

Wie valide kann die Sprachkompetenz im Deutschen bei Vorschulkindern mit türkischer Muttersprache beurteilt werden?

Untersuchung mit dem
Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)
und dem Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)

DIPLOMARBEIT

vorgelegt von
Doreen Stahn
im April 2005

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie

Erste Gutachterin: Prof'in i.R. Dr. H. Grimm
Lehrstuhl für Allgemeine und
Angewandte Entwicklungspsychologie
Universität Bielefeld

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. M. Brambring
Lehrstuhl für Klinische Psychologie /
Rehabilitation
Universität Bielefeld

Ich danke ...

- ... allen Kindern, Eltern und ErzieherInnen, die durch ihre Teilnahme an der Untersuchung das Zustandekommen dieser Diplomarbeit ermöglicht haben.
- ... Frau Prof. Dr. Hannelore Grimm für die unterstützende Betreuung und ihre beeindruckende Vermittlung grundlegender entwicklungspsychologischer Kenntnisse.
- ... Dr. Maren Aktaş und Dr. Hildegard Doil für die Vermittlung der notwendigen „soft skills“ und die unermüdliche Ermutigung.
- ... Heike Gerger, Dr. Tanja Jungmann und Christina Müller für die sorgsame Durchsicht der Arbeit und die konstruktiven Veränderungsvorschläge.
- ... Brita, Hanna, Kira, Lisa, Nora und Patricia, für ihren unerschütterlichen Glauben an das Gelingen dieser Arbeit und die damit einhergehende Motivation.
- ... Alexander, Gabriel, Helen, Ignatius, Lennart und Luis dafür, dass sie mich immer wieder auf den Boden der Realität zurückgeholt haben und mir gezeigt haben, was die wichtigen Dinge im Leben sind.
- ... der Arbeitseinheit „Allgemeine und Angewandte Entwicklungspsychologie“ der Universität Bielefeld für die Bereitschaft, die Ressourcen zur Erstellung dieser Arbeit zur Verfügung zu stellen.
- ... meinem Mann Frank Asbrock, dem ich gar nicht genug danken kann.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

I THEORETISCHER TEIL

1. (Bildungs-)Situation von Migrantenkindern in Deutschland	3
1.1. Migrantenkinder zeigen immense Schulleistungsdefizite	3
1.2. Sprachprobleme sind eine wesentliche Ursache für Schulprobleme	3
1.3. Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation	5
2. Aktuelle Instrumente zur Sprachstandserfassung bei Migrantenkindern im Überblick	6
2.1. Die deutsche Sprachkompetenz wird sehr unterschiedlich erfasst	6
2.2. Bewertung der vorgestellten Sprachstandserfassungsinstrumente	9
2.2.1. Keines der Verfahren erfüllt die teststatistischen Gütekriterien zufrieden stellend	9
2.2.2. Die Überprüfung der Sprachfähigkeiten erfolgt zu spät	11
3. Wie müsste ein gutes Instrument für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern aussehen?	13
3.1. Auf die Fragestellung kommt es an	14
3.1.1. Was soll erfasst werden: die bilinguale Entwicklung oder die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch?	14
3.1.2. Welche Aufgaben müssen gestellt werden?	16
3.1.3. Mit wem werden die erfassten Leistungen verglichen: mit monolingual deutschen oder bilingualen Kindern?	17
3.2. Der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) scheint ein geeignetes Instrument zu sein	18
4. Theoriegeleitete Argumentation für den Einsatz des SETK 3-5 und des SSV bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern	20
4.1. Vorbehalt Nr.1: „Der Sprachentwicklungsverlauf bilingualer Kinder ist nicht vergleichbar mit dem monolingual deutscher Kinder!“	20
4.1.1. Begriffsklärung: Was versteht man unter Bilingualismus?	21
4.1.1.1. Doppelter Erstspracherwerb	21
4.1.1.2. Sukzessiver Zweitspracherwerb	22
4.1.2. Sprachentwicklung monolingualer Kinder	22
4.1.2.1. Universelle Meilensteine der monolingualen Sprachentwicklung	22
4.1.2.2. Deutsche und türkische Grammatikentwicklung im Vergleich	23
4.1.3. Besonderheiten in den sprachlichen Entwicklungsverläufen bilingualer Kinder	25
4.1.3.1. Sprachentwicklung von Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb	25
4.1.3.2. Sprachentwicklung von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb	27
4.1.4. Implikationen für den Einsatz des SETK 3-5	30

