

## Allgemeiner Beitrag

Barbara Geist\*

# Erhebung syntaktischer Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Ein Methodenvergleich.

## Assessment of syntactic abilities of children with German as a second language: Comparison of two methods

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0068>

**Zusammenfassung:** Ziel dieser Studie ist es festzustellen, ob Kinder in einer Bilderbeschreibungs- und einer Satzvervollständigungsaufgabe die gleichen Ergebnisse in der Produktion deutscher Haupt- (Verbzweitstellung) und Nebensätze (Verbendstellung) erzielen. 47 Kinder (primär mit Deutsch als Zweitsprache) wurden hierzu mit HAVAS 5 und LiSe-DaZ getestet. Trotz einer signifikanten Korrelation zwischen den syntaktischen Fähigkeiten (gemessen als Produktion von Haupt- und Nebensätzen bzw. Verbstellung) in beiden Methoden zeigen die Ergebnisse, dass die beiden Methoden nicht die gleichen Informationen über die Haupt- und Nebensatzproduktion der Kinder zur Verfügung stellen (Übereinstimmung 68 %). 14 Kinder produzieren zwar in der Satzvervollständigungsaufgabe, nicht jedoch in der Bilderbeschreibungsaufgabe Nebensätze mit Verbendstellung. Die Gefahr, syntaktische Fähigkeiten mit einer Bilderbeschreibungsaufgabe zu unterschätzen, wird diskutiert.

**Stichwörter:** Sprachdiagnostik, Syntax, Verbstellung, Methoden, früher Zweitspracherwerb

**Abstract:** The aim of this study was to determine whether data from a picture description task and a sentence completion task provided the same results about children's production of German main clauses (verb in second position) and subordinate clauses (verb final position). 47 children (primarily with German as a second language) were tested with HAVAS 5 and LiSe-DaZ. Despite a significant

---

\*Kontaktperson: Barbara Geist, E-Mail: [barbara.geist@uni-leipzig.de](mailto:barbara.geist@uni-leipzig.de)

correlation between the syntactic abilities in both methods, the results demonstrate that the two methods do not provide the same information about children's production of main and subordinate clauses (agreement 68 %). 14 children produce subordinate clauses (verb final position) in the sentence completion task but not in the picture description task. With respect to the results, the risk of underestimating children's syntactic abilities will be discussed.

**Keywords:** language assessment, syntax, verb position, methods, early second-language acquisition

## 1 Einleitung

Einblicke in die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache zu erlangen, ist Ziel von Forschung und Praxis gleichermaßen (wohlwissend, dass sprachliche Äußerungen Nachweise für die Performanz, nicht jedoch die Kompetenz sind). So erwarten Gogolin, Neumann und Roth (2005) mit dem Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund, dass ein Sprachstandserhebungsverfahren eingesetzt wird, um ein „verlässliches und aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten“ (Gogolin et al. 2005: 9) und fordern in diesem Zusammenhang Güteprüfungen. Diese Forderung ist nicht trivial, da sich an der Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren verschiedene Disziplinen (Linguistik, Psychologie, Pädagogik) beteiligen, die sich u. a. in ihren methodischen Umsetzungen unterscheiden. Das methodische Repertoire umfasst Beobachtungen sprachlicher Interaktionen, Spontansprachanalysen, Analysen von Bildbeschreibungen (anhand von Transkripten) und experimentelle Methoden aus der Spracherwerbsforschung sowie der Entwicklungspsychologie. Diese verschiedenen Perspektiven spiegeln sich auch in den Institutionen wider, die die sprachlichen Fähigkeiten am Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich zu verschiedenen Zeitpunkten und auch im Abstand von wenigen Monaten erfassen (vgl. Schulz et al. 2014). So wird der Sprachstand in den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, in den Kindertagesstätten, in den Grundschulen sowie seitens des Gesundheitsamts im Zuge der Schuleingangsuntersuchung vor der Einschulung mehrfach erhoben. Über markante Daten im Vorschulalter (wie Vorsorgeuntersuchungen, Schulanmeldung und Schuleingangsuntersuchung) hinaus werden sprachliche Fähigkeiten in Kindertagesstätten und Grundschulen auch im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen erfasst (hierzu auch Geist 2013). Während in den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen neben der Befragung der Eltern, Wortschatz- und Aussprachebögen und teilweise auch Sprachtests eingesetzt werden (vgl. Voet Cornelli et al. 2012), ist in den Kindertagesstätten

und Grundschulen die Beobachtung die Methode der Wahl (vgl. Geist/Voet Cornelli 2015; Geist 2013).

Einerseits dienen die Sprachstandserhebungen einer pädiatrischen oder pädagogischen Entwicklungsdiagnostik, andererseits gilt es, insbesondere in Kindergärten und Grundschulen, die geringen Ressourcen für die Sprachförderung den Kindern zukommen zu lassen, die sie am dringendsten benötigen. Außerdem ist die Sprachstandserhebung von Bedeutung, wenn die Förderung auf den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aufbauen soll und Förderziele abgeleitet werden (vgl. Lengyel 2012).

Trotz einer Vielzahl bildungs- und familienpolitischer Förderungen ist der Stand der Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren für mehrsprachige Kinder weiterhin nicht befriedigend (hierzu bereits Gogolin et al. 2005: 8). Inzwischen gibt es ein normiertes Verfahren, das die Kontaktdauer von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfasst und in die Analyse der sprachlichen Fähigkeiten einbezieht (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011). Der Fokus von LiSe-DaZ liegt auf der Zweitsprache Deutsch und lässt die Fähigkeiten der Kinder in ihren Erstsprachen unberücksichtigt. Neben dem Einbezug sprachbiografischer Faktoren in die Sprachstandserhebung wie in LiSe-DaZ ist jedoch von Bedeutung, der Mehrsprachigkeit der Kinder Rechnung zu tragen. Reich und Roth (2005) entwickelten ein Verfahren (HAVAS 5), welches die Möglichkeit bietet, die sprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache zu erfassen. (Für eine nähere Beschreibung von LiSe-DaZ und HAVAS siehe unten.)

In diesem Beitrag werden zunächst verschiedene Methoden der Sprachdiagnostik vorgestellt und ihre Ziele anhand ausgewählter Verfahren erläutert. Es folgt der Forschungsstand zum Vergleich zwischen verschiedenen Erhebungsmethoden mit dem Fokus auf a) elizitierter Produktion und b) Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Anschließend wird eine Studie vorgestellt, in der die syntaktischen Fähigkeiten von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache mittels einer Bildbeschreibung sowie einer Satzvervollständigungsaufgabe getestet wurden. Die Forschungsfrage lautet: Zeigen Kinder in der Verbstellung in Sätzen in beiden Methoden die gleichen sprachlichen Fähigkeiten oder unterscheiden sich die Fähigkeiten in Abhängigkeit vom methodischen Vorgehen? Die Bedeutung der Reflexion der eingesetzten Methoden wird diskutiert und es werden Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis gezogen. Von Nachweisen sprachlicher Kompetenz kann bei Sprachstandserhebungsverfahren demnach keine Rede sein (s. oben). Vielmehr ist das Ziel, einen Einblick in die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in dieser spezifischen Erhebungssituation zu erhalten. Es ist zu vermuten, dass es diese Fähigkeiten auch in anderen Kontexten anwenden kann, jedoch – anhand der hier gezeigten Analyse – nur in Kontexten, die auch die Notwendigkeit bieten, die erfasste sprachliche Struktur zu äußern.

## 2 Methoden der Sprachdiagnostik

„Um Aussagen über Spracherwerbsverläufe einschätzen zu können, muss die Methode berücksichtigt werden, die zu den jeweiligen Befunden führte.“ So beginnt Christina Kauschke (2012: 6) ihr Kapitel zu Methoden in der Spracherwerbsforschung. Diese Sensibilität für die den erfassten sprachlichen Fähigkeiten zugrundeliegende Methode ist auch in der Sprachdiagnostik erforderlich. Im Folgenden werden Methoden zur Erfassung der Sprachproduktion, die in Spracherwerbsforschung und Sprachdiagnostik eingesetzt werden, kurz vorgestellt. On-line Verfahren sind somit ausgeschlossen, da sie derzeit in der sprachdiagnostischen Praxis nicht zum Einsatz kommen (siehe Kauschke 2012 für eine Einführung). Befragungsverfahren, die insbesondere in den ersten Lebensjahren eingesetzt werden, indem meist die Eltern u. a. mittels Vokabularchecklisten um Angaben zu den sprachlichen Fähigkeiten ihres Kindes gebeten werden, werden hier ebenfalls nicht vertieft. Kauschke (2012) ordnet auch Beobachtungs- und Dokumentationsbögen für pädagogische Fachkräfte den Befragungsverfahren zu.

Die Sprachproduktion ist zu Beginn des Spracherwerbs mittels Tagebuchaufzeichnungen erfassbar (hierzu bereits Stern/Stern 1928). Sobald die Äußerungen des Kindes zunehmen, werden heute jedoch meist Audio- oder Videoaufnahmen eingesetzt, um die kindliche Spontansprache zu transkribieren und zu analysieren. Neben der Spontanspracheproduktion ist es möglich, die Fähigkeiten des Kindes mittels elizitierter Sprachproduktion zu erfassen. Hierzu zählt Kauschke (2012: 6) z. B. Benennen, Antworten auf Fragen, Beschreiben von Bildern, Bildgeschichten, Vervollständigen von Sätzen. Während Spontansprachdaten in einer alltagsnahen Situation erhoben werden, werden für Elizitierungsverfahren Aufgaben konstruiert, die die Produktion bestimmter Strukturen ansteuern (Kauschke 2012: 13). Kauschke (2012: 14) beschreibt die elizitierte Produktion wie folgt und nennt darin wesentliche Charakteristika dieser Methode im Unterschied zur Spontansprache:

„Eingebettet in spielerische Rahmenhandlungen und speziell gestaltete sprachliche Kontexte wird versucht, Kindern bestimmte Reaktionen zu ‚entlocken‘, die in dieser besonderen Situation pragmatisch angemessen sind. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch seltene Strukturen produziert, die in spontansprachlichen Daten möglicherweise nicht auftauchen, obwohl das Kind prinzipiell in der Lage wäre, diese zu produzieren. Bei den gewählten Beispielen handelt es sich um eine elizitierte Transformation, da das Kind vorgegebenes Sprachmaterial umformen soll. Oft werden auch Lückensätze angeboten, die das Kind vervollständigen soll.“

Das Benennen wird häufig zur Erfassung lexikalischer Fähigkeiten eingesetzt. Antworten auf Fragen und Vervollständigen von Sätzen sind Methoden inner-

halb der elizitierten Produktion, die es auch ermöglichen, dem Kind syntaktische Strukturen zu „entlocken“. Im Unterschied dazu sind Beschreibungen einzelner Bilder oder Bildgeschichten innerhalb der Elizitationsverfahren offenere Formate.

Neben den in dieser Studie verwendeten Formen der Elizitationsverfahren sind im Elementar- und Primarbereich Beobachtungsverfahren verbreitet, auf die an dieser Stelle nicht genauer eingegangen wird (für eine kritische Auseinandersetzung s. u. a. Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009).

Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Methodenvergleich zusammengefasst und es wird auf die sprachdiagnostische Situation von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen.

### 3 Forschungsstand

Bereits Mulac, Prutting und Neis Tomlinson (1978) verglichen sechs verschiedene Varianten von Elizitationsaufgaben (von Imitation bis Spontansprache), um für das Englische eine spezifische syntaktische Struktur zu testen. Die Aufgaben variierten im Grad der kommunikativen Intention und der Aufgabenstruktur sowie dem (Nicht-)Vorhandensein kontextueller Referenz. Zielstruktur waren ‚is interrogative-Fragen‘ wie „Is the boy climbing?“ oder „Is it a monkey?“, die nachgesprochen werden mussten (Imitation) oder auch spontansprachlich in einem kommunikativen Kontext wie dem folgenden eliziert wurden: “We can’t open the box until we guess what’s inside it. Guess what’s in the box.” Das Kind äußert Vermutungen wie “Is a dog in the box?” or “Is it a dog?”.

Die neun getesteten Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung, die das „is interrogative“-Testitem im Vortest nicht bestanden hatten, produzierten in einer oder mehreren Aufgaben „is interrogative“-Äußerungen. Das bedeutet, dass das Elizitierungspotential der verschiedenen Aufgaben nicht bei jedem Kind gleich war (Mulac et al. 1978: 346). Die Autorinnen und Autoren schlussfolgern:

“The most effective tasks for eliciting the specific structure were those that required communicative intention, included specific contextual referents, and provided a relatively structured situation. The direct imitative task was less effective, although it elicited more correct productions than the spontaneous language sampling task.“ (Mulac et al. 1978: 335).

Mit einem Fokus auf Infinitive (z. B. *Mickey tried to swim*, Eisenberg 1997: 524) und im Speziellen Infinitive mit zwei Nomen (two-noun-infinitives) (z. B. *Mickey wants/tells/promises Ernie to swim*, dies.: 524) verglich Eisenberg (1997) die Produktion von 25 Kindern zwischen 3;7 und 5;4 Jahren (Jahre; Monate) mit zwei Methoden:

- a) einer freien Gesprächssituation mit der Mutter über nicht präsen- te Personen und Ereignisse sowie die direkte Interaktion mit Spielzeu- gen oder einem Bilderbuch (30 Minuten Aufnahme) (dies.: 522)) und
- b) einer strukturierten Elizitierungsaufgabe („story completion task“) mit 30 Möglichkeiten, Infinitive zu produzieren (ebenfalls 30 Minuten Aufnahme, dies.: 522).

Sie analysierte die Anzahl der Infinitive mit zwei Substantiven und die Spanne der Vollverben, die mit Infinitiven produziert wurden (dies.: 521). Alle Kinder produzierten in beiden Aufgaben Infinitive mit einem Substantiv (Objekt) und deren Anzahl unterschied sich nicht signifikant zwischen den Aufgaben. So äußerten zehn Kinder mehr einfache Substantive in der freien Gesprächssituation und 14 Kinder mehr in der Elizitierungsaufgabe. Im Unterschied dazu äußerten die Kinder signifikant mehr Infinitive mit zwei Substantiven in der Elizitierungsaufgabe im Vergleich zur freien Gesprächssituation. Alle Kinder, die in der freien Gesprächssituation Infinitive mit zwei Nomen produzierten, äußerten diese auch in der Elizitierungsaufgabe (dies.: 526). Eisenberg schlussfolgert: “These findings suggest that conversational language sampling may underestimate children’s grammatical knowledge.“ (dies.: 519).<sup>1</sup>

Auch Steel, Rose und Eadie (2013) stellten sich der Frage, ob Daten, die mit speziell entwickelten Elizitierungsaufgaben erhoben werden und Daten aus Spontansprachaufnahmen die gleichen Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder liefern. Ihr Fokus war jedoch die Produktion von „complement clauses“ (eingebetteten Nebensätze, z.B. *Cat told giraffe to open the door.* dies.: 289). Die Autorinnen erwarteten, dass die Kinder in der Elizitierungsaufgabe häufiger Ergänzungssätze produzieren und mehr verschiedene Verben dafür verwenden würden als in der Spontansprachproduktion. Sie untersuchten die Äußerungen von 20 Vorschulkindern zwischen 3;11 und 5;3 Jahren. Es wurden zwei Aufgaben eingesetzt, die zwei verschiedene Formen von Ergänzungssätzen elizitieren. Außerdem dienten 100 Äußerungen als Spontansprachsample je Kind. Es zeigte sich, dass signifikant mehr Ergänzungssätze und mehr verschiedene Verben in den Elizitierungsaufgaben im Vergleich zur Spontansprache verwendet wurden. Auch diese Autorengruppe kommt zu dem Schluss, dass die Gefahr der Unterschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auf der Basis von Spont-

---

<sup>1</sup> Zur Bedeutung der Aufgabenformate in der Diagnostik von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung und zu Unterschieden zwischen freieren Aufgabenformaten und strukturierterer Elizitierung bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung siehe u. a. Eisenberg 2005, Hesketh 2004.

ansprachdaten besteht und die beiden Methoden nicht die gleichen sprachlichen Fähigkeiten messen.

Zwar erfährt die Sprachdiagnostik von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache inzwischen eine breitere Aufmerksamkeit, gezielte Forschung zu sprachdiagnostischen Fragen ist jedoch weiterhin rar (jedoch z.B. Geist 2013; Grimm/Schulz 2012). Innerhalb der Forschung zu sprachdiagnostischen Methoden im Vor- und Schulalter stellt der Methodenvergleich zwischen Produktionsaufgaben ein Forschungsdesiderat nicht nur für das Deutsche, sondern auch für andere Sprachen dar. Im Unterschied dazu steht eine Reihe von Studien zu Aufgabeneffekten in der Sprachtestforschung zu erwachsenen ZweitsprachlerInnen zur Verfügung (u.a. Tavakoli/Foster 2011, grundsätzlich bereits Bachman/Palmer 1996). So verglich etwa Sasaki (1998) in einer Studie mit zwölf erwachsenen Fremdsprachlerinnen und -lernern des Englischen deren Äußerungen in einem Produktionsfragebogen und einem Rollenspiel. Es zeigt sich, dass die beiden Methoden unterschiedliche Äußerungen elizitierten. So äußerten die Lernerinnen und Lerner z.B. im Rollenspiel längere Äußerungen. Sasaki diskutiert die Bedeutung des interaktiven Charakters des Rollenspiels für die Unterschiede zwischen den Methoden.

Auch wenn Methodenvergleiche mit dem Fokus auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bislang ein Desiderat darstellen, wurden aus verschiedenen Forschungsperspektiven Reflexionen über Sprachstandserhebungsverfahren und Kriterienkataloge veröffentlicht (u.a. Lüttke/Kallmeyer 2007; Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013). In beiden Analysen werden Sprachstandserhebungsverfahren u.a. danach bewertet, wie viele sprachliche Bereiche sie erfassen. Inwieweit tatsächlich die Erfassung mehrerer sprachlicher Bereiche durch ein Verfahren bzw. ggf. auch nur eine Aufgabe und damit verbunden ein methodisches Vorgehen wünschenswert und sinnvoll ist, ist jedoch eine offene Frage (vgl. Eisenberg 1996).

Bevor die durchgeführte Studie beschrieben, die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden, wird hier in einem Exkurs auf das untersuchte Konstrukt näher eingegangen.

### **Exkurs: Verbstellung im Deutschen**

Im Deutschen werden drei Satzformen unterschieden: Verbzweit-, Verberst- und Verbletztsatz (Gallmann 2015: 4). Besondere Meilensteine im Satzerwerb des Deutschen sind die Verbzweit- und die Verb-letztstellung (vgl. Tracy 2007; Kauschke 2012).

Im Hauptsatz steht das finite Verb an zweiter Stelle (linke Satzklammer), d.h. nach dem Vorfeld. In Subjunktionalsätzen ist diese Position von der Subjunktion

besetzt und das finite Verb steht in Verbletzstellung (rechte Satzklammer) (s. Abb. 1; für weitere Ausführungen s. u. a. Gallmann 2015).

Kinder produzieren zunächst Verben im Infinitiv, die am Ende ihrer Äußerungen stehen, z. B. „Mama hochheben“, „Lotta auch Saft haben“. Dann erwerben sie die Verbzweitstellung und anschließend die Verbletzstellung finiter Verben in Subjunktionalsätzen (vgl. Kauschke 2012; Tracy 2007).

		Satzklammer (SK)				
	Vorfeld	linke SK	Mittelfeld			rechte SK
1)	Karlotta	gibt	Konrad	das Geschenk.		
2)	Hugo	sieht,				
		dass	Karlotta	Konrad	das Geschenk	gibt.

**Abbildung 1:** Topologisches Feldermodell: 1) Verbzweitstellung, 2) Verbletzstellung

Eine syntaktische Besonderheit des Deutschen ist die Verwendung des kausalen *weil* (vgl. Volodina 2015: 128). Vorrangig in konzeptionell mündlichen Kontexten (in Anlehnung an Koch/Oesterreicher 1985) leitet dieses kausale *weil* einen Verbzweitsatz ein. Volodina (2015) sieht die Besonderheiten von *weil*-Verbzweitstrukturen jedoch nicht auf die gesprochene Sprache reduziert. Sie betont die funktionale Spezifik von *weil*-Verbzweitstrukturen im Diskurs und sieht sie als Variante des hochsprachlichen *denn* an. Inwieweit aufgrund der parallelen Verwendung von *weil* als Verbzweitsatzeinleiter und *weil* mit der kanonischen Verbendstellung Sätze mit dieser Subjunktion noch geeignet sind, um syntaktische Fähigkeiten zu erfassen, gilt es zukünftig zu diskutieren. Derzeit sind *weil*-Sätze als Items von Sprachstandserhebungsverfahren (wie HAVAS 5 und LiSe-DaZ) enthalten.

Roth (2005) beschäftigt sich mit eben dieser Struktur am Beispiel von Kinderäußerungen, die mit dem auch in dieser Studie eingesetzten Verfahren HAVAS 5 (Reich/Roth 2005) erfasst wurden. Er stellt fest, dass zweisprachige Kinder im Grundschulalter häufiger die Zweitstellung des Verbs verwenden als einsprachige Kinder gleichen Alters (Roth 2005: 93). Kern seiner Analyse ist jedoch nicht der syntaktische Unterschied zwischen ein- und zweisprachigen Kindern in ihren Reaktionen auf die Frage „Warum weint die Katze?“<sup>2</sup>, sondern zunächst einmal

<sup>0</sup> In der HAVAS 5 zugrunde liegenden Bildergeschichte versucht eine Katze einen Vogel zu fangen, der singt, was die Katze womöglich stört/nervt. Der Vogel fliegt von einer Mauer auf einen



die Bewältigung der Aufforderung und die differenzierte Darstellung kindlicher Deutungen der Situation, die alle Kinder im Stande sind, sprachlich umzusetzen (Roth 2005: 85). In Anlehnung an Halliday (1985; 1989) plädiert Roth für eine Rekonstruktion der Funktionalität der Äußerungen. Er arbeitet außerdem heraus, dass es den Kindern gerade durch Abweichungen von der schriftsprachlichen Normalform gelingt, spezifische Bedeutungen zu nuancieren (Roth 2005: 86). Dies setzt jedoch voraus, dass man die Äußerungen nicht anhand des Maßstabs einer normativen Grammatik bzw. einer schriftförmigen Grammatikalität betrachtet. Dieser Blick auf die Äußerungen ist gewinnbringend und unterstreicht die in der Sprachstandserhebung erwünschte Kompetenzorientierung, wird jedoch in der Analyse der Daten im Rahmen dieser Studie ausgelassen, um zunächst mit einem syntaktischen Fokus zu analysieren, wie die Kinder die Verbstellung realisieren.

## 4 Studie

### 4.1 Fragestellung

Produzieren Vorschulkinder in beiden Methoden (freie Bilderbeschreibung und Satzvervollständigung) vergleichbare sprachliche Strukturen (Fokus hier: Verbstellung in Sätzen) oder unterscheiden sich die Äußerungen in Abhängigkeit vom methodischen Vorgehen?

Im Rahmen der vorliegenden Studie geht es nicht um eine Validitätsprüfung. Zwar geben beide hier verwendeten Verfahren an, dass sie die Verbstellung in Sätzen erfassen, jedoch gehen sie a) in der Durchführung (offen vs. geschlossen) und b) in der Auswertung der Äußerungen unterschiedlich vor (s. Methoden). Ziel dieser Studie ist es festzustellen, ob mit den beiden Methoden (offene vs. geschlossene Elizitierung bzw. Bildbeschreibung vs. Satzvervollständigung) die gleichen Ergebnisse mit Blick auf die Verbstellung je Kind erzielt werden und falls nicht, worin Abweichungen bestehen.

---

Baum und wieder zurück auf die Mauer. Die Katze verfolgt den Vogel, ist jedoch langsamer, was sie noch mehr ärgert. Während der Vogel bereits wieder „trällernd“ auf der Mauer sitzt, befindet sich die Katze weinend oben im Baum.

## 4.2 Probanden

An dem Projekt, das 2008–2009 durchgeführt wurde, nahmen 79 Vorschulkinder teil. Für die vorliegende Studie werden alle Kinder einbezogen, die sowohl mit HAVAS 5 (Reich/Roth 2004) als auch mit LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) getestet wurden (N=49). Von diesen 49 Kindern erwarben drei Deutsch als (eine) Erstsprache (monolingual N= 2, bilingual N=1) (Kontaktdauer zum Deutschen entspricht dem Alter der Kinder), 46 Kinder erwarben Deutsch als Zweitsprache. Die Kinder waren im Mittel 6;1 Jahre alt (Min=67 Monate, Max=79 Monate, SD=3,74 Monate). Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben seit 32 Monaten (Mittelwert) Kontakt zum Deutschen (Min=4, Max=47, SD=9,46 Monate). Die Kinder erwarben 18 verschiedene Erstsprachen. Alle Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung seit einigen Wochen eine vorschulische Sprachförderung (Vorlaufkurs) an einer hessischen Grundschule.

## 4.3 Methoden

Die Kinder wurden im Abstand von wenigen Tagen bis maximal einer Woche zunächst mit LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) und dann mit HAVAS 5 (Reich/Roth 2004) in einem ruhigen Nebenraum in der Grundschule, in der der Vorlaufkurs stattfand, oder in der Kindertagesstätte, die die Kinder zudem besuchten, getestet. Die Äußerungen wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert (Grobtranskription wie in den Manualen beider Verfahren empfohlen).

Die in der vorliegenden Studie eingesetzten Verfahren werden im Folgenden näher beschrieben. HAVAS 5 wird als offene und das Modul Sprachproduktion aus LiSe-DaZ als geschlossene Elizitierungsaufgabe eingeordnet.

### HAVAS 5

Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS 5) (Reich/Roth 2004) erfasst die mündliche Erzählfähigkeit der Kinder anhand einer Bildergeschichte mit sechs Bildern, die unter dem Titel „Katze und Vogel“ veröffentlicht wurde. Die Kinder wurden mit der Frage „Was passiert denn da?“ aufgefordert, die Bildgeschichte zu beschreiben. Die Erhebung endet, indem der/die Untersucherin oder der Untersucher fragt „Warum weint die Katze?“. Die Äußerungen der Kinder über die Bildergeschichte werden anhand umfangreicher Kriterien mit Blick auf Grammatik und Wortschatz sowie das Meistern der Ge-

sprachssituation und die Aufgabenbewältigung je Bild analysiert. Innerhalb der Grammatik werden die Verbstellung, Form von Verben (u. a. zusammengesetzte Verbformen wie Perfekt, Passiv, Futur) und Übergangsformen beim Erwerb dieser analysiert. Auf lexikalischer Ebene wird die Verwendung von Konjunktionen und die Anzahl der geäußerten Verben erfasst.<sup>3</sup>

## LiSe-DaZ

LiSe-DaZ enthält ein Modul, das die Sprachproduktion anhand einer Satzvervollständigungsaufgabe erfasst, wobei den Kindern ein Bilderbuch mit dem Titel „Abenteuer im Park“ vorgelesen wird und je Seite des Bilderbuches ein oder mehrere Sätze elizitiert werden. Bei den Zielstrukturen handelt es sich um Nominalphrasen (Fokus: Kasus) und Satzstrukturen (Fokus: Verbstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, u. a. Verben, Konjunktionen). Die Konstruktvalidität von LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) ist im Manual beschrieben. Der in der vorliegenden Studie relevante Untertest Satzstruktur hängt um einen Median von  $r = .59$  mit den anderen Untertests zusammen und in Höhe von  $.80$  mit den Konjunktionen im Untertest Wortklassen. Diese hohe Korrelation ist spracherwerbstheoretisch erwartbar gewesen, hängt die Produktion von Konjunktionen doch eng mit der erreichten syntaktischen Entwicklungsstufe zusammen (Schulz/Tracy 2011: 102).<sup>4</sup>

Da sich die Auswertung der Verbstellung zwischen den beiden Verfahren unterscheidet und auch verschiedene Entwicklungsstufen angenommen werden, werden diese in Tabelle 1 gegenübergestellt. Während mit Analysebogen D aus

---

<sup>3</sup> Es stehen bislang keine Angaben zur Validität oder Retestreliaibilität zur Verfügung. Die standardisierte Durchführung und Auswertung von der für das Kind freien Beschreibung der Bildergeschichte gewährleistet laut Rauch, Schastak und Richter (2015: 111) ein hohes Maß an Objektivität. Sein besonderes Potenzial entfaltet HAVAS 5, indem neben dem Deutschen auch andere Sprachen der Kinder mit der Bildergeschichte erfasst werden können und somit sprachenübergreifende Analysen möglich sind (Lengyel 2012: 32). Ebenso wie LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) bietet auch HAVAS 5 die Möglichkeit, eine diagnosegeleitete Förderung durchzuführen (vgl. Yörencü/Grell 2009).

<sup>4</sup> Die konvergente Validität wurde für eine Teilstichprobe monolingualer Kinder zwischen LiSe-DaZ und dem Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3–5) (Grimm 2003) erfasst. Für eine Überprüfung anhand der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache fehlt bislang ein normiertes Verfahren, das ebenfalls für diese Altersgruppe sprachliche Fähigkeiten in Produktion und Rezeption erfasst. Ausgeschlossen wurde aus der Überprüfung der konvergenten Validität der Untertest Satzstruktur, da für ihn ebenso wie für den Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz keine T-Werte ermittelt werden können.

HAVAS 5 Stellung und Formen der Verben gemeinsam analysiert werden, beschränkt sich die Auswertung in LiSe-DaZ auf die Verbstellung mit dem Fokus auf die Satzklammer.

**Tabelle 1:** Beschreibungen und Beispiele der Entwicklungsstufen Verbstellung in HAVAS 5 (Reich/ Roth 2005) und LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011: 48)

HAVAS 5 (Auswertungsbogen S. 8)		LiSe-DaZ (Manual S. 80f)	
Beschreibung und Beispiele Das Kind verwendet...	ES <sup>5</sup>	Beschreibung und Beispiele Äußerung...	ESS <sup>5</sup>
...keine Verben	0		
		die nur aus einem Verb oder einer Verbpartikel besteht. („ <i>raus</i> “, „ <i>umgeschmissen</i> “, „ <i>winken</i> “)	I
		in der vor dem Verb weitere Elemente auftreten. Das Verb wird hier der rechten Satzklammer zugeordnet. („ <i>da auch winken</i> “, „ <i>kleiner gemacht</i> “, „ <i>Brot essen</i> “)	II
...einfache Verben an der zweiten Stelle im Satz („ <i>Die Katze weint. Der Vogel ist oben.</i> “)	I	mit mehreren Elementen, in der ein Verb in der linken Satzklammer steht <b>und mindestens ein weiteres Element folgt</b> (Hervorhebung BG). („ <i>den macht so rein</i> “, „ <i>die winkt auch</i> “, „ <i>dann mag der da raus</i> “, „ <i>weil der möchte den Luftballon</i> “)	III
...zweiteilige Verben („ <i>Die Katze springt hinauf. Die will ihn fangen.</i> “)	II		
...Verben am Ende von Nebensätzen („ <i>weil der Vogel schreit</i> “, „ <i>Er will nicht, dass sie ihn fressen soll.</i> “ ...vor dem Subjekt (Inversion) „ <i>Dann ist die Katze auf dem Baum geblieben.</i> “)	III	in der ein Nebensatz von einer Konjunktion ( <i>weil, wenn, dass, ob</i> ) eingeleitet wird <b>und in der das Verb nach mindestens zwei weiteren Elementen in der rechten Satzklammer erscheint.</b> (Hervorhebung BG) („ <i>wenn man den Mülleimer umkippt</i> “, <i>weil die gefüttert werden wollen</i> “)	IV
... Verben in zusammengesetzten Vergangenheitsformen („ <i>Der Vogel hat gesungen.</i> “)	IV		

5 ES= Entwicklungsstufe, ESS = Entwicklungsstufe Satzklammer

Tabelle 1: (fortgesetzt)

HAVAS 5 (Auswertungsbogen S. 8)	LiSe-DaZ (Manual S. 80f)		
Beschreibung und Beispiele Das Kind verwendet...	ES <sup>5</sup>	Beschreibung und Beispiele Äußerung...	ESS <sup>6</sup>
... Verben in weiterentwickelten Formen V (u. a. Passiv, Futur) („Der wird gefressen.“, Der wird da hochspringen.“)			

Die Auswertung der Verbstellung erfolgt für beide Elizitierungsaufgaben in Anlehnung an die Entwicklungsstufen in LiSe-DaZ. Es wurde je Äußerung die Entwicklungsstufe Satzklammer (ESS, s. Tab. 1) bestimmt. Die höchste ESS wurde je Kind und je Elizitierungsaufgabe vermerkt. Für die Äußerungen in der Satzvervollständigungsangabe (LiSe-DaZ) wurde (entsprechend der Vorgaben im Manual (Schulz/Tracy 2011)) nur dann ESS IV gewertet, wenn diese mindestens dreimal geäußert wurde. Für die Äußerungen in der Beschreibung der Bildergeschichte (HAVAS 5) reichte jedoch ein einmaliges Auftreten aus. Dies entspricht zum einen der Auswertung in HAVAS 5 und ist zum anderen mit der unterschiedlichen Häufigkeit, in der Nebensätze mit Verbendstellung in den Aufgaben elizitiert werden, zu begründen: In LiSe-DaZ werden sechs Nebensätze elizitiert, die durch die Konjunktionen *weil*, *dass* und *wenn* eingeleitet werden können. In HAVAS 5 wird ein Nebensatz elizitiert, der durch die Konjunktion *weil* eingeleitet werden kann.

Die Transkripte zum Modul Sprachproduktion aus Lise-DaZ wurden von der Autorin im Rahmen ihrer Dissertation (Geist 2013) analysiert. Die Verbstellung in den Äußerungen in HAVAS wurden für diese Studie von zwei geschulten Hilfskräften unabhängig voneinander analysiert<sup>7</sup>.

In der freien Bilderbeschreibung äußerte ein Kind (MK) eine ESS IV relativ zu Beginn „*der is jetzt runter gefallen, weil der äh los gelassen hat*“, jedoch in der elizitierten Sequenz am Ende auf die Frage „Warum weint die Katze?“ äußert er „*weil er macht Musik, der will nis Musik machen*“. In diesem Fall wurde dennoch die höchste ESS (IV) gewertet. Weiter wurden in der freien Bilderbeschreibung

<sup>6</sup> ES= Entwicklungsstufe, ESS = Entwicklungsstufe Satzklammer

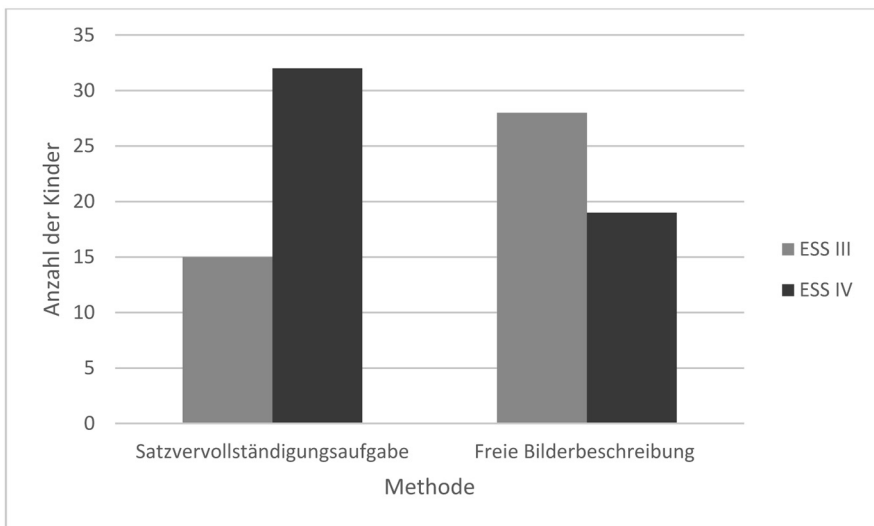
<sup>7</sup> Die Übereinstimmungsgenauigkeit für die Analyse der ESS in HAVAS: 49 Transkripte (6 nicht übereinstimmend, 43 übereinstimmend) lag bei 88%. Die Analysen für die sechs Nicht-Übereinstimmungen wurden im Anschluss an die unabhängige Auswertung fortgesetzt. Es handelte sich um die Frage, ob die weiteren Elemente (s. Tabelle 1) ausreichten, um die Äußerung als ESS IV zu bewerten.

z.B. die folgenden Äußerungen als ESS IV gewertet: *weil der Angst hat* (UrdAM), *weil der fressen möchte* (TrkSM), *weil der essen will* (TigNA), *weil der gesingt habe* (TamKV), *weil der die Vogel fressen will* (ArbAH), *weil sie da oben is* (TrkZC), *weil das nie in leben runter geht* (ArbMS).

## 4.4 Ergebnisse

Aus den Analysen wurden zwei der 49 Kinder ausgeschlossen. Ein Kind wurde aufgrund einer nicht eindeutig zu bewertenden Äußerung in der freien Bilderbeschreibung aus der letztlichen Analyse nicht berücksichtigt. In der Verbendstellungsaüßerung dieses Kindes fehlte die Konjunktion „wieder (oder wie der) nicht runter klettern kann“ (DarDS). Ein weiteres Kind wurde aufgrund einer unverständlichen Äußerung in der freien Bilderbeschreibung auf die Frage „Warum weint die Katze“ von der Analyse ausgenommen.

In der Satzvervollständigungsaufgabe äußerten 15 Kinder ESS III und 32 Kinder ESS IV. In der freien Bilderbeschreibung äußerten 28 Kinder ESS III und 19 Kinder ESS IV. (s. Abb. 2)



**Abb. 2:** Vergleich der erreichten ESS zwischen den beiden Methoden

Alle Kinder erreichten in beiden Elizitierungsaufgaben mindestens ESS III. Mehrere Kinder erreichten in einer oder beiden Aufgaben bereits ESS IV. Vergleicht man

die jeweils höchste ESS in den beiden Aufgaben, zeigt sich, dass 14 der 48 Kinder (30 %) in beiden Aufgaben ESS III und 18 Kinder (38 %) in beiden Aufgaben ESS IV erreichten. 14 Kinder (30 %) erreichten in der freien Bilderbeschreibung ESS III, in der Satzvervollständigungsaufgabe jedoch ESS IV. Ein Kind (2 %) erreichte in der freien Bilderbeschreibung ESS IV, jedoch in der Satzvervollständigungsaufgabe nur ESS III. Es besteht demnach eine Übereinstimmung zwischen den beiden Methoden für 68 % der Kinder ( $n = 30$ ). 32 % der Kinder ( $n = 15$ ) erreichten nicht in beiden Methoden die gleiche Entwicklungsstufe Satzklammer (s. Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Entwicklungsstufe Satzklammer in der elizitierten Produktion: Satzvervollständigung und freie Bilderbeschreibung

		Satzvervollständigung		
		ESS III	ESS IV	Gesamt Bilderb.
Freie Bilderbe- schreibung	ESS III	14 (30 %)	14 (30 %)	28
	ESS IV	1 (2 %)	18 (38 %)	19
Gesamt Satzv.		15	32	47

Der Unterschied der ESS zwischen den Methoden ist signifikant (Chi-Quadrat-Test nach Pearson: Wert = 10,426,  $df = 1$ ,  $p = ,001$ ; Kontinuitätskorrektur (Yates-Korrektur)<sup>8</sup>: Wert = 8,468,  $df = 1$ ,  $p = ,004$ ). Umgekehrt besteht jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen den erreichten ESS in den beiden Methoden (Phi: Wert = ,471,  $p = ,001$ ; Cramer-V: Wert = ,471;  $p = ,001$ ; Kontingenzkoeffizient: Wert = ,426;  $p = ,001$ ).

Ein Kind äußerte in der freien Bilderbeschreibung Sätze, die ESS IV entsprechen, jedoch in der Satzvervollständigung lediglich Sätze in Form einer ESS III. Die Äußerungen des Kindes werden im Folgenden genauer beschrieben. Es äußerte sich in der freien Bilderbeschreibung wie folgt (finite Verben unterstrichen, Konjunktion „weil“ fett):

Untersucherin „was passiert hier?“

*Kind MK „der Katze will ähm rennen, aber dann will der hochgehen. dann äh dann hat er runter gefallen, aber dann hat er geweint und dann war der in zu hause. dann war der hier oben, aber der fallt dann runter. der is jetzt runter gefallen, **weil** der äh los gelassen hat. und dann war der in zu hause und dann hat der flatter gemacht.“*

<sup>8</sup> Aufgrund der kleinen Stichprobe wird neben dem Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests auch die konservative Berechnung (Kontinuitätskorrektur) angegeben, die ebenfalls signifikant ist.

Untersucherin „was passiert dann?“

Kind MK „aber die fällt dann runter. dann hat die hochgegangen. dann hat die miau miau. der vogel hat angst von katze. dann ähm vogel rennt, aber der kann nis fliegen und der kann aber fliegen aber ähn der fällt dann runter.

Untersucherin „und dann?“

Kind MK „wenn er fliegt, dann äh dann weint der.“

Untersucherin „genau, warum weint die katze?“

Kind MK „weil der macht musik. weil der macht musik. der will nis musik machen.“

In der Satzvervollständigungsaufgabe äußerte das Kind zweimal ESS IV und einmal eine nicht eindeutig zu analysierende Äußerung, da auf die Verbendstellung in „weil die niemanden hat“ noch ein „hier“ folgt (Item 3. Tabelle 3). In der Satzvervollständigung erreichte das Kind lediglich ESS III, da die höchste ESS mindestens dreimal geäußert werden muss, um als erfüllt zu gelten.

**Tabelle 3:** Exemplarische Äußerungen von MK in der Satzvervollständigungsaufgabe

Item	Untersucherin	Kind	Analyse
3	Warum macht der Hund so ein trauriges Gesicht?	<i>weil die niemanden hat hier weil hund äh gemacht äh bleibt der weg da</i>	nicht eindeutig analysierbar
10.2	Warum wollen die zu Lise?	<i>weil die wieder abholen macht und dann IV gehen die wieder zu hause</i>	
12.1	Und was macht der Hund?	<i>der hat angst, dass der kaputt ist</i>	IV

Die auffällig unterschiedliche Bewertung der Äußerungen dieses Kindes ist demnach ein Resultat der ungleichen Auswertungspraxis in Bezug auf die erforderliche Häufigkeit, mit der die ESS in den beiden Aufgaben zu äußern ist. Da sich diese jedoch nicht auf weitere Kinder auswirkte, wurde daran festgehalten.

Die Äußerungen der 14 Kinder, die in der Satzvervollständigungsaufgabe Sätze äußerten, die ESS IV entsprechen, jedoch in der freien Bilderbeschreibung lediglich ESS III erreichten, wurden ebenfalls genauer analysiert. Zwölf dieser Kinder verwendeten in der freien Bilderbeschreibung einen Hauptsatz, der mit der Konjunktion *weil* eingeleitet wurde, wie die folgenden Beispiele zeigen.



„weil die hat ihn nicht gefangen“ (MarZH)

„weil der is oben bei den baum“ (TrkEP)

Ein Kind äußerte einen Hauptsatz (V2), den es mit *wegen* einleitete: „wegen der hat nich mich gefangt“ (TrkSB).

Nur ein Kind äußerte auf die Frage „Warum weint die Katze“ einen Hauptsatz (V2), der nicht durch eine Konjunktion eingeleitet ist: „der is wegegangen“ (KurSE).

Diese Kinder äußerten die Konjunktion „weil“ stets auf die Frage der Untersucherin „Warum weint die Katze?“, somit sind die Äußerungen auch elizitiert. In der freien Beschreibung der Bilder äußerten diese Kinder nie einen Nebensatz mit Verbendstellung. Unter den Kindern, die in der freien Bilderbeschreibung ESS IV erreichten, äußerten lediglich zwei Kinder ohne vorherige Warum-Frage der Untersucherin einen Nebensatz mit Verbendstellung (s. die folgenden Äußerungen von MS und CA):

„und das Vogel fliegt weg und und das Katze weint, weil das nie in leben runter geht.“  
(ArbMS)

„un hier will die Katze springen, weil der vogel auf den baum geflogen is“ (ItICA)

## 4.5 Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Analyse wurden die syntaktischen Fähigkeiten primär von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verglichen, die zum einen mit einer Satzvervollständigungs Aufgabe (Lise-DaZ) und zum anderen mit einer freien Bilderbeschreibung (HAVAS 5) erhoben wurden. Die Übereinstimmung zwischen den beiden Methoden liegt bei 68 %. Diese Übereinstimmung wird durch eine signifikante Korrelation mit einem mittleren Korrelationskoeffizienten von ,471 marginal untermauert. Jedoch zeigt sich auch ein signifikanter Unterschied zwischen den erreichten syntaktischen Fähigkeiten zwischen den beiden Methoden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die beiden Methoden nicht oder nicht bei allen Kindern, die gleiche Fähigkeit erfassen. In Tabelle 2 wird deutlich, dass in der Satzvervollständigungs Aufgabe mehr Kinder ESS IV erreichen, als in der freien Bilderbeschreibung.

Es zeigt sich, dass nicht alle Kinder, die in der Satzvervollständigungs Aufgabe mindestens drei Äußerungen produzieren, die als ESS IV bewertet wurden, auch in der freien Bilderbeschreibung mindestens einmal eine Äußerung, die der ESS

IV entspricht, verwenden. Es stellt sich somit die Frage, ob die konzeptionell stark mündliche Situation der freien Bilderbeschreibung geeignet ist, um die Verbstellung im Nebensatz zu erfassen. Die freie Bilderbeschreibung gibt lediglich einen Anlass für die Produktion der Verbstellung im Nebensatz, gefolgt auf die *Warum-Frage* des Untersuchers. Wie oben ausgeführt, ist es im mündlichen Sprachgebrauch zulässig, auf diese Frage mit einem mit *weil* eingeleiteten Hauptsatz zu antworten. Dies spiegelt sich in den Äußerungen der Kinder wider, die auf die Frage mit einem mit *weil* eingeleiteten Hauptsatz reagieren (12 von 14 Kindern). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Kinder in der freien Bilderbeschreibung nicht im Rahmen ihrer eigenen Beschreibung, sondern gefolgt von der Elizitierung der Untersucherin am Ende der Beschreibung einen Nebensatz mit Verbendstellung äußerte. Die Bedeutung der Warum-Frage arbeitete bereits Roth (2005) heraus. Sie erhält jedoch im Kontext dieses Vergleichs eine andere Bedeutung, stellt sie doch die vorrangige Gelegenheit dar, die Fähigkeit der Verbendstellung im Nebensatz zu präsentieren, wobei diese möglicherweise nicht von allen Kindern (nach Roth 2005 hauptsächlich nicht von zweisprachigen, sehr wohl aber von einsprachigen Kindern) als solche wahrgenommen wird.

Ist demnach davon auszugehen, dass die durch das Vorlesen des Bilderbuches stärker konzeptionell schriftliche Situation der Satzvervollständigungs-aufgabe Kindern Gelegenheiten bietet, Nebensätze mit Verbendstellung zu äußern? Die Satzvervollständigungs-aufgabe enthält mehrere Anlässe, Nebensätze zu produzieren und diese Nebensätze können mit verschiedenen Subjunktionen eingeleitet werden können (u. a. *weil*, *wenn* oder *dass*). Führen diese Faktoren dazu, dass die Kinder in dieser Studie Nebensätze mit Verbendstellung (ESS IV) in der Satzvervollständigungs-aufgabe äußerten, nicht jedoch in der freien Bilderbeschreibung?

Ebenso wie Eisenberg (1997) und Steel et al. (2013) für einsprachige Vorschulkinder Unterschiede zwischen Elizitierungsmethoden zeigten, belegt diese Studie (an der überwiegend Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teilgenommen haben) einen Unterschied zwischen den Ergebnissen, die mit Blick auf ein sprachliches Phänomen (hier Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen) mit verschiedenen Erhebungsmethoden erzielt werden. Erstmals wurde (meines Wissens) ein solcher Methodenvergleich mit deutschsprachigen Kindern, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, durchgeführt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen einerseits die Schlussfolgerung von Eisenberg (1997) und Steel et al. (2013), dass bei einigen Kindern (hier 30 % der Kinder) die sprachlichen Fähigkeiten anhand der freien Bilderbeschreibung unterschätzt werden. Andererseits wird deutlich, dass auf der Basis der erfassten Fähigkeiten in einer Satzvervollständigungs-aufgabe nicht auf die Anwendung dieser Fähigkeiten in freien Erzählsituationen geschlossen werden kann, die Fähigkeiten der Kinder werden überschätzt. Die

Ergebnisse können außerdem dahingehend interpretiert werden, dass bereits Vorschulkinder sensibel für Gesprächssituation sind und abhängig davon konzeptionell eher mündlich oder schriftlich reagieren. Somit sind die erhobenen Fähigkeiten gerade bei der Erfassung der Verbletzstellung in Nebensätzen mit ‚weil‘ unter Berücksichtigung des Kontinuums konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu reflektieren.

Um weitreichendere Schlussfolgerungen ziehen zu können, bedarf es weiterer Studien. Das hier untersuchte sprachliche Phänomen zeigt jedoch, dass sich Förderziele in Abhängigkeit vom zugrunde liegenden sprachdiagnostischen Vorgehen unterscheiden können. Mit Blick auf die geringen Ressourcen, die für die Sprachförderung in Kitas und Schulen zur Verfügung stehen, stellen Satzvervollständigungsaufgaben handhabbare Möglichkeiten zur Erfassung produktiver syntaktischer Fähigkeiten dar. Dies schmälert keinesfalls die Bedeutung freier Bilderbeschreibungen und Spontanspracherhebungen. Insbesondere die Erzählfähigkeit und die Aufgabenbewältigung der Bilderbeschreibung als ein auch schulisch wichtiges Aufgabenformat kann nur mit dieser Art offener Methoden erfasst werden. Auch Ausschnitte lexikalischer Fähigkeiten sowie der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz sind mittels freier Bilderbeschreibungen zu erfassen. Syntaktische Fähigkeiten und insbesondere die Verbletzstellung im Nebensatz sind jedoch stets unter Berücksichtigung des methodischen Vorgehens zu interpretieren. Möglicherweise kann erst eine Kombination verschiedener Methoden einen Einblick in verschiedene sprachliche Fähigkeiten eines Kindes geben, statt zu versuchen, mit einer Methode alle sprachlichen Bereiche zu erfassen (vgl. Eisenberg 1997: 536).

## Literatur

- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisenberg, Sarita (1997): "Investigating Children's Language: A Comparison of Conversational Sampling and Elicited Production". In: *Journal of Psycholinguistic Research* 26 (5), 519–538.
- Eisenberg, Sarita (2005): "When Conversation Is Not Enough: Assessing Infinitival Complements Through Elicitation". In: *American Journal of Speech-Language Pathology* 14, 92–106.
- Gallmann, Peter (2015): "Das topologische Modell: Basisartikel". In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 1–36.
- Geist, Barbara (2013): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: De Gruyter.
- Geist, Barbara; Voet Cornelli, Barbara (2015): „Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich“. In: Urban, Michael et al. (Hrsg.): *Inklusion und Übergang: Perspektiven*

- der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 248–270.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2005): „Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt: Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg“. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 7–16.
- Grimm, Hannelore (2003): *Sprachentwicklungstest für Drei- bis Fünfjährige* (SETK 3–5). Göttingen: Hogrefe.
- Halliday, Michael A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1989): *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hesketh, Anne (2004): “Grammatical Performance of Children with Language Disorder on Structured Elicitation and Narrative Tasks”. In: *Clinical Linguistics & Phonetics* 18 (3), 161–182.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: De Gruyter (Germanistische Arbeitshefte 45).
- Lengyel, Drorit (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut. Online: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise\\_29\\_Lengyel\\_Sprachstandsfeststellung.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_29_Lengyel_Sprachstandsfeststellung.pdf) (27.06.2017).
- Lüdtke, Ulrike M.; Kallmeyer, Kirsten (2007): „Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung“. In: *Die Sprachheilarbeit* 52 (6), 261–278.
- Mulac, Anthony; Prutting, Carol A.; Neils Tomlinson, Cheryl (1978): “Testing for a specific syntactic structure”. In: *Journal of Communication Disorders* 11, 335–347.
- Neugebauer, Uwe; Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandserhebungsverfahren im Elementarbereich – Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut. Online: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Qualitaet\\_Sprachstandsverfahren\\_Web\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web_03.pdf) (09.05.2017).
- Rauch, Dominique P.; Schastak, Martin; Richter, Katja (2015): „Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei Personen mit Migrationshintergrund“. In: Maehler, Débora B.; Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden*. Berlin: Springer, 97–133.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2004): *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen (HAVAS 5)*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Roth, Hans-Joachim (2005): „Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit“. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula; Wittek, Franz (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung. Festschrift für Hans H. Reich*. Interkulturelle Bildungsforschung Band 15. Münster: Waxmann, 81–101.
- Sasaki, Miyuki (1998): “Investigating EFL Students’ Production of Speech Acts: A comparison of production questionnaires and role plays”. In: *Journal of Pragmatics* 30, 457–484.
- Schulz, Petra; Kersten, Anja; Kleissendorf, Barbara (2009): „Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (2), 122–140.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.

- Schulz, Petra; Grimm, Angela; Geist, Barbara; Voet Cornelli, Barbara (2014): „cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020: Herausforderungen und Perspektiven*. Bonn, Berlin: BMBF, 281–284.
- Steel, Gillian; Rose, Miranda; Eadie, Patricia; (2013): “Assessment of Complement Clauses: A Comparison between Elicitation Tasks and Language Sample Data”. In: *International Journal of Speech-Language Pathology* 15, (3), 286–295.
- Stern, William; Stern, C. (1928): *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth (Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes 1). Nachdruck durch Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt, 1965.
- Tavakoli, Parvaneh; Foster, Pauline (2011): “Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output”. In: *Language Learning*, 61 (1), 37–72.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Volodina, Anna (2015): „Satzverknüpfungen von der Grammatiktheorie zum Schulunterricht“. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 127–148.
- Voet Cornelli, Barbara; Geist, Barbara; Grimm, Angela; Schulz, Petra (2012): „Praktiken der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern in den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen“. In: Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Beiträge aus dem 7. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 43–74.
- Yörenc, Bilge; Grell, Monika (2009): „Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder nach dem Einsatz von HAVAS 5“. In: Lengye, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. (FörMig Edition Band 5.) Münster: Waxmann, 159–164.

## Biographische Angaben

### Barbara Geist (geb. Kleissendorf)

ist Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache am Herder-Institut der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre derzeitigen Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Sprachdiagnostik, Zweitspracherwerb (insbesondere: Wortschatz und Syntax), Mehrsprachigkeitsdidaktik (insbesondere: sprachen-vergleichende Aufgaben) und Unterrichtskommunikation (gegenstandsbezogene Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern zum Thema Rechtschreibung und Verwendung bildungssprachlicher Mittel im Unterrichtsgespräch).