untertestergebnisse miteinander, ergibt dies die graphische Darstellung des Sprachentwicklungsprofils eines Kindes. Diese Art der Profildarstellung ermöglicht die Gesamtdarstellung der Sprachentwicklung auf den verschiedenen Sprachebenen. Aus der Profildarstellung lässt sich ableiten, in welchen Bereichen die Sprachentwicklung altersentsprechend ist und in welchen Bereichen das Kind einen Förderbedarf hat. Im *SEPUZ* wird ein Prozentrang von unter 16 als unterdurchschnittlich bezeichnet. Dieser Bereich ist im Sprachentwicklungsbereich zur besseren Orientierung grau hinterlegt. Ein Förderbedarf, bei dem zu vermuten ist, dass eine ambulante Förderung nicht ausreichen wird, liegt bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache vor, wenn das Kind in mehreren Untertests unterdurchschnittliche Ergebnisse erreicht oder grundlegende Sprachebenen (auditive Speicherfähigkeit, Sprachverständnis) gravierend betroffen sind.

Wird das Überprüfungsverfahren im Verlauf des Schulbesuchs der Kinder mehrfach durchgeführt, so ermöglicht der Vergleich der verschiedenen Entwicklungsprofile die Visualisierung der kindlichen Fortschritte.



## 18 Diskussion und Ausblick

Rückblickend lassen sich in der Konstruktion des *SEPUZ* einige Aspekte erkennen, die weiterentwickelt werden könnten. Hierbei handelt es sich zum einen um den Untertest *Zuordnung von Unterbegriffen*. In der Testanleitung könnte die Fiktivität des Überprüfungsverfahrens verbessert werden, indem die Bilder der Unterbegriffe in „Schubladen“, die mit dem jeweiligen Oberbegriff versehen sind, eingeordnet werden sollen. In der bisherigen Testanweisung möchte Tamkra sein Zimmer aufräumen und die Kinder sollen die Bildkarten zu dem auf dem Arbeitsblatt abgedruckten Oberbegriff zuordnen. Die Einordnung in „Schubladen“ wäre eine weniger abstrakte Aufgabenstellung.

Im Hinblick auf die Überprüfung der auditiven Speicherfähigkeit scheint es von Vorteil zu sein, die Silben- und Zahlenfolgen, die die Kinder nachsprechen sollen, per Tonband vorzugeben. Der praktische Einsatz in der Schule zeigt, dass vor allem das Tempo und die Betonung der Silben- und Zahlenfolgen von Testleiter zu Testleiter stark variieren. Diese Variation könnte durch die gleich bleibende Vorgabe ausgeschlossen werden, was positive Auswirkungen auf die Darbietungsobjektivität des Untertests hätte.

Da die empirische Erprobung mit den in der Handanweisung dargestellten Testanleitungen durchgeführt worden ist, können die Änderungen des Untertests *Zuordnung von Unterbegriffen* und *Silben- und Zahlenfolgen* nicht nachträglich geändert werden. Es bedarf einer erneuten empirischen Überprüfung bei geänderten Modalitäten.

Bei der Überprüfung des *rezeptiven Wortschatzes* lässt sich aufgrund des Bildmaterials die Frage stellen, inwiefern es den Kindern gelingt, zwischen ausrutschen (auf der Bananenschale) und stolpern (über einen Stein) zu differenzieren. Die Erprobung hat jedoch gezeigt, dass Kindern, denen der Bedeutungsunterschied von stolpern und ausrutschen bewusst ist, diese Unterscheidung anhand des Bildmaterials problemlos gelingt. Gleiches gilt für die Unterscheidung der bildlichen Darstellung der Verben nachdenken und wissen.

Um das *SEPUZ* im Rahmen einer Prozessdiagnostik während der Grundschulzeit fortlaufend einsetzen zu können, muss eine Anpassung der Untertests auf die verschiedenen Altersstufen

erfolgen und deren Eignung empirisch überprüft werden. In einem weiteren Schritt sollte dann die Normierung für diese Altersbereiche vorgenommen werden.

Im Hinblick auf die Überprüfung von Migrantenkindern ist zu überlegen, ob hierzu eine Überarbeitung des *SEPUZ* speziell für dieses Einsatzgebiet erfolgen sollte. Zu überlegen wäre beispielsweise eine Vereinfachung der Testanweisungen, die den häufig sehr stark eingeschränkten Wortschatz dieser Kinder berücksichtigt. Die Überprüfung der schriftlichen Erzählfähigkeit sollte eventuell um eine weitere Aufgabe ergänzt werden. Denkbar wäre die Aufgabe, ein Empfehlungsschreiben an Kazatra, den Zaubermeister, zu verfassen, in dem die Kinder ihm darlegen, warum Tamkra unbedingt ein Zauberer werden sollte. Eine solche Aufgabenstellung hätte den Vorteil, dass weniger die Sprachentwicklung im Hinblick auf semantisch-lexikalische und syntaktisch-morphologische Aspekte als vielmehr kognitive und narrative Entwicklungsaspekte gefordert werden. Durch diese Aufgabenstellung könnten besondere Fähigkeiten in diesem Bereich sichtbar werden.

Wichtig im Hinblick auf die Eignung des *SEPUZ* für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist die Frage, inwiefern Grundschullehrer dieses Verfahren einsetzen können. Sicherlich sollten für dieses Einsatzgebiet einige Vereinfachungen vorgenommen werden. So spielt beispielsweise die Überprüfung der phonetisch-phonologischen Ebene bei Migrantenkindern eine untergeordnete Rolle. Im Protokollbogen könnte daher auf die phonetische Schreibweise verzichtet und die Auswertung stark vereinfacht werden. Sinnvoll könnte es auch sein, spezielle Fortbildungen für diesen Bereich anzubieten. Erste Erprobungen an einer Grundschule zeigen, dass Grundschullehrer nach einer entsprechenden Fortbildung das Verfahren problemlos anwenden und auswerten können und die Ergebnisse als sehr gewinnbringend für ihre Arbeit bei der Förderung von Migrantenkindern empfinden.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der auditiven Speicherfähigkeit	14
Abbildung 2:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	15
Abbildung 3:	Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	15
Abbildung 4:	Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	16
Abbildung 5:	Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	16
Abbildung 6:	Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen phonetisch-phonologische Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	16
Abbildung 7:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen der phonetisch-phonologischen Ebene, Plural, expressiver Wortschatz	17
Abbildung 8:	Ausgefüllte qualitative Entwicklungsübersicht Phonetik	18
Abbildung 9:	Ausgefüllte qualitative Entwicklungsübersicht Phonologie	18
Abbildung 10:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen <i>Subjekt-Verb-Kongruenz</i>	22
Abbildung 11:	Ausgefüllter Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht syntaktisch-morphologische Ebene	22
Abbildung 12:	Ausgefüllter Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Subjekt-Verb-Kongruenz</i>	23
Abbildung 13:	Auszug aus Tabelle 43 des Theorieteils: Übersicht über die Rohwert-Prozentrang-Verteilung der syntaktisch-morphologischen Ebene	24
Abbildung 14:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Akkusativ</i>	25
Abbildung 15:	Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	25
Abbildung 16:	Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Akkusativ</i>	26
Abbildung 17:	Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	27

---

Abbildung 18: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Genus</i>	29
Abbildung 19: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	29
Abbildung 20: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>komplexe Syntax</i>	31
Abbildung 21: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	32
Abbildung 22: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Rekonstruktionsfähigkeit</i>	33
Abbildung 23: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	34
Abbildung 24: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Rekonstruktionsfähigkeit</i>	36
Abbildung 25: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	36
Abbildung 26: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Unterbegriffe</i>	37
Abbildung 27: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene	39
Abbildung 28: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Unterbegriffe</i>	40
Abbildung 29: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Oberbegriffe</i>	42
Abbildung 30: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene	42
Abbildung 31: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Oberbegriffe</i>	43
Abbildung 32: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>rezeptiver Wortschatz</i>	47
Abbildung 33: Ausgefüllter Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene	47
Abbildung 34: Ausschnitt aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der semantisch-lexikalischen Ebene	49

---

Abbildung 35: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Verblexikon</i>	50
Abbildung 36: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht der syntaktisch-morphologischen Ebene	51
Abbildung 37: Anordnung der Playmobilfiguren	53
Abbildung 38: Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>Wort- und Satzverständnis</i>	54
Abbildung 39: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht des Sprachverständnisses	55
Abbildung 40: Auszug aus der qualitativen Entwicklungsübersicht des Sprachverständnisses	58
Abbildung 41: Ausgefüllter Auszug aus dem Protokoll- und Auswertungsbogen des Untertests <i>mündliche Erzählfähigkeit</i>	62
Abbildung 42: Ausgefüllter Auszug der qualitativen Entwicklungsübersicht der mündlichen Erzählfähigkeit	63

## Literaturverzeichnis

- Adams, I., Struck, V. & Tillmanns-Karus, M.:** Kunterbunt rund um den Mund. Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung. Dormund <sup>4</sup>2000
- Ahrbeck, B. & Mutzeck, W.:** Persönlichkeitsdiagnostik. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen 2000, S. 270–278
- Aitchison, J.:** Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford <sup>2</sup>1994
- Angermaier, M.:** Psycholinguistischer Entwicklungstest. Weinheim 1974
- Babbe, Th.:** Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP). Ohne Ort 1994
- Backhaus, A., Brügelmann, H., Knorre, S. & Metze, W. (n. d.):** Forschungsmanual Stolperwörter [Online]. Verfügbar unter: [www.agprim.uni-siegen.de/lust/stolpermanual.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/stolpermanual.pdf) (17.05.2006)
- Bahrfeck-Wichitill, K. & Subellok, K.:** Hören, was Kinder (nicht) sagen. In: Die Sprachheilarbeit 49 (2004) 2, S. 52–60
- Bartholome, G.:** Dysphagien. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 330–336
- Baur, S. & Endres, R.:** Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit 44 (1999) 6, S. 318–328
- Becker, T.:** Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler 2005
- Behrens, H.:** Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen 1999, S. 32–50
- Bennerscheidt, E.:** Sinnentnehmendes Lesen im Gemeinsamen Unterricht. Leseförderung per Schuhkarton. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006) 4, S. 133–138

- Borchert, J.:** Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen: ein kritisches Handbuch für Praktiker. Heidelberg 1991
- Boueke, D. & Schüle, F.:** Kindliche Erzählung als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, H.-H.: Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder: Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. Weinheim 1991, S. 13–41
- Bracke, J. & Giesen, B.:** Redeprofi. Materialsammlung vielfältiger Erzähl- und Sprechansätze. Kempen 2006
- Braun, O.:** Selbstverständnis förderdiagnostischen Vorgehens. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 29–62
- Bredel, U.:** Sprachstandmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsreform, Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2005, S. 78–119
- Bruner, J.:** The ontogenesis of speech acts. In: Journal of Child Language 2 (1975), S. 1–19
- Bruner, J.:** Wie das Kind sprechen lernt. Bern <sup>2</sup>2002
- Bundschuh, K.:** Einführung in die Sonderpädagogische Diagnostik. München <sup>5</sup>1999
- Cárdenas, B.:** Diagnostik mit Pfliffgunde. Dortmund <sup>6</sup>1998
- Chomsky, N.:** Verbal Behaviour by B. F. Skinner. In: Language 35 (1959) 1, S. 26–58
- Chomsky, N.:** Aspects of the theory of syntax. New York 1965
- Clahsen, H.:** Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam 1988
- Clausen, C. & Merkelbach, C.:** Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig 1999
- Clausen, C.:** Erzähl doch mal was. Donauwörth 2000

- Crämer, C. & Schumann, G.:** Schriftsprache. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München <sup>4</sup>1999, S. 256–319
- Cyrstal, D.:** Concepts of language development: A realistic perspective. In: Yule, W. & Rutter, M.: Language development and disorders. London 1987, S. 42–52
- Dannenbauer, F. M.:** Wenn Kinder keine Worte finden. In: Forum Logopädie 5 (1998), S. 12–16
- Dannenbauer, F. M.:** Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München <sup>4</sup>1999, S. 105–161
- Dannenbauer, F. M.:** Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 48–74
- Dannenbauer, F. M.:** Prävention aus pädagogischer Sicht (inklusive linguistische und psychologische Perspektiven). In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 100–111
- Dannenbauer, F. M.:** Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 159–177
- Drosdowski, G., Müller, W., Scholze-Stubenrecht, W. & Wermke, M. (Hrsg.):** Duden Fremdwörterbuch. Mannheim <sup>5</sup>1990
- Dunn, L. & Dunn, L.:** Peabody Picture Vocabulary Test. Minneapolis <sup>3</sup>1997
- Eckstein, P.:** Angewandte Statistik mit SPSS. Wiesbaden <sup>3</sup>2000
- Eden, D.:** Therapieverlaufsdokumentation von phonetisch-phonologischen Störungen. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003) 6, S. 259–267
- Ehlich, K.:** Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W. & Wegenast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder, Erzählen von Gott. Stuttgart 1980, S. 128–150

- Ehlich, K.:** Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsreform Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2005, S. 11–75
- Einsiedler, W.:** Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1994
- Ellrodt, M. & Rechtenbauer, B.:** Von der Sprechübung zum freien Erzählen. Damit Unterricht besser wird. Mühlheim 2006
- Elsen, H.:** Auswirkungen des Lautsystems auf den Erwerb des Lexikons – Eine funktionalistisch-kognitive Perspektive. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel 1999, S. 88–105
- Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache,** Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.1998
- Endres, R. & Baur, S.:** Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisseleistungen (IVÜS). In: Die Sprachheilarbeit 45 (2000) 2, S. 64–71
- Fisseni, H.-J.:** Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen <sup>2</sup>1997
- Fletcher, P.:** Aspects of language development in the preeschool years. In: Yule, W. & Rutter, M. (Hrsg.): Language development and disorders. London 1987, S. 70–89
- Fletcher, P.:** Specific language impairment. In: Barrett, M. (Hrsg.): The development of language. Hove 1999, S. 349–371
- Flöther, M.:** Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003) 4, S. 164–172
- Fox, A.:** (K)ein kleiner Unterschied? Klassifikation kindlicher Aussprachestörungen. In: Forum Logopädie 5 (2001), S. 7–12

- Frank, G. & Grziwotz, P.:** Prüfmateriale der Mundmotorik. Ravensburg 1996
- Frank, G. & Grziwotz, P.:** Lautprüfung. Ravensburg <sup>10</sup>2001
- Fried, L.:** Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder. Weinheim 1980
- Fried-Oken, M.:** Qualitative examination of children's naming skills through test adaption. In: Language, Speech and Hearing Services in School 18 (1987), S. 206–216
- Fromm, W., Schöler, H. & Scherer, C.:** Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Schöler, H., Fromm, W. & Kany, W. (Hrsg.): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Heidelberg 1998, S. 21–63
- Fuchs, A.:** Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: Bahr, I. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache. Emotion. Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein 2006, S. 227–236
- Füssenich, I.:** Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Untersuchungen über gestörte Kindersprache. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie. Opladen 1996
- Füssenich, I.:** „Durst habe. Trinke muss“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit 43 (1998) 4, S. 167–176
- Füssenich, I.:** Semantik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel <sup>4</sup>1999, S. 63–104
- Gebhard, W., Dames, K. & Baur, S.:** Diagnostik und Therapie schwerer Sprachentwicklungsstörungen in einer Klinik. In: Martinius, J. & Amorosa, H. (Hrsg.): Teilleistungsstörungen. Berlin 1994, S. 59–66
- Gebhard, W.:** Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. München 2001



- Giel, B.:** Dysarthrie/Dysarthrophonie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 237–253
- Gleitman L. & Gillette, J.:** The role of syntax in verb learning. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Hrsg.): The handbook of child language. Oxford 1995, S. 413–427
- Glück, Ch.:** Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen. Wie Kinder mit semantisch-lexikalischen Schwierigkeiten ihren Leseweg gehen. In: Die Sprachheilarbeit 45 (2000) 2, S. 47–56
- Glück, Ch.:** Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 75–87
- Glück, Ch.:** Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002a, S. 172–179.
- Glück, Ch.:** Methodenentwicklung in der Wortschatzdiagnostik bei Kindern im Grundschulalter. In: Die Sprachheilarbeit 47 (2002b) 1, S. 29–34
- Glück, Ch.:** Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 178–184
- Gordon, N.:** Developmental disorders of speech and language. In: Yule, W. & Rutter, M. (Hrsg.): Language development and disorders. London 1987, S. 189–205
- Gotthardt, E.:** Diagnostik und Therapie von semantisch-lexikalischen Störungen. In: Logos interdisziplinär 6 (1998) 4, S. 265–270
- Grimm, H. & Schöler, H.:** Heidelberger Sprachentwicklungstest. Braunschweig<sup>2</sup>1991
- Grimm, H.** Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim<sup>3</sup>1995, S. 705–757

- Grimm, H.:** Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen 1999
- Grohnfeldt, M.:** Erhebungen zum altersspezifischen Lautbestand bei drei- bis sechsjährigen Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 5, S. 167–177
- Grohnfeldt, M.:** Diagnostik, Prävention und Evaluation in der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 17–28
- Günther, K. B.:** Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil 1995
- Hacker, D. & Wilgermein, H.:** AVAK-Test. Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern. München, Basel 1998
- Hacker, D.:** Phonologie. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1999, S. 13–62
- Hacker, D. & Wilgermein, H. (Hrsg.):** Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. München, Basel 1999
- Hacker, D. & Wilgermein, H.:** Phonologie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 37–47
- Hacker, D. & Wilgermein, H.:** Aussprachestörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 148–159
- Hacker, H. & Wilgermein, H.:** Aussprachestörungen (Phonetik, Phonologie). In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 146–158
- Häcker, H., Leutner, D. & Amelang, M.:** Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Bern 1998

- Hahn, V.:** Myofunktionelle Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 317–329
- Hahn, V. & Hahn, H.:** Myofunktionelle Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 321–329
- Hameyer, U.:** Pädagogische Ideenliste Primarbereich. Kronshagen <sup>2</sup>1995
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.:** Sprachentwicklung und Interaktion. Opladen 1996
- Hellrung, U.:** Diagnose und Therapie lexikalischer Störungen bei Kindern. In: Forum Logopädie 5 (1998), S. 5–11
- Ingenkamp, K.:** Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel <sup>4</sup>1997
- Kaak, S.:** Schrift in der Sprachtherapie. In: Logos Interdisziplinär 10 (2002) 1, S. 6–21
- Kähler-Timm, H.:** Zazubi Zauberlehrling. Frankfurt a. M. 1998
- Katz-Bernstein, N.:** Rollenspiel. In: Tarr Krüger, I. & Katz-Bernstein, N. (Hrsg.): Wann braucht mein Kind Therapie. Stuttgart 1995
- Katz-Bernstein, N.:** Die Sprachentwicklung des Kindes: eine Interaktion von Kognition und Emotion – „Der Bau des Hauses der Welt, die im Kopf wohnt“. In: Rapp, F.: Globalisierung und kulturelle Identität. Studium Generale, Band 7. Dortmund 1998, S. 1–23
- Katz-Bernstein, N., Subellok, K., Bahrfeck, K., Plenzke, U., Weid-Goldschmidt, B.:** Die Dimension der doppelten Kommunikation in der Sprachtherapie. In.: Die Sprachheilarbeit 47 (2002) 6, S. 247–256
- Katz-Bernstein, N.:** Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 66–90
- Katz-Bernstein, N.:** Selektiver Mutismus bei Kindern. München 2005

- Kauschke, Ch. & Siegmüller, J.:** Spezifische Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht. Anleitung zu Diagnostik und Therapie. Potsdam 2000
- Kauschke, Ch. & Konopatsch, S.:** Einstieg in die Grammatikentwicklung über das Verblexikon – Ein Therapiebeispiel. In: Logos interdisziplinär 9 (2001) 4, S. 280–292
- Kauschke, Ch.:** Entwicklung und Störung des Verblexikons. In: Forum Logopädie 2 (2002), S. 6–10
- Kiese-Himmel, C.:** Ein Jahrhundert Forschung zur gestörten Sprachentwicklung. In: Sprache, Stimme, Gehör 23 (1999), S. 128–137
- Klix, F.:** Information und Verhalten. Berlin 1971
- Kolfenbach, K.:** Qualitative Diagnostik des Lexikonerwerbs: Hilfestellung für die Therapieplanung. In: Forum Logopädie 2 (2002), S. 16–19
- Kölliker Funk, M.:** Sprachverständnisstörungen in der logopädischen Praxis. In: Hollenweger, J. & Schneider, H. (Hrsg.): Sprachverstehen beim Kind: Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie. Luzern 1994, S. 123–136
- Kolonko, B.:** „Wie heisst des noch mal?“ In: Logos interdisziplinär 6 (1998) 4, S. 252–263
- Krapp, A.:** Zur Rahmenkonzeption der Förderdiagnostik: Überlegungen zu einigen Grundsatzfragen eines umstrittenen Konzepts. In: Kornmann, R. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg <sup>3</sup>1994, S. XXIII–XXXIII
- Kuczaj, S.:** The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. In: Barrett, M. (Hrsg.): The development of language. Hove 1999, S. 133–159
- Kurth, E.:** Ziele und Methoden diagnostischen Handelns. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen 2000, S. 249–260
- Lamberti, J.:** Einstieg in die Methoden empirischer Forschung. Tübingen 2001
- Lees, J. & Urwin, S.:** Children with language disorders. London 1991

- Leonard, L. B.:** Language impairment in children. In: Merrill-Palmer Quarterly 25 (1979), S. 205–232
- Leuoth, Ch.:** TOGA. Therapieorientierten grammatischen Analyse. Unveröffentlichtes Manuskript 1999
- Levelt, W. J. M., Schriefers, H., Vorberg, D., Meyer, A. S., Pechmann, Th. & Havinga, J.:** The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming. In: Psychological review 98 (1991), S. 122–142
- Lienert, G. & von Eye, A.:** Erziehungswissenschaftliche Statistik. Eine elementare Einführung für pädagogische Berufe. Weinheim, Basel 1994
- Lienert, G. & Raatz, U.:** Testaufbau und Testanalyse. Weinheim <sup>5</sup>1994
- Lukesch, H.:** Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg <sup>2</sup>1998
- Mathieu, S.:** «Mein Kind versteht alles, aber ...». Therapie des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B.: Wenn Kinder Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern <sup>2</sup>2002, S. 45–55.
- May, P.:** HSP zur Erfassung grundlegender Rechtschreibstrategien. Handbuch. Hamburg 1998
- May, P.:** HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenzen zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch Manual. Hamburg 2002a
- May, P.:** HSP 2. Hamburger Schreib-Probe 2. Hamburg 2003
- May, P.:** HSP 2 zur Erfassung grundlegender Rechtschreibstrategien. Manual. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg 2002b
- McNamara, T.:** Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsreform Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2005, S. 171–192

- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** BASS 2006/2007. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Düsseldorf <sup>21</sup>2006
- Möhring, H.:** Lautbildungsschwierigkeiten im Deutschen. In: Zeitschrift für Kinderforschung 47 (1938), S. 185–235
- Möller, O.:** Mit großen Handpuppen spielerisch zum Sprechen verführen. In: Bahr, I. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache. Emotion. Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein 2006, S. 246–253
- Montessori-Vereinigung (Hrsg.):** Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. Montessorimaterial Teil 2: Materialien für den Bereich Sprache. Zelhem 1986
- Morehead, D. & Ingram, D.:** The development of base syntay in normal and linguistically deviant children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 16, September 1973, S. 330–352
- Motsch, H.-J.:** ESGRAF: Evozierende Sprachstichprobe grammatikalischer Fähigkeiten. München 1999
- Motsch, H.-J.:** Grammatische Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart 2002, S. 160–171
- Motsch, H.-J. & Berg, M.:** Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003) 4, S. 151–156
- Nickisch, A., Heber, D. & Burger-Gartner, J.:** Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Diagnostik und Therapie. Dortmund <sup>2</sup>2002
- Niedermann, A. & Sassenroth, M.:** Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Horneburg 2004
- Olowson, A.:** Montessori und Sprache: Grammatik zum „Begreifen“. Dortmund 1997
- Osburg, C.:** Gesprochene und geschriebene Sprache, Aussprachestörung und Schriftspracherwerb. Hohengehren <sup>2</sup>2000

- Osburg, C.:** Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart 2001, S. 113–125
- Osburg, C.:** Begriffliches Wissen und schulischer Schriftspracherwerb – Analysen von Unterrichtssequenzen. In: Kolberg, T., Otto, K. & Wahn, C. (Hrsg.): Phänomen Sprache, Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Kongressbericht. Halle an der Saale 2002a, S. 436–450
- Osburg, C.:** Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg 2002b
- Osburg, C.:** „Wie wird <Daas> beschrieben?“ Therapeutische Überlegungen zum Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart 2003, S. 185–192
- Papoušek, M.:** Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern 1994
- Penner, Z. & Kölliker Funk, M.:** Therapie und Diagnose von Grammatikstörungen: Ein Arbeitsbuch. Luzern 1998
- Peters, S.:** Kritik an einer „sprachebenenbezogenen“ Sichtweise von Sprachentwicklungsstörungen“. In: Die Sprachheilarbeit 45 (2000) 1, S. 11–19
- Piaget, J.:** Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972
- Pinker, S.:** The language instinct: How the mind creates language. New York 1994
- Pregel, D. & Rickheit, G.:** Der Wortschatz im Grundschulalter. Hildesheim 1987
- Quasthoff, U.:** Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Grundschule 38 (2006) 12, S.32–33

- Rank, B.:** Spracherwerb und Erzählfähigkeit. In: Rank, B.: Wege zur Grammatik und zum Erzählen: Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler 1995
- Reber, K.:** Schriftsprache als Weg und Ziel sprachtherapeutischer Intervention: Metalinguistische Sprachtherapie mit dem Computerprogramm paLABra. In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003) 6, S. 240–249
- Rice, M., Cleave, P. & Oetting, J.:** The Use of Syntactic Cues in Lexical Acquisition by Children with SLI. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 43, June 2000, S. 582–594
- Riehemann, S.:** Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: Bahr, I. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache. Emotion. Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein 2006, S. 168–177
- Röhner-Münch, K.:** Mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zum Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 4, S. 139–145
- Rost, J.:** Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern <sup>2</sup>2004
- Rothweiler, M.:** Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg 2001
- Rothweiler, M., Kroffke, S., Bernreuter, M.:** Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsverzögerung: Voraussetzungen und Fragen. In: Die Sprachheilarbeit 49 (2004) 1, S. 25–31
- Schade, U.:** Phonologische Prozesse. In: Forum Logopädie 4 (2003), S. 6–13
- Schäfer, M.:** Märchen lösen Lebenskrisen. Freiburg 1993
- Schelten-Cornish, S.:** Die Grammatik der Geschichte. In: Die Sprachheilarbeit 46 (2001) 3, S. 113–123



- Schmid-Barkow, I.:** Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken: Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main 1999
- Schneider, P., Williams, B. & Hickmann, M.:** The Awareness of Referential Cohesion in Children with and without Language/Learning Disabilities. In: *Journal of Speech-language Pathology and Audiology* 21 (1997), S. 8–16
- Schöler, H., Häring, M., Schakib-Ekbatan, K., Spohn, B. & Spohn, S.:** Diagnostik und Differentialdiagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten: Desiderate und Folgerungen für die Praxis. In: Schöler, H., Fromm, W. & Kany, W. (Hrsg.): *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie.* Heidelberg 1998, S. 295–317
- Schönrade, S. & Pütz, G.:** *Die Abenteuer der kleinen Hexe.* Dortmund 2000
- Schoor, U.:** Mutismus. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder.* Stuttgart 2001, S. 183–197
- Schröder, A.:** Der Schatz des Räubers. In: *Grundschule* 38 (2006) 12, S. 42–44
- Schuck, K. D.:** Diagnostische Konzepte. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie.* Göttingen 2000, S. 233–249
- Schulte-Mäter, A.:** Verbale Entwicklungsdyspraxie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder.* Stuttgart 2001, S. 254–261
- Siegmüller, J.:** Diagnostikmodelle bei Untersuchungen des Sprachentwicklungsstandes. In: Kolberg, T., Otto, K. & Wahn, C. (Hrsg.): *Laut- und Schriftsprache unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Kongressbericht.* Halle an der Saale 2002, S. 525–536
- Skinner, B.:** *Verbal behaviour.* New York 1957

- Sleight, C. & Prinz, P.:** Use of abstracts, orientations, and codas in narration by language-disordered and nondisordered children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 4 (1985), S. 361–371
- Slobin, D.:** Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, A. & Slobin, D. (Hrsg.): *Studies of the child language development*. New York 1973
- Spitzer, M.:** *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg 2002
- Spreen-Rauscher, M.:** Die „Children’s Communication Checklist“ (Bishop 1998). In: *Die Sprachheilarbeit* 48 (2003) 3, S. 91–104
- Subellok, K., Bahrfeck, K.:** „Ich wäre mal Prinzessin Pippi, und du wärst mein Diener ...“. In: *Die Sprachheilarbeit* 48 (2003) 2, S. 44–52
- von Suchodoletz, W. & Höfler, Ch.:** Stellenwert des Heidelberger Sprachentwicklungstests (HSET) in der Diagnostik von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 24 (1996), S. 4–11
- Sprachheilschule Mettmann:** Überprüfungsverfahren der Sprachheilschule in Mettmann zum Einsatz beim VO-SF. Unveröffentlichtes Manuskript
- Tewes, U. & Thurner, F.:** *Testbatterie Grammatischer Kompetenzen*. Braunschweig 1976
- Weinert, S., Grimm, H., Delille, G. & Scholten-Zitzewitz, R.:** Was macht sprachgestörten Kindern das Textverstehen so schwer? In: *Heilpädagogische Forschung* 15 (1989) 1, S. 25–37
- Wells, G. & Gutfreund, M.:** The conversational requirements for language learning. In: Yule, W. & Rutter, M. (Hrsg.): *Language development and disorders*. London 1987, S. 90–102
- Wildegger-Lack, E.:** Aussprachestörung – Phonetik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Stuttgart 2001, S. 24–36

- Wildegger-Lack, E.:** Altersadäquate Spiele in der Sprachtherapie. In: Bahr, I. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache. Emotion. Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein 2006, S. 242–245
- Wilhelm, E.:** Till und Tina im Zauberwald. Köln 2006
- Wirth, G.:** Sprachstörungen. Sprechstörungen. Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln <sup>4</sup>1994
- Wrobel, H.:** Sprachverstehen als kognitiver Prozess. Zur Rezeption komplexer Temporalsätze. Opladen 1994.
- Yule, W.:** Psychological assessment. In: Yule, W. & Rutter, M. (Hrsg.): Language development and disorders. London 1987, S. 312–323
- Ziller, D. & Wohlleben, B.:** Lautinventar und phonologische Prozesse bei 4-jährigen Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 51 (2006) 2, S. 61–67
- Zollinger, B.:** Förderung des Sprachverständnis als Integration symbolischer und kommunikativer Prozesse. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störung der Semantik. Berlin 1991, S. 110–128
- Zollinger, B.:** Spracherwerbsstörungen. Bern, Stuttgart, Wien <sup>6</sup>2000
- Zollinger, B.:** Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien <sup>5</sup>2002

## **Testverfahren und deren Abkürzungen**

**AVAK:** Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern. Hacker, D. & Wilgermein, H. (Hrsg.), München, Basel 1998

**Children's Communication Checklist.** In: Spreen-Rauscher, M.: Die „Children's Communication Checklist“ (Bishop 1998). In: Die Sprachheilarbeit 48 (2003) 3, S. 91–104

**Diagnostik mit Pffiffgunde:** Cárdenas, B., Dortmund <sup>6</sup>1998

**Entwicklungsprofil:** Zollinger, B., Berlin <sup>5</sup>2002

**ESGRAF:** Evozierende Sprachstichprobe grammatikalischer Fähigkeiten. Motsch, H.-J., München 1999

**HSET:** Heidelberger Sprachentwicklungstest. Grimm, H. & Schöler, H., Braunschweig <sup>2</sup>1991

**HSP:** Hamburger Schreib-Probe. Handbuch. May, P., Hamburg 1998

**HSP 2:** Hamburger Schreib-Probe 2. May, P., Hamburg 2003

**Lauttreppe nach Möhring:** Möhring, H.: Lautbildungsschwierigkeiten im Deutschen. In: Zeitschrift für Kinderforschung 47 (1938), S. 185–235

**Lautprüfung:** Frank, G. & Grziwotz, P., Ravensburg <sup>10</sup> 2001

**Lesestufen:** Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“. Niedermann, A. & Sassenroth, M., Horneburg 2004

**LUT:** Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder. Fried, L., Weinheim 1980

**PPVT:** Peabody Picture Vocabulary Test. Dunn, L. & Dunn, L., Minneapolis <sup>3</sup>1997

**PAPP:** Pyrmonter Analyse Phonologischer Prozesse. Babbe, Th., ohne Ort 1994

**PET:** Psycholinguistischer Entwicklungstest. Angermaier, M., Weinheim 1974

**PWS:** Passiver Wortschatztest. In: Rothweiler, M.: Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg 2001, S. 389–400

**Prüfmaterial der Mundmotorik:** Frank, G. & Grziwotz, P., Ravensburg 1996

**Spezifische Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht – Materialien zur Diagnostik:** Kauschke, C. & Siegmüller, J., Potsdam 2000

**Stolperwörter-Lesetest** [Online]. Verfügbar unter: [www.lesetest1-4.de](http://www.lesetest1-4.de) (17.05.2006)

**TGK:** Testbatterie Grammatischer Kompetenzen. Tewes, U. & Thurner, F., Braunschweig 1976

**TOGA:** Therapieorientierten grammatischen Analyse. Leuoth, Ch., unveröffentlichtes Manuskript 1999

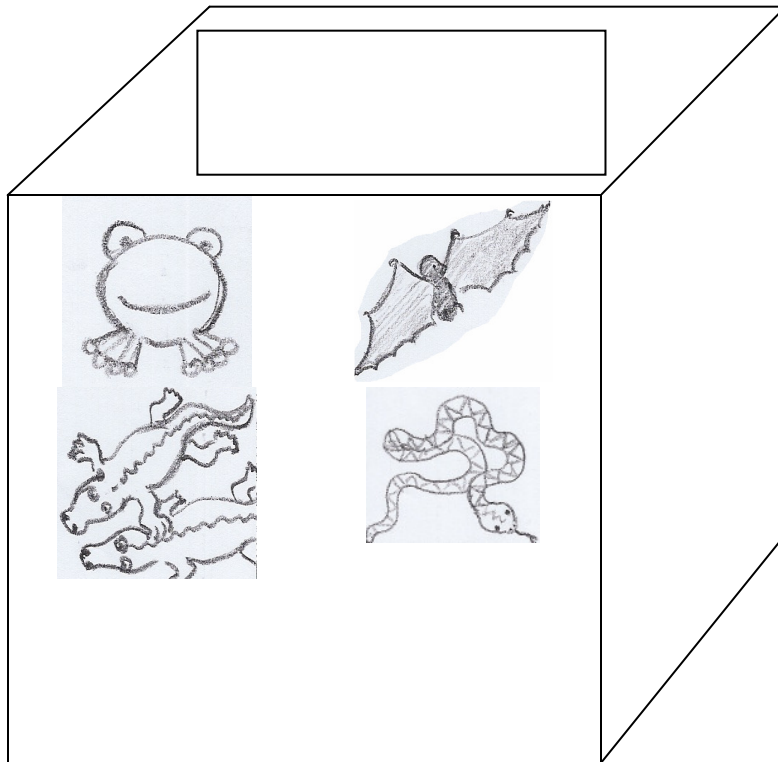
**Überprüfungsverfahren der Sprachheilschule in Mettmann zum Einsatz beim VO-SF,**  
Unveröffentlichtes Manuskript

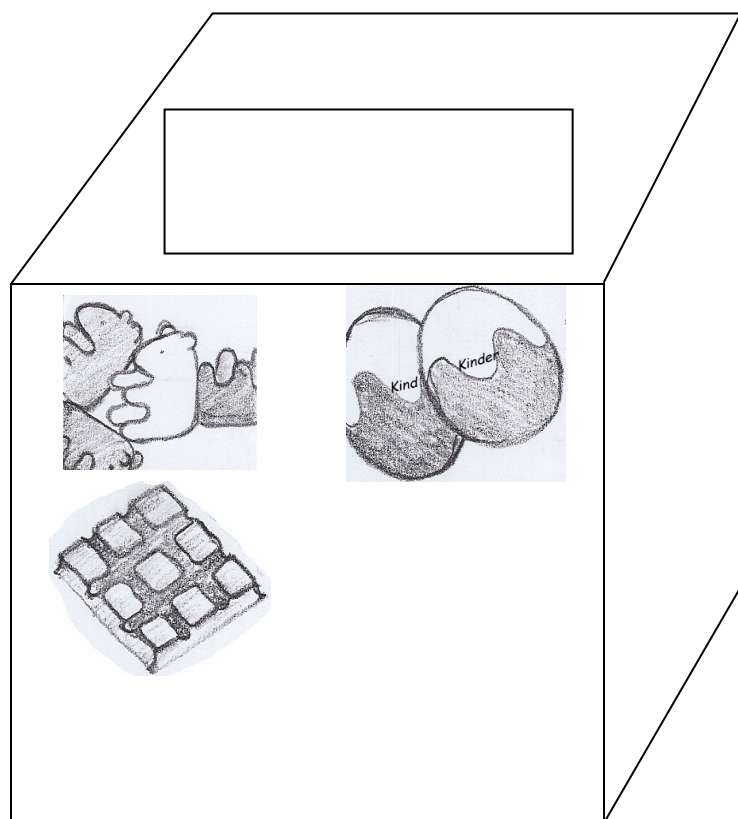
## Anhang

### Kopiervorlagen Überprüfungsmaterial

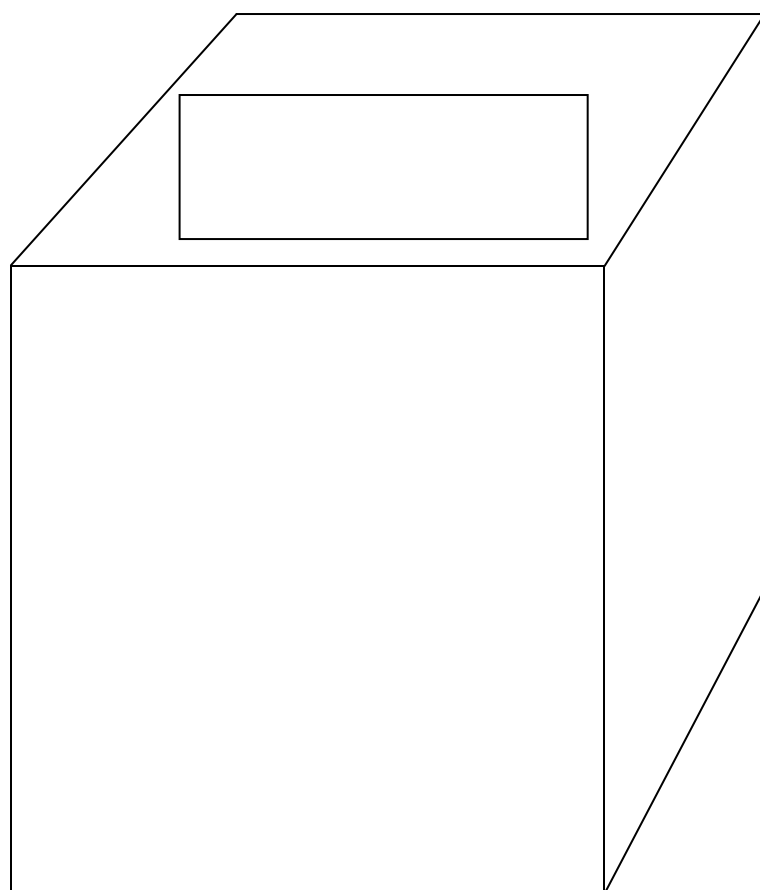
#### Kategorisierung nach Oberbegriffen

**Untertest: Finden des gesuchten Oberbegriffes**  
(auf DIN A3 kopieren, laminieren, ausschneiden)



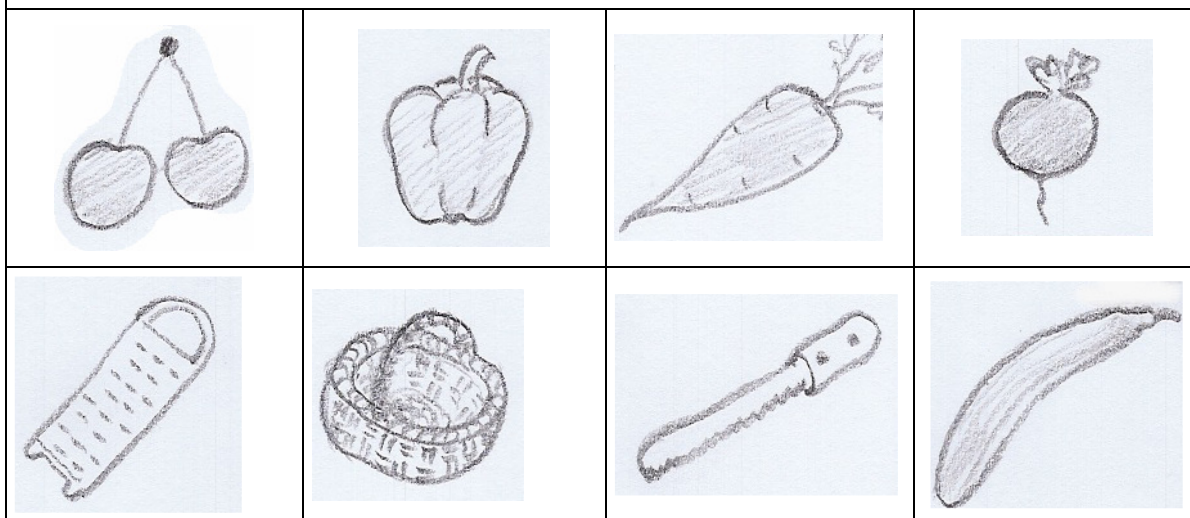


Leere Vorlage dreifach kopieren

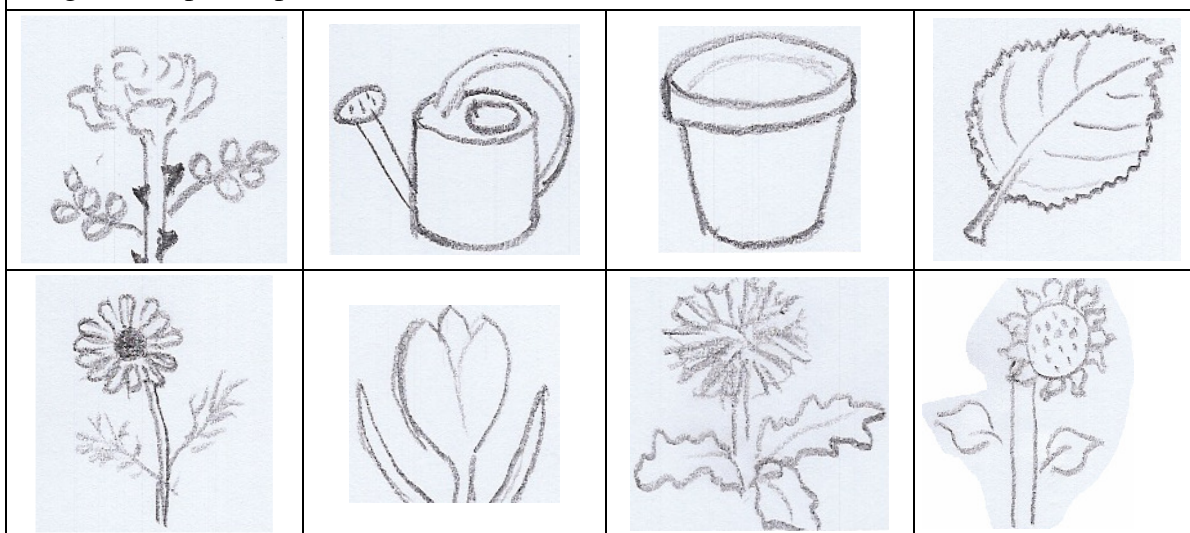


**Untertest: Finden von Oberbegriffen: Bildkarten** (laminieren, ausschneiden)

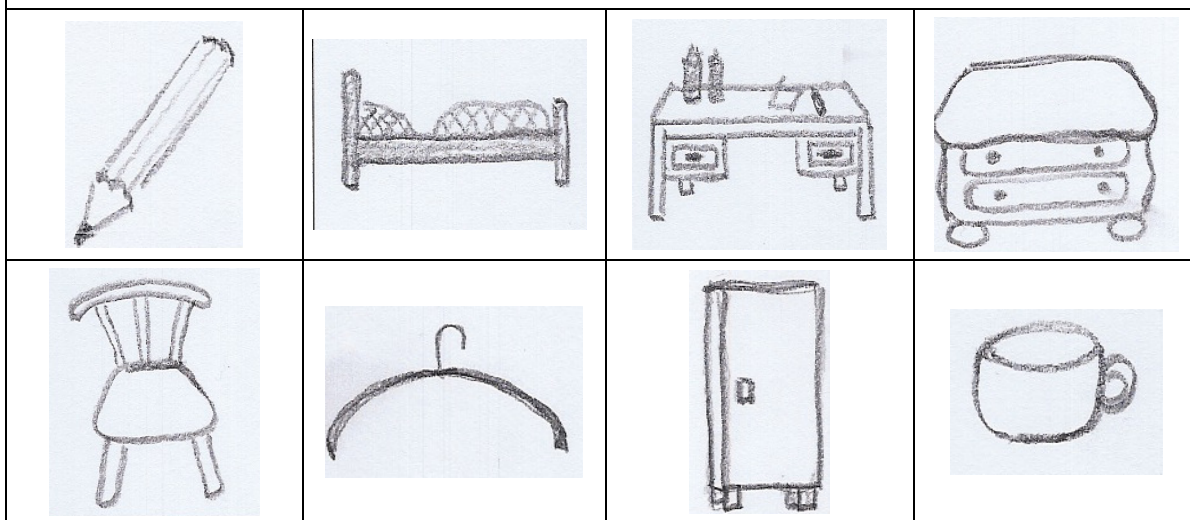
auf grünes Papier kopieren:



auf gelbes Papier kopieren:



auf rotes Papier kopieren:





**Untertest: Finden der gesuchten Unterbegriffe (auf DIN A3 kopieren, laminieren)**

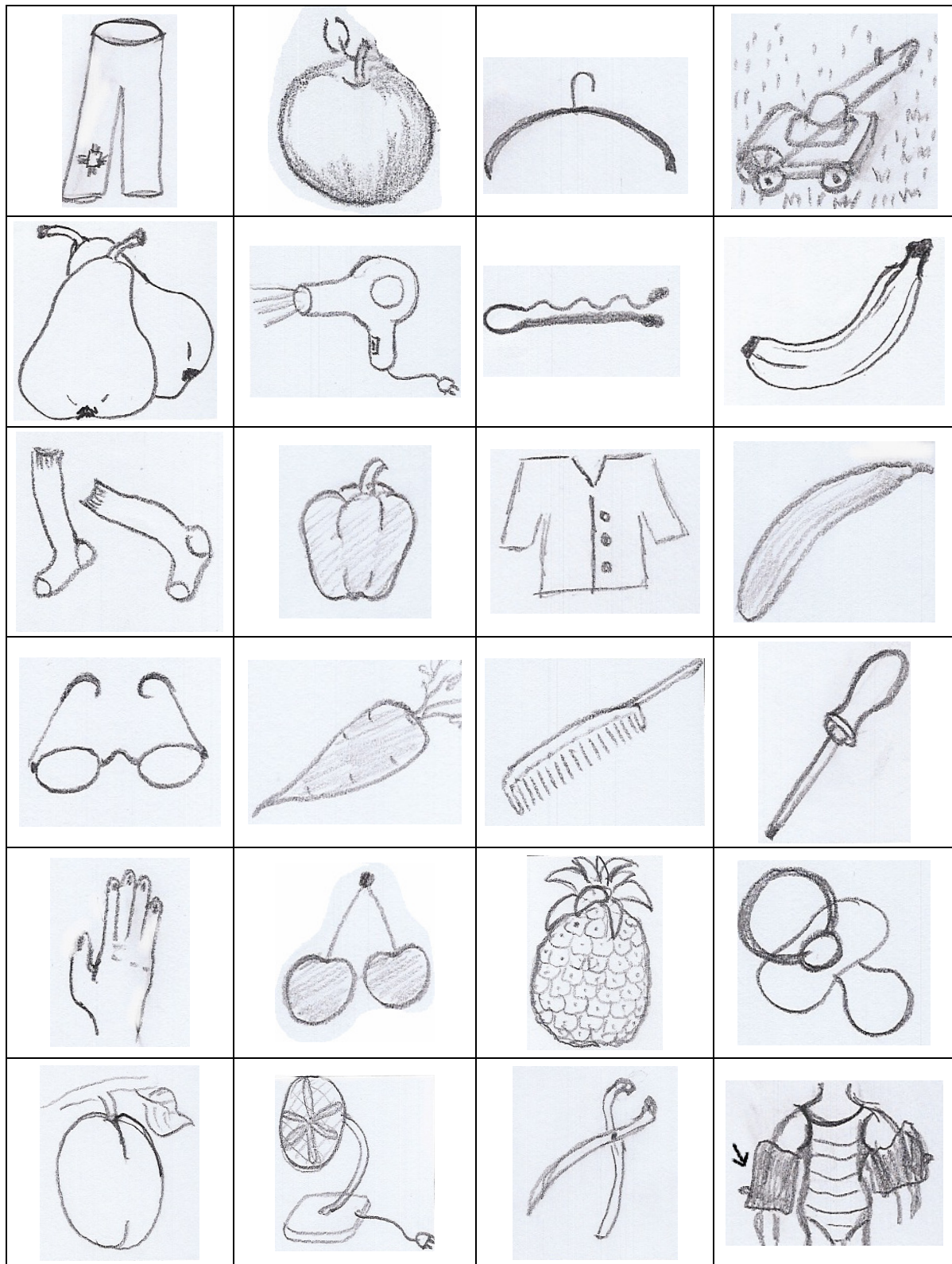
**Obst:**

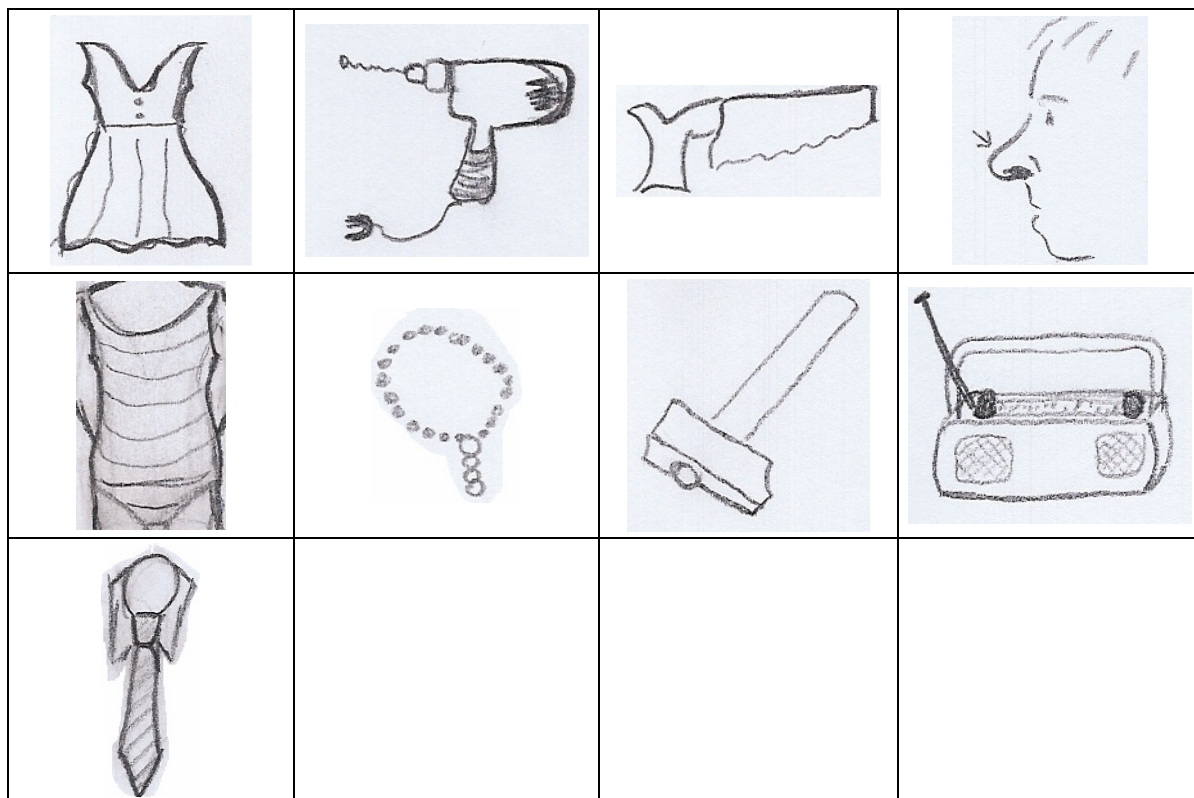
**Kleidung:**

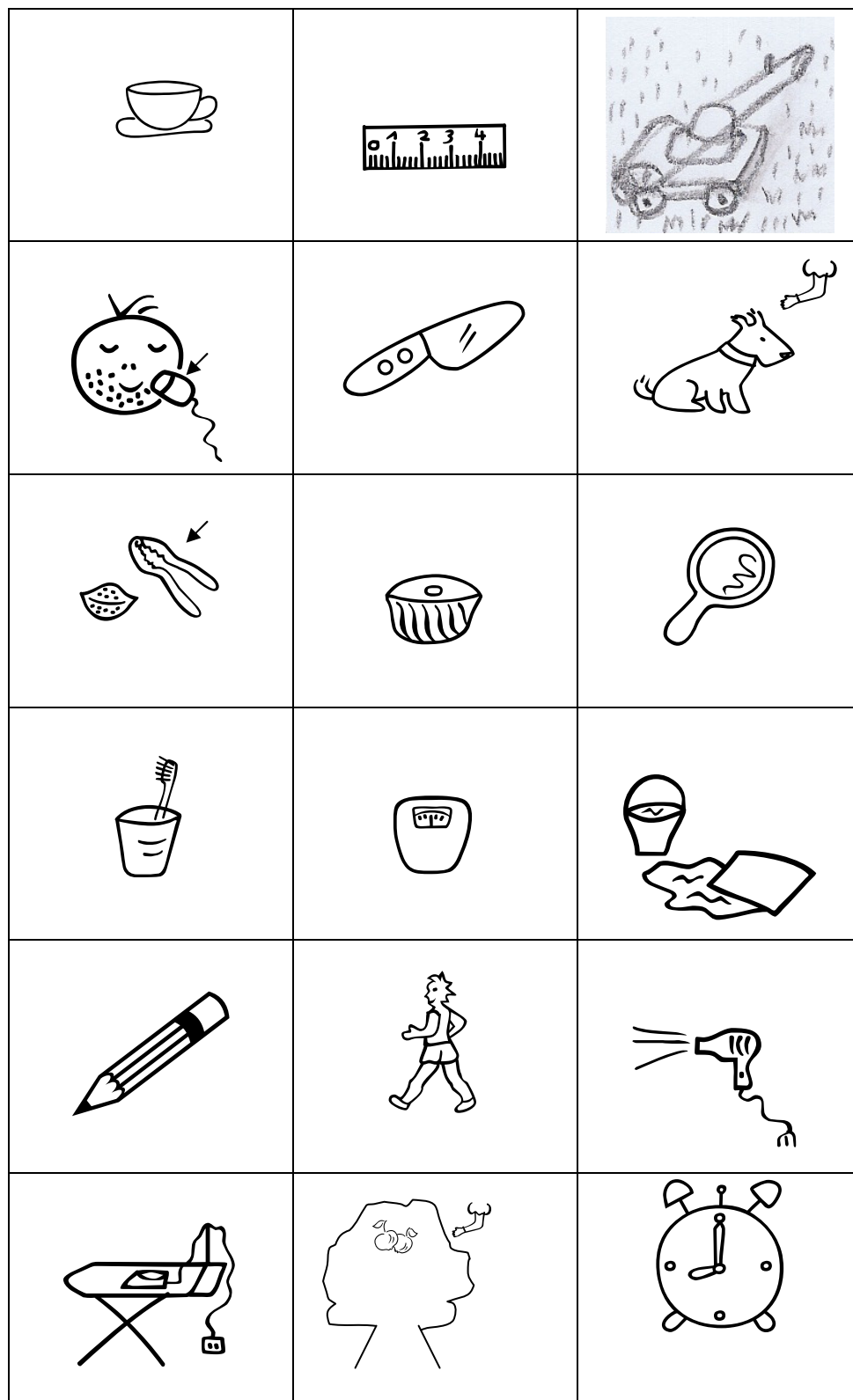
**Werkzeug:**

**Körperteile:**

**Untertest: Finden der gesuchten Unterbegriffe: Bildkarten** (kopieren, laminieren und einzeln ausschneiden)





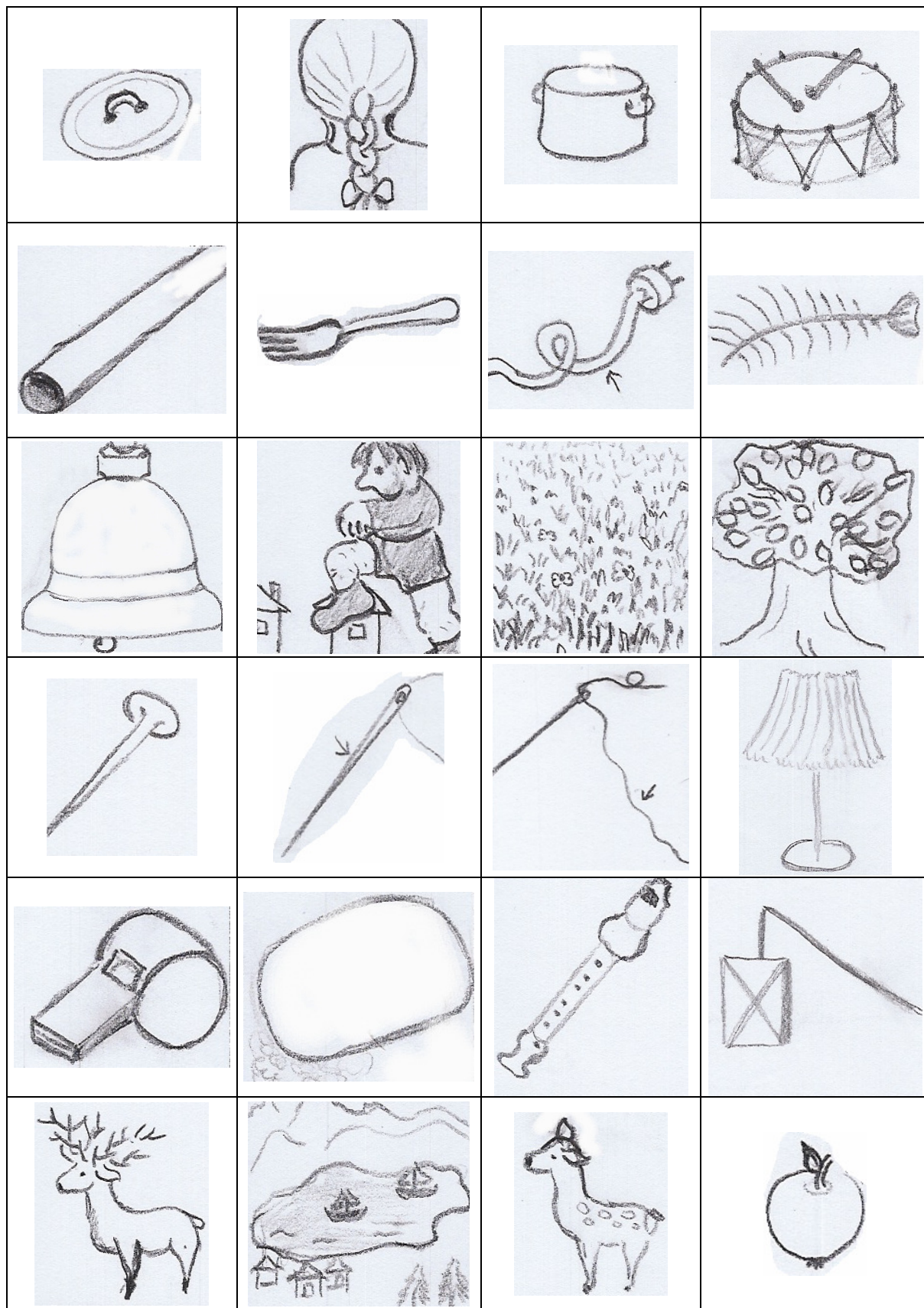
**Semantisch-lexikalische Ebene****Untertest: Verblexikon** (Bildkarten kopieren, laminieren und einzeln ausschneiden)

**Untertest: Rezeptiver Wortschatz (Nomen)** (auf Grün doppelseitig kopieren, laminieren)

**1**



2

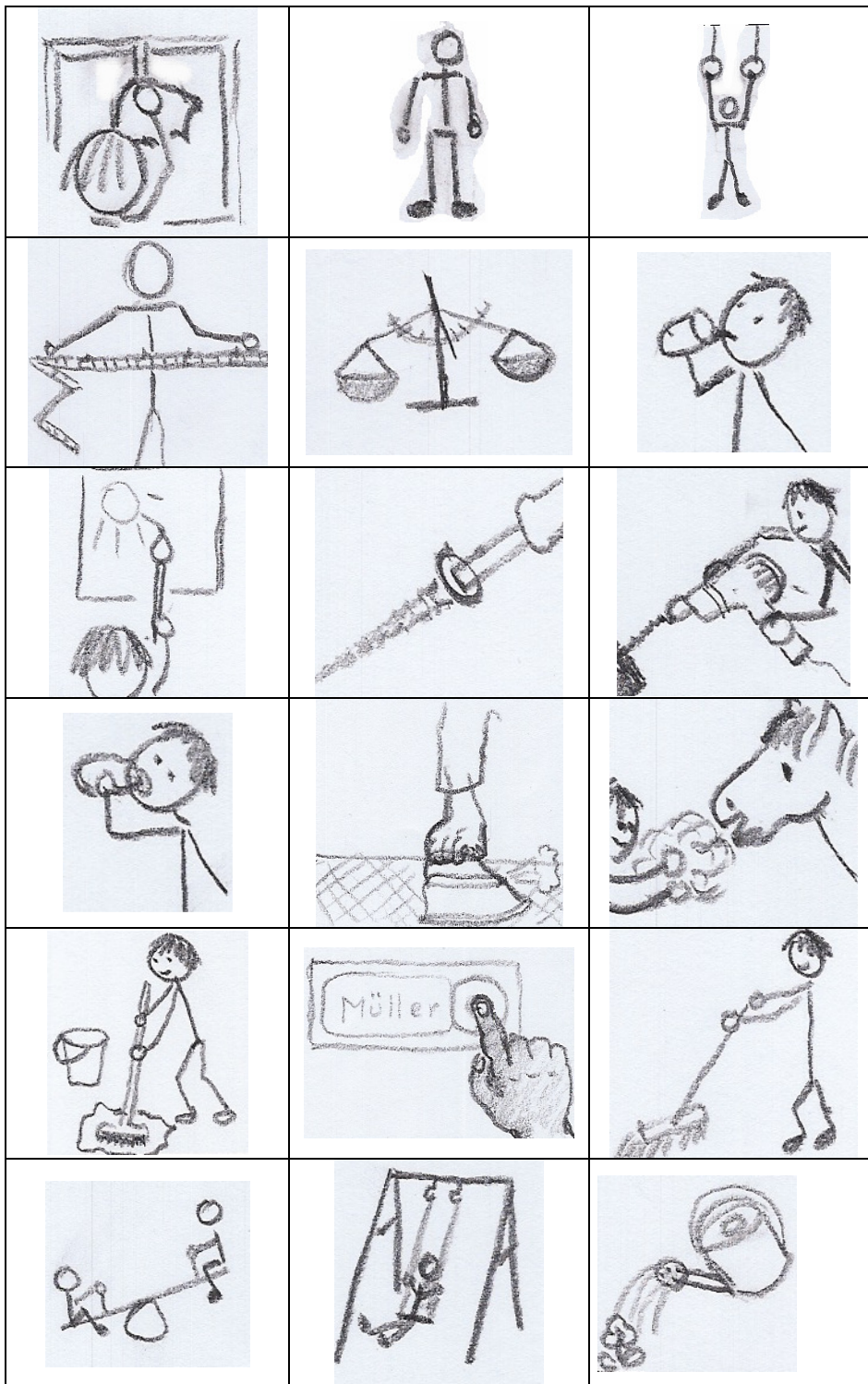


3



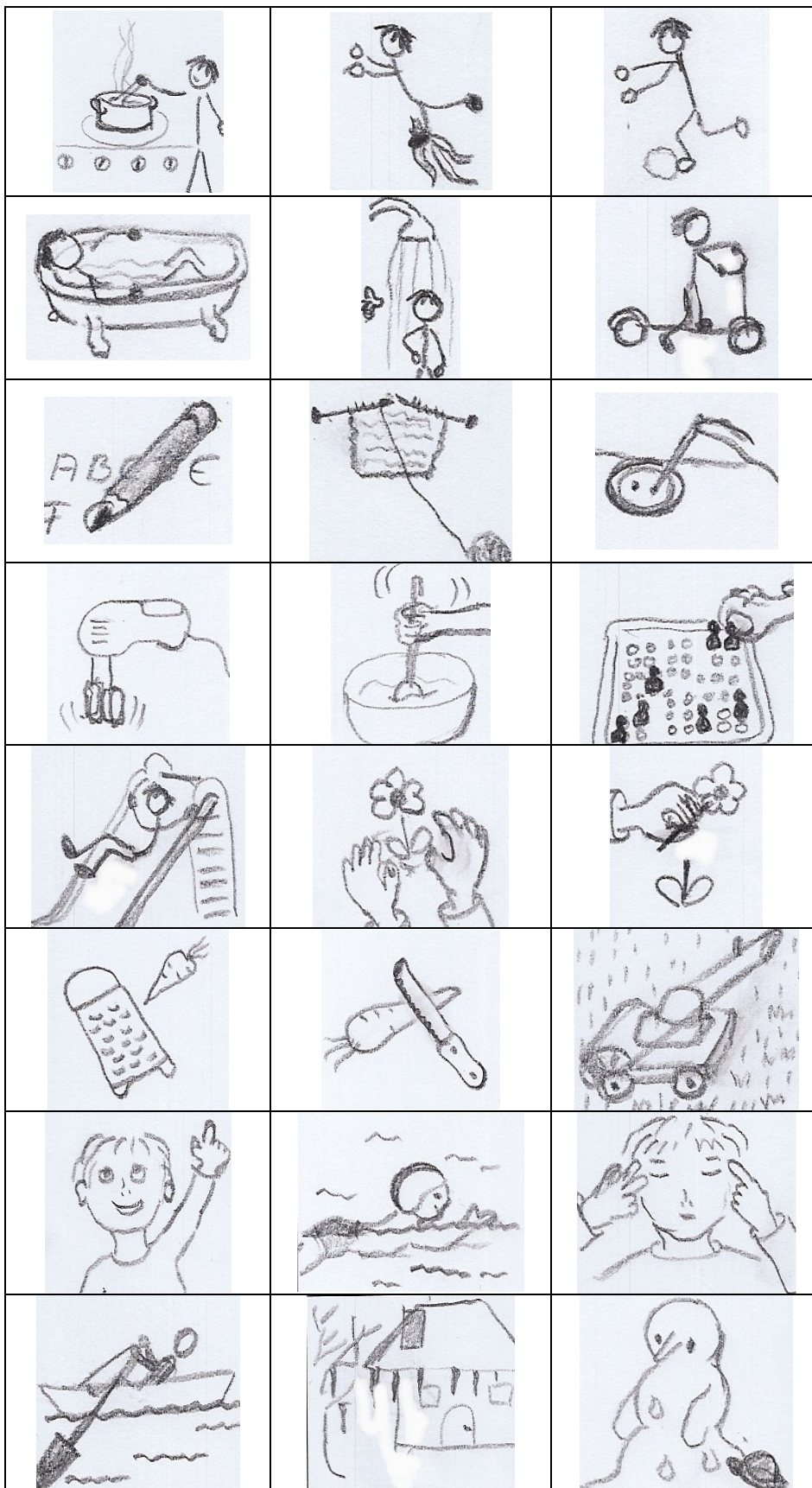
**Untertest: Rezeptiver Wortschatz (Verben)** (auf Weiß doppelseitig kopieren, laminieren)

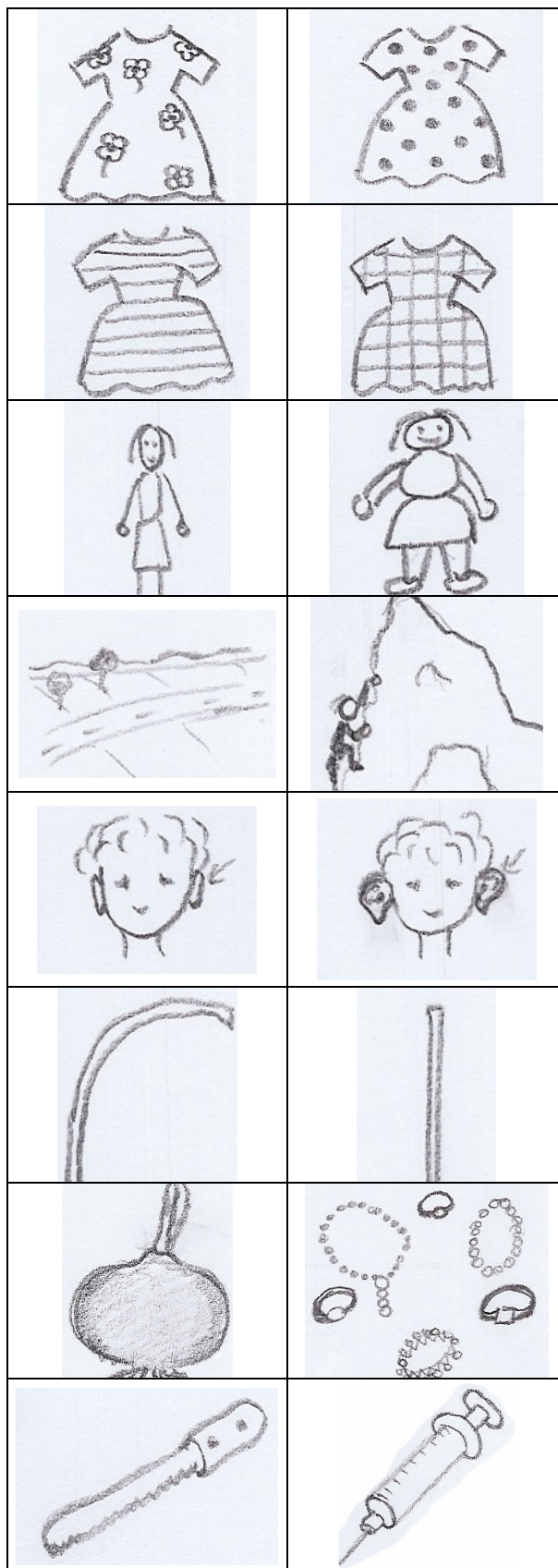
**1**



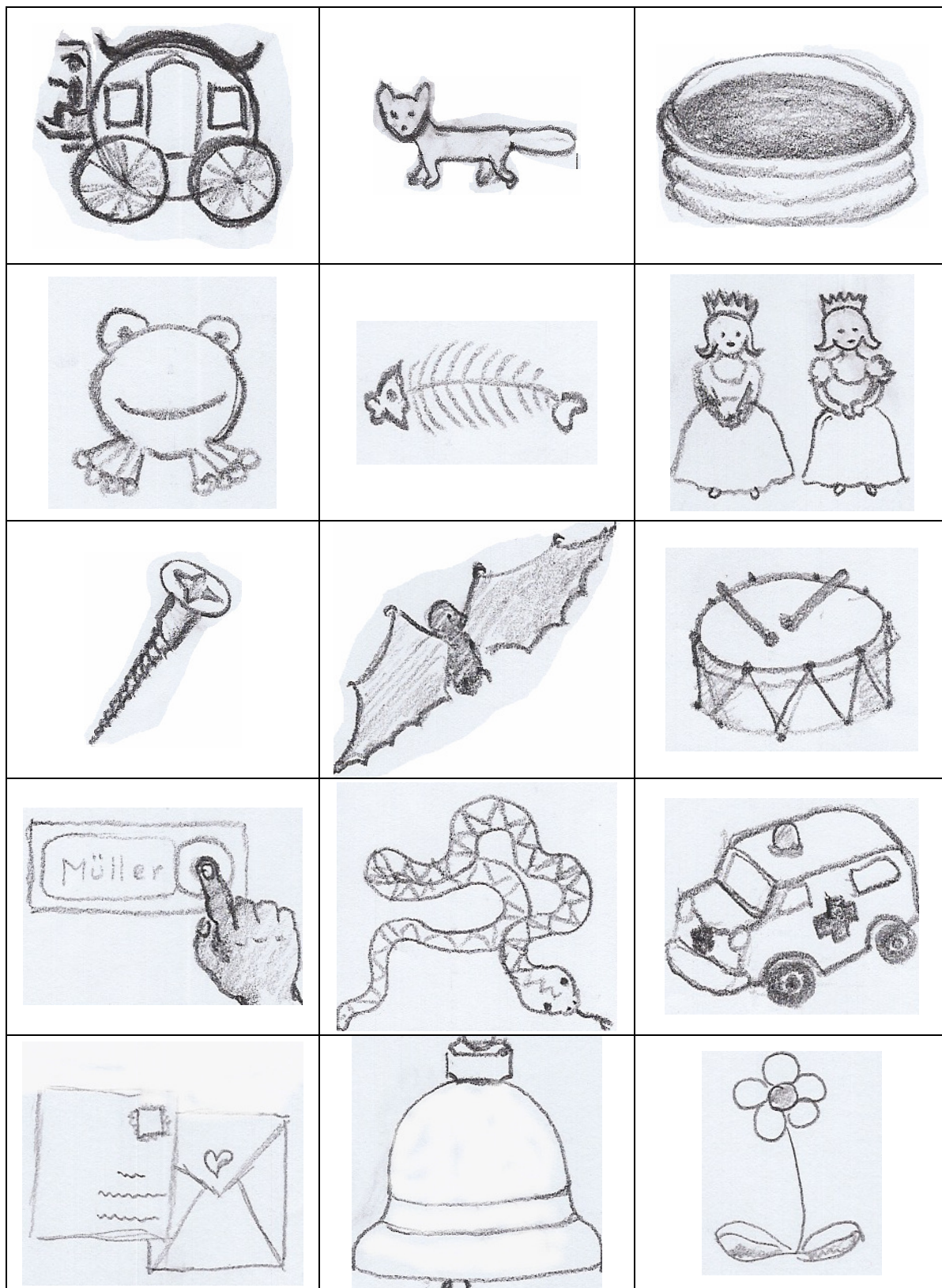


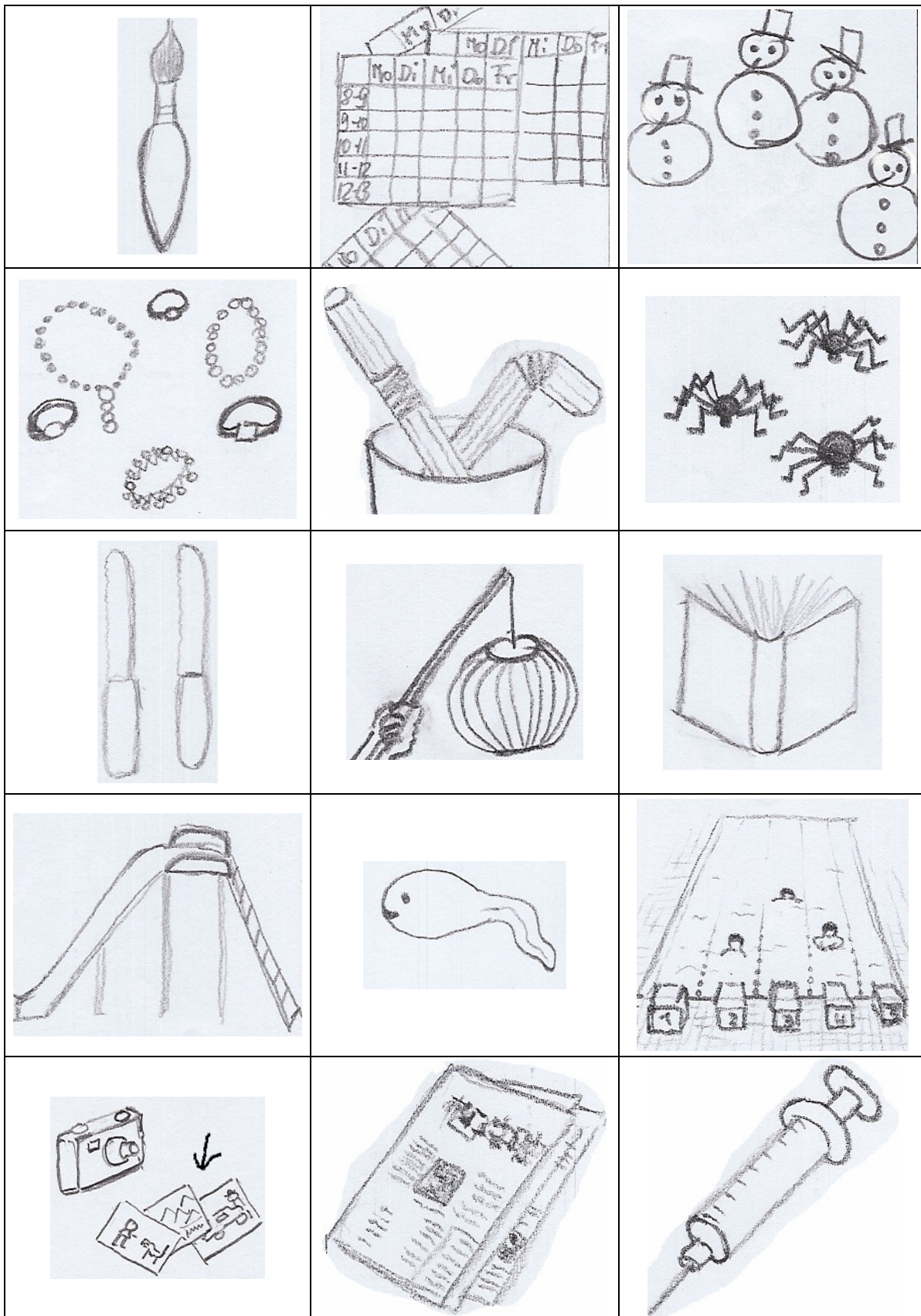
2



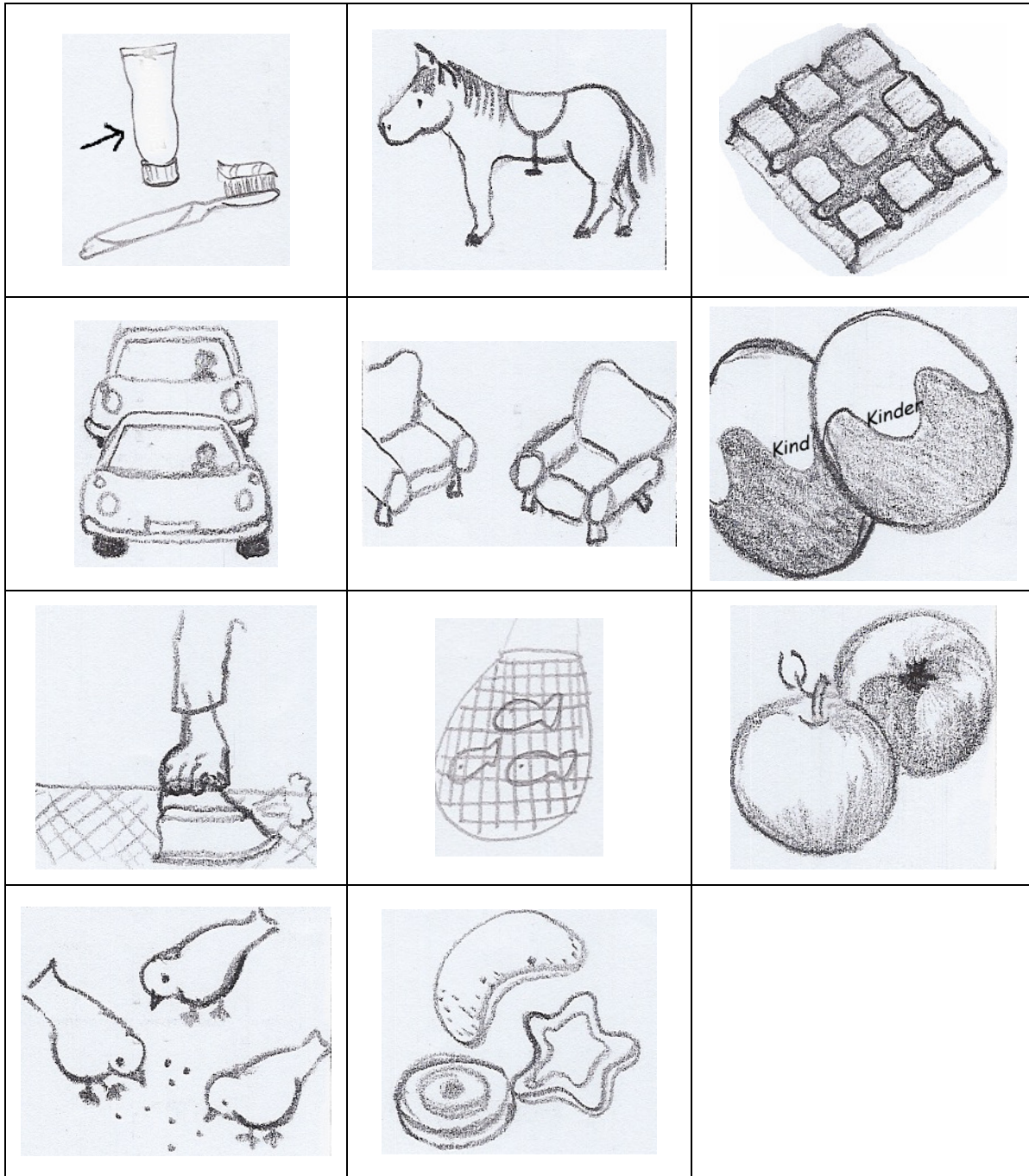
**Untertest: Rezeptiver Wortschatz (Adjektive) (auf Gelb kopieren und laminieren)**

**Untertest: Expressiver Wortschatz** (Bildkarten kopieren, laminieren und einzeln ausschneiden)









## Syntaktisch-morphologische Ebene

**Untertest: Subjekt-Verb-Kongruenz** (Bildkarten kopieren, laminieren, ausschneiden)



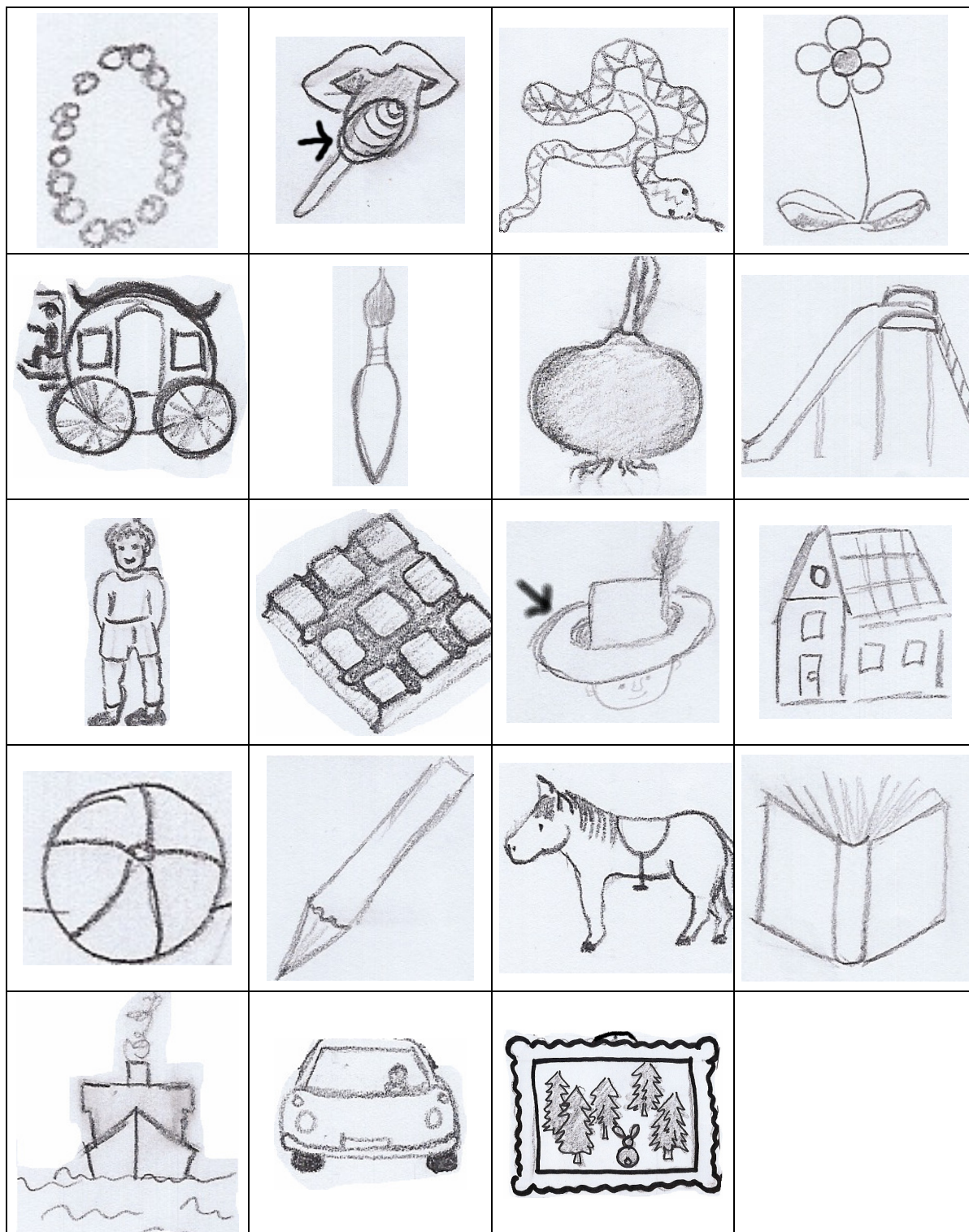
**Untertest: Reflexionsfähigkeit** (Arbeitsblatt für jeden Schüler kopieren)

**Name:**

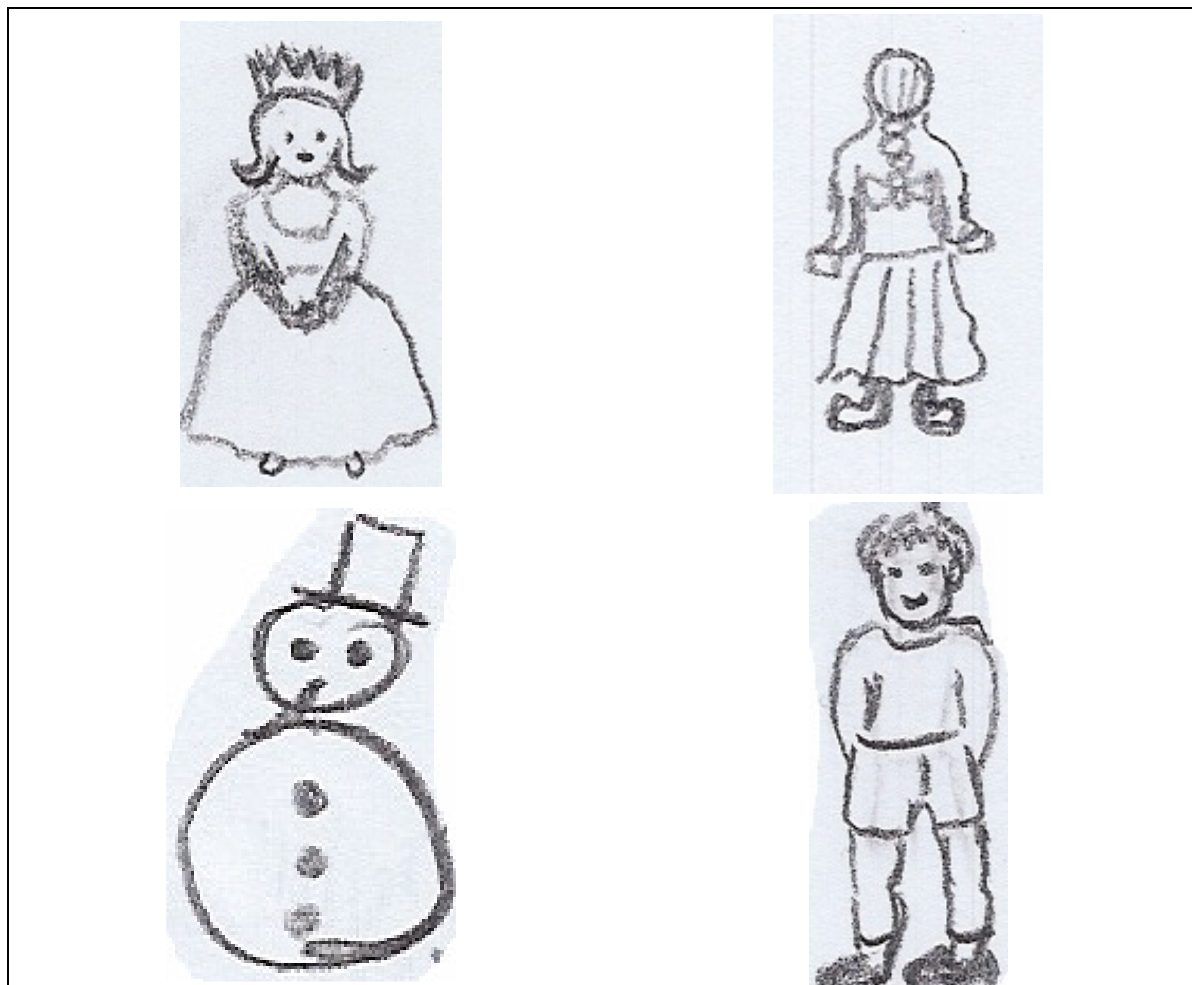
Der <del>Das</del> Apfel ist lecker.
1. Die Kind reitet.
2. Wie lange es dauert?
3. Die Kinder nicht lachen.
4. Ich mag viele Blume.
5. Ich nicht lustig bin.
6. Du Bananen isst?
7. Papa gibt den Kind ein Auto.
8. Der Junge schläft, wenn müde er ist.
9. Der Junge hat ein grüne Auto.
10. Timo malt den Haus.
11. Das Kind trinkt. Sie trinkt Limo.
12. Der Junge läuft. Was läuft?
13. Ich habe Puppens.
14. Wir malt.
15. Du gibst dein Freund einen Lutscher.
16. Ich weine, weil traurig ich bin.



**Untertest: Genusmarkierung** (Bildkarten kopieren, laminieren, einzeln ausschneiden und Büroklammern daran befestigen)

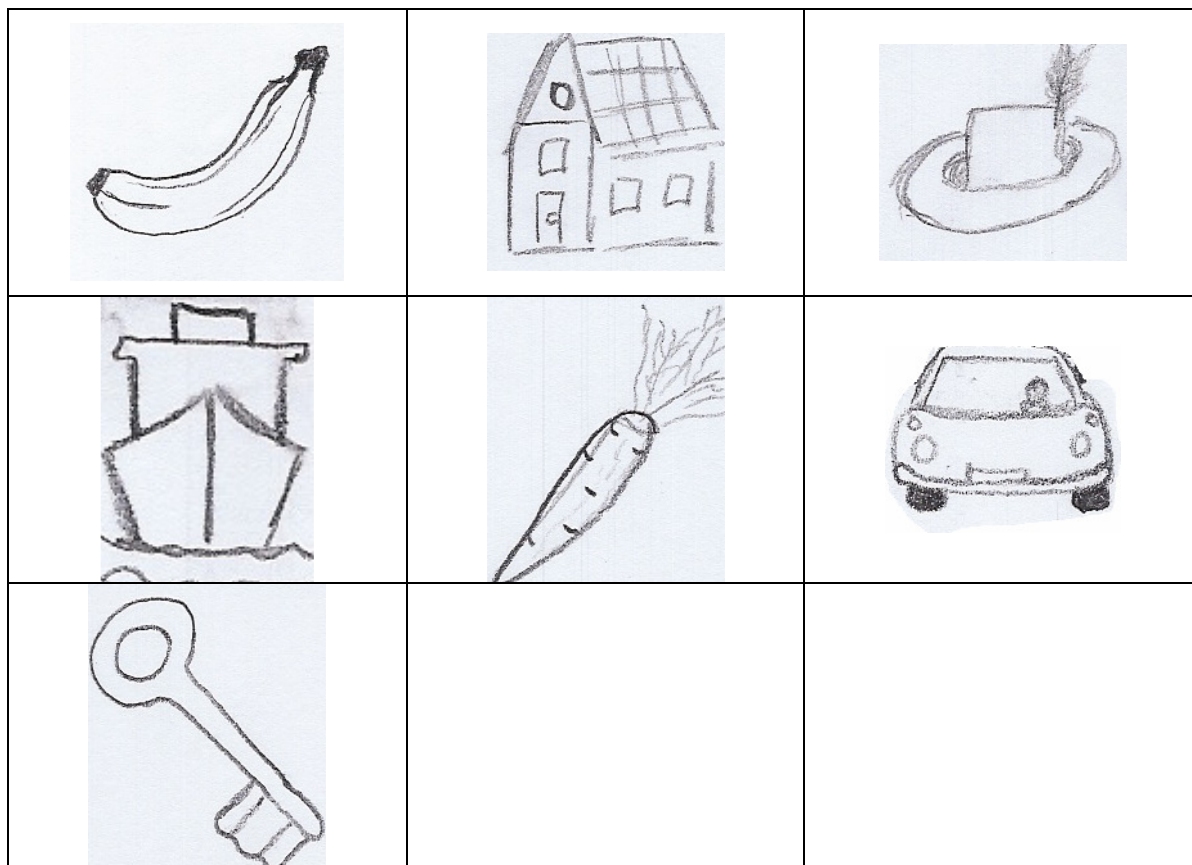


**Untertest: Akkusativ** (Bildtafel mit Personen kopieren, laminieren und ausschneiden)

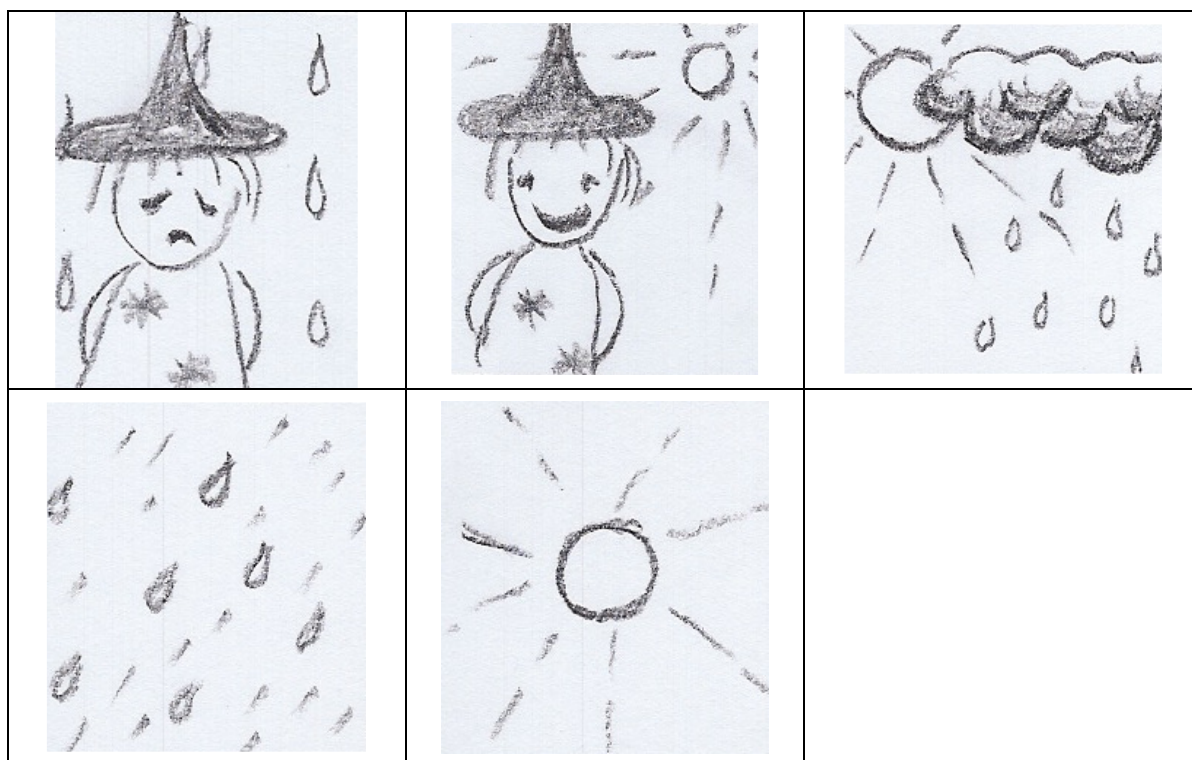


**Untertest: Akkusativ** (Bildkarten kopieren, laminieren und einzeln ausschneiden)





**Untertest: Komplexe Syntax** (Bildkarten kopieren, laminieren und einzeln ausschneiden)



## Sprachverständnis

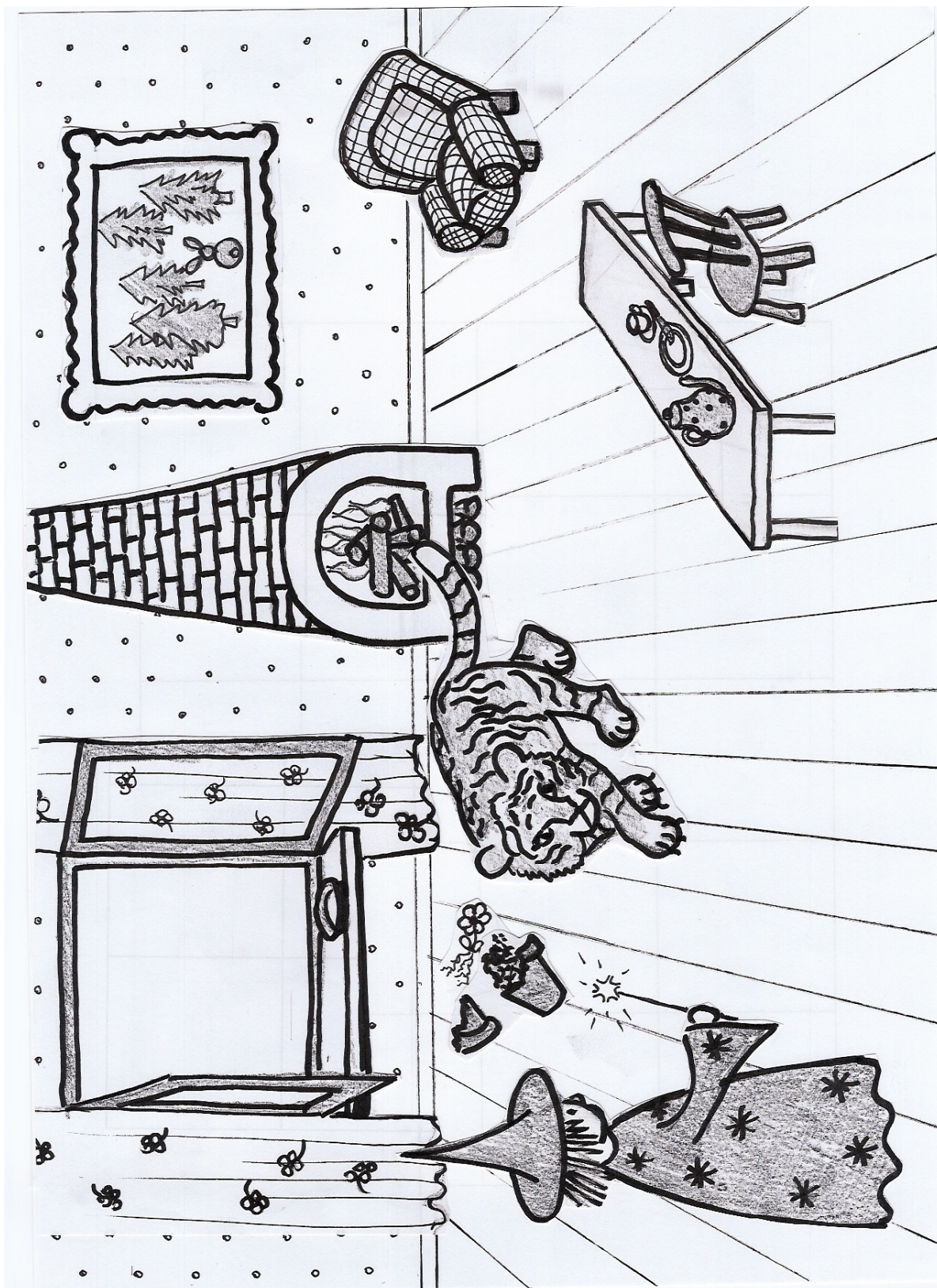
**Untertest: Textverständnis** (Arbeitsblatt für jeden Schüler kopieren)

**Name:**

Wer darf aus dem Zauberbuch zaubern?	Alle	Tamkra	Nur erwachsene Zauberer.
Tamkra legt das große Zauberbuch ...	auf den Tisch.	auf den Stuhl.	auf den Boden.
Tamkra ist ...	10 Jahre alt.	8 Jahre alt.	6 Jahre alt.
Zum Zaubern braucht er ...	Zauberstab, Zauberpulver, Zauberbrille	Zauberpullover, Zauberbrille, Zauberpulver	Zaubersaft, Zauberpulver, Zauberbrille
Welches Tier zaubert Tamkra zuerst?	Einen Hasen	Eine Maus	Einen Tiger
Welches Tier zaubert Tamkra als zweites?	Eine Katze	Einen Bär	Einen Hahn
Welches Tier zaubert er als letztes?	Einen Hund	Eine Katze	Eine Maus
Kennt Tamkra die Tiere?	Ja, alle.	Ja, eines.	Nein.
Was macht Tamkra mit den Tieren?	Er bringt sie raus.	Er steckt sie in die Kiste.	Er lässt sie alleine im Zimmer.
Warum hat Tamkra Angst, den Zaubermeister zu fragen, ob er ihm hilft, die Tiere wegzuzaubern?	Weil der immer motzig ist.	Weil er das Buch nicht nehmen durfte.	Weil der immer schreit.

### Narrative Ebene

Untertest: mündliche Erzählfähigkeit (Erzählbild kopieren und laminieren)



**Laufzettel** (für jeden Schüler kopieren)



Zauberaufgaben von:

---

	Aufgabe:	erledigt:
1	Zaubergeschichte	
2	Der, die, das?	
3	Geschichte erfinden	
4	Fehler finden	
5	Welche Bilder fehlen? ①	
6	Welches Wort passt? ②	
7	Was ist das richtige Bild?	
8	Brief	
	Zaubertrick	
10 	Spezialaufgaben	

**Stationskarte** (Für jede Station ausfüllen mit Stationsnummer und Stationsname, auf buntes Papier kopieren, laminieren)