4.2. Vorbehalt Nr.2: „Beim Vergleich mit deutschsprachigen Kindern haben ja fast alle Migrantenkinder eine Sprachentwicklungsstörung!“	30
4.3. Vorbehalt Nr.3: „Deutsche Tests sind für Migrantenkinder prinzipiell ungeeignet!“	31
4.4. Der SETK 3-5 überprüft die deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern auf dem CALP-Niveau	32
4.4.1. Sprachverstehen	33
4.4.2. Phonologisches Arbeitsgedächtnis	34
4.4.2.1. Das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley	34
4.4.2.2. Das Nachsprechen von Nichtwörtern erfasst den phonetischen Speicher	34
4.4.2.3. Zusammenhänge zwischen dem PAG und der Muttersprachentwicklung	35
4.4.2.4. Bedeutsamkeit des PAG für den bilingualen Spracherwerb	36
4.4.2.5. Implikationen für den Einsatz des Untertests PGN	37
4.4.3. Grammatische Fähigkeiten	37
4.4.3.1. Morphologische Regelbildung	37
4.4.3.2. Satzgedächtnis	38
4.4.4. Sprachliches Kurzzeitgedächtnis	39
4.4.5. Fazit	39
5. Ableitung der Fragestellungen	41
5.1. Kann der SETK 3-5 die deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Kindern valide erfassen?	41
5.1.1. Konstruktvalidität	42
5.1.2. Abbildung der alltäglichen Sprachkompetenz	43
5.1.3. Abbildung theoretisch bedeutsamer Einflussfaktoren	44
5.2. Kann das SSV die deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern ökonomisch erfassen?	45
5.3. Zusammenfassung der Fragestellungen	46

II METHODISCHER TEIL

6. Methodisches Vorgehen	47
6.1. Durchführung der Untersuchungen	47
6.2. Die Stichprobe	48
6.2.1. Stichprobengewinnung	48
6.2.2. Beschreibung der Stichprobe	49
6.3. Untersuchungsinstrumente	51
6.3.1. Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten	51
6.3.1.1. Der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)	51
6.3.1.2. Das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)	53
6.3.1.3. Erfassung des produktiven Wortschatzes mit dem Aktiven Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)	53
6.3.1.4. Erfassung des rezeptiven Wortschatzes mit dem Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R)	53
6.3.2. Erfassung der nonverbalen kognitiven Fähigkeiten	54
6.3.2.1. Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2 ½ -7)	54
6.3.2.2. Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)	55

6.3.3. Befragung der Eltern und ErzieherInnen	56
6.3.3.1. Fragebogen für die Eltern: Erfassung allgemeiner Angaben und der sprachlichen Situation zu Hause	56
6.3.3.2. Fragebogen für die ErzieherInnen: Erfassung allgemeiner Angaben und des kindlichen Sprachverhaltens im Kindergarten	57
6.4. Statistisches Vorgehen	57

III DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

7. Deskription der sprachlichen und kognitiven Leistungen	59
7.1. Die Sprachleistungen im Überblick	59
7.2. Die nonverbalen kognitiven Leistungen im Überblick	62
8. Überprüfung der Fragestellungen	63
8.1. Reliabilität des SETK 3-5 bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern	63
8.2. Validität des SETK 3-5 bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern	64
8.2.1. Konstruktvalidität des SETK 3-5	64
8.2.1.1. Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten bei den untersuchten bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern	64
8.2.1.2. Konvergente und diskriminante Validität des SETK 3-5	68
8.2.2. Abbildung der alltäglichen Sprachkompetenz: Sprachstands- einschätzungen der ErzieherInnen	69
8.2.3. Abbildung der kindlichen Sprachumgebung als theoretisch bedeut- samer Einflussfaktor auf den bilingualen Spracherwerb	72
8.2.3.1. Abbildung von Sprachleistungsunterschieden aufgrund der Quantität und Qualität des elterlichen Sprachinputs	72
8.2.3.2. Abbildung von Sprachleistungsunterschieden aufgrund der Quantität des Sprachinputs im Kindergarten	77
8.3. Angemessenheit des SSV für die ökonomische Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von vier- bis fünfjährigen türkisch-deutsch-sprachigen Kindern	78
9. Darstellung von drei Fallbeispielen	82
9.1. Mehmet	83
9.1. Suzan	85
9.2. Benay	87
10. Diskussion und Ausblick	90
10.1. Kann die ErzieherInneneinschätzung ein Sprachstandserfassungsinstrument ersetzen?.....	91
10.2. Welche Rolle spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis beim deutschen Spracherwerb bilingualer Kinder?	92
10.3. Implikationen der Ergebnisse für die Praxis: Verbesserung der Bildungs- chancen von Migrantenkindern in Deutschland.....	94

10.3.1. Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten bei der Schuleingangsuntersuchung	94
10.3.2. Notwendigkeit einer frühzeitigen Sprachförderung	97
10.3.3. Möglichkeiten einer differenzierten Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern	98
10.4. Grenzen der Studie und Ausblick	100
11. Zusammenfassung	102
12. Literaturverzeichnis	103
13. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	112

Anhang

Einleitung

Migrantenkinder in Deutschland müssen die deutsche Sprache so früh und so gut wie möglich erlernen, denn die Kompetenz in der Umgebungssprache ist der entscheidende Schlüssel zum Erfolg in der Schule und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Forderungen wie diese fassen den aktuellen Tenor in der deutschen Bildungspolitik zusammen und resultieren aus der Erkenntnis, dass Migrantenkinder die deutsche Sprache häufig sehr schlecht beherrschen (Reich, 2003b), dementsprechend einen ungenügenden Zugang zu den überwiegend durch Sprache vermittelten Bildungsinhalten unserer Gesellschaft erhalten und daher fast zwingend schulische Probleme ausbilden (Fried, 2004; Weinert, 1994). Ihre Bildungschancen müssen also durch eine früh einsetzende und gezielte Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache verbessert werden.

Doch wie kann festgestellt werden, welche Kinder eine Sprachförderung benötigen und welche Kinder nicht? Bei Kindern mit sehr guten oder aber sehr schlechten Deutschkenntnissen ist diese Entscheidung in der Regel einfach zu treffen. Aber viele Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache beherrschen die deutsche Sprache in einem Ausmaß, welches es ihnen erlaubt, alltägliche Kommunikationssituationen zu meistern; allerdings sind sie den sprachlichen Anforderungen in einer monolingual deutschen Bildungseinrichtung nicht gewachsen. Der Sprachförderbedarf dieser Kinder fällt nicht unmittelbar auf. Es werden also Testverfahren benötigt, mit deren Hilfe ihre sprachlichen Kompetenzen ermittelt werden können.

In den letzten drei Jahren wurden zahlreiche Instrumente zur Erfassung des Sprachstandes bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache entwickelt. Aufgrund der fehlenden teststatistischen Absicherung erlauben sie jedoch keine zuverlässigen und gültigen Aussagen über die deutschen Sprachkenntnisse der untersuchten Kinder. Somit stellt die Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern PraktikerInnen aus verschiedenen Arbeitsfeldern weiterhin vor erhebliche Probleme (Kracht & Rothweiler, 2003).

Dieser Missstand führt zu der Frage, *wie* die deutschen Sprachfähigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache objektiv, reliabel und valide erfasst werden können. Eine Möglichkeit, die von etwa 50% der SprachtherapeutInnen in Deutschland gewählt wird (Lengyel, 2002), ist der Einsatz von Sprachentwicklungstests, die mit dem Ziel entwickelt wurden, muttersprachlich deutsche Kinder mit einer Sprachentwicklungsver-

zögerung bzw. -störung zu identifizieren. Ein weit verbreitetes Instrument ist der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm, 2001), der seit 2003 auch in einer Screeningform, nämlich dem *Sprachscreening für das Vorschulalter* vorliegt (SSV, Grimm, 2003a).

Es wurde bisher jedoch nicht empirisch überprüft, welchen Aussagewert diese Verfahren bei zweisprachigen Kindern haben (Reich, 2003b). Die vorliegende Diplomarbeit soll einen ersten Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen: Es wird exemplarisch an einer Stichprobe von 28 türkisch-deutsch-sprachigen Kindern im Alter von vier und fünf Jahren geprüft, ob mit diesen beiden Verfahren die deutsche Sprachkompetenz von bilingualen Vorschulkindern reliabel und valide erfasst werden kann.

Die Arbeit gliedert sich folgendermaßen: Im theoretischen Teil wird zunächst die Notwendigkeit aufgezeigt, geeignete Sprachstandserfassungsinstrumente für Migrantenkinder zu finden und es werden theoriegeleitete Überlegungen angestellt, wie solche Verfahren aussehen müssten. In Anlehnung daran wird dargestellt, inwiefern anzunehmen ist, dass der *SETK 3-5* und das *SSV* nützliche Instrumente für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern sind. Im Ergebnisteil wird die empirische Überprüfung der Fragestellungen präsentiert; dabei geht es schwerpunktmäßig um die Validität der beiden Verfahren. In der anschließenden Diskussion geht es vor allem um die Frage, welche Implikationen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse für die Verbesserung der Bildungssituation von Migrantenkindern in Deutschland haben.

I Theoretischer Teil

1. (Bildungs-)Situation von Migrantenkindern in Deutschland

Deutschland ist ein Einwanderungsland mit einer großen ethnischen und sprachlichen Vielfalt. Etwa ein Viertel der hier lebenden Kinder wächst mit mindestens zwei Sprachen auf, wobei die türkische Muttersprache am stärksten vertreten ist (Baumert et al., 2002; Chlosta, Ostermann & Schroeder, 2003). Doch obwohl Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen großen Anteil der deutschen Bevölkerung ausmachen, ist ihre Integration in das hiesige Schul- bzw. Bildungssystem bisher nicht geglückt (Leyendecker, 2003).

1.1. *Migrantenkinder zeigen immense Schulleistungsdefizite*

Ein zentrales Ergebnis der im Jahre 2000 durchgeführten internationalen PISA-Studie zur Überprüfung der Basislesekompetenzen von 15jährigen SchülerInnen war: In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen Herkunftsfamilie und Schulleistungen stärker ausgeprägt als in Deutschland (Artelt et al., 2001; Baumert et al., 2002). Das heißt, die Leseleistungen der Jugendlichen, die zwei im Ausland geborene Elternteile haben, sind deutlich schlechter als die Leistungen derjenigen Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Dieser Unterschied zeigt sich nach Angaben der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) bereits in den ersten Schulklassen. Schon in dieser frühen Schulzeit beträgt der Leistungsrückstand von Migrantenkindern durchschnittlich neun Monate (Orth, 2003).

Doch nicht nur die Lesefähigkeiten sind beeinträchtigt. Laut den Ergebnissen mehrerer Grundschulstudien zeigen Migrantenkinder im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund verminderte Sprach-, Lese-, Rechtschreib-, Sachkunde- und Mathematikleistungen (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004a).

1.2. *Sprachprobleme sind eine wesentliche Ursache für Schulprobleme*

Die Frage, welcher Faktor der familiären Herkunft ausschlaggebend ist für die Schulleistungsprobleme, wird von den PISA-AutorInnen folgendermaßen beantwortet: Die Leistungsunterschiede zwischen Migrantenkindern und Kindern mit deutscher Muttersprache lassen sich nur in geringen Teilen durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen

Schicht bzw. durch das Bildungsniveau der Eltern erklären. Von weitaus wesentlicherer Bedeutung ist die Beherrschung der deutschen Sprache: „Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere.“ (Artelt et al., 2001, S.38). Somit fängt die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern bereits im Vorschulalter an. Denn obwohl sie häufig ab dem dritten Lebensjahr eine deutsche Kindertageseinrichtung besuchen (Baumert et al., 2002; Knappstein, 2003), beherrschen sie die deutsche Sprache kaum. Die Ergebnisse gesamt-städtischer Sprachstandserhebungen bestätigen dies: Etwa 70% der vier- bis sechsjährigen Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache weisen unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache auf (z.B. Grimm et al., 2004; Kleinewegen, 2004; Landratsamt Biberach, 2004; Schöler et al., 2004). Das heißt, ihr Sprachverstehen und ihre grammatischen Fähigkeiten in der deutschen Sprache sind weit unter dem Niveau von muttersprachlich deutschen Kindern des gleichen Alters.

Wenn die unzureichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache nicht vor der Einschulung durch sprachliche Förderung verbessert werden können, lässt sich die schulische Entwicklung von Migrantenkindern als Negativspirale beschreiben, die in Abhängigkeit von den individuellen Gegebenheiten jedes Kindes mehr oder weniger stark ausgeprägt ist: Zunächst fehlt den Kindern aufgrund ihres ungenügenden Sprachverständnisses eine wesentliche Grundlage, um an der überwiegend sprachlichen Wissensvermittlung im Unterricht teilzunehmen und sich darüber Sachwissen anzueignen. Des Weiteren ist der Erwerb der Schriftsprache umso problematischer, je schlechter die deutsche Sprache im mündlichen Gebrauch beherrscht wird (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2000). Und da es nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Schulfächern notwendig ist, die deutsche Sprache verstehen und sprechen sowie lesen und schreiben zu können, weiten sich die Wissens- und Lerndefizite der Kinder sehr schnell aus und münden in schlechten Schulnoten (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004b).

Entsprechend gering ist der Bildungsabschluss der Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache (Baumert et al., 2002; Statistisches Bundesamt Deutschland, 2004): Der Großteil erlangt entweder keinen, einen Sonder- oder Hauptschulabschluss (60% gegenüber 30% der Jugendlichen mit deutscher Muttersprache) und nur wenige schließen die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife ab (9% vs. 25%).

1.3. Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation

Aufgrund der Tatsache, dass die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache bereits im Kindergarten beginnt, wird der Fokus im Interventionsbereich immer stärker auf das Vorschulalter gerichtet. So werden zurzeit von den meisten Landesregierungen erhebliche Anstrengungen unternommen, um die allgemeine Sprachbildung im Elementarbereich zu verbessern, die Anzahl der Kinder mit Sprachförderbedarf bis zur Einschulung zu verringern und durch Sprachfördermaßnahmen Zurückstellungen vom Schulbesuch zu verhindern (Niedersächsisches Kultusministerium, 2003b). Dafür werden in vielen Bundesländern flächendeckende Sprachkurse eingerichtet, in denen die Kinder etwa ein halbes Jahr vor der Einschulung grundlegende Sprachkompetenzen im Deutschen erwerben sollen. Um die Kinder mit Sprachförderbedarf zu entdecken, werden bei der Einschulungsuntersuchung mittlerweile häufig flächendeckend Sprachstandserfassungsinstrumente eingesetzt. Dabei kommen Verfahren zum Einsatz, die während der letzten drei Jahre entwickelt und veröffentlicht wurden. Sie werden im folgenden Kapitel vorgestellt und bewertet.

2. Aktuelle Instrumente zur Sprachstandserfassung bei Migrantenkinder im Überblick

2.1. *Die deutsche Sprachkompetenz wird sehr unterschiedlich erfasst*

Die Anzahl der Verfahren zur Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache ist in den letzten drei Jahren explosionsartig angestiegen (vgl. Fried, 2004). Diejenigen Verfahren, die einzelne Landesregierungen als flächendeckende Sprachstandserhebungsinstrumente empfehlen, werden im Folgenden kurz einzeln vorgestellt und anschließend zusammenfassend bewertet.

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2002): Auf der Grundlage des für das bayrische Schulsystem entwickelten Screenings *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* soll bei der Einschulungsuntersuchung von den Lehrkräften entschieden werden, ob Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in die Regelklasse eingeschult werden oder zunächst eine Sprachlernklasse besuchen müssen. Das ausschlaggebende Kriterium für diese Selektionsentscheidung ist die Sprachmotivation, die in verschiedenen Situationen eingeschätzt wird: Zunächst beurteilt die Lehrkraft im Rahmen des Schulanmeldegesprächs nach eigenem Ermessen, ob das Kind ein ausreichendes Sprachverständnis und Mitteilungsvermögen zeigt. Ist dies der Fall, wird das Kind in die Regelklasse eingeschult; wenn nicht, versucht die Lehrkraft über den Einsatz von Bildmaterial, das Kind zum Sprechen zu motivieren. Führt dieses Vorgehen zu sprachlichen Reaktionen des Kindes, wird es in die Regelklasse eingeschult. Ansonsten wird das Kind in verschiedenen interaktiven Spielsituationen beobachtet. Zeigt es dabei sprachliche Aktivitäten, wird es in die Regelklasse eingeschult und erhält zusätzlich Sprachförderung. Ist bei dem Kind auch diesmal keine Sprachmotivation zu beobachten, erfolgt die Einschulung in eine Sprachlernklasse. Insgesamt basiert die Selektionsentscheidung größtenteils auf der subjektiven Einschätzung der Lehrkraft; es gibt keine klaren Instruktionen für die Screeningdurchführung und -auswertung.

Fit in Deutsch (Niedersächsisches Kultusministerium, 2003a): Das Screening *Fit in Deutsch* soll darüber entscheiden, ob ein Kind zu sprachfördernden Maßnahmen verpflichtet wird oder seine Sprachkenntnisse im Deutschen für den Schulbesuch ausreichen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Erfassung basaler Sprachverstehens- und Sprachproduktionsfähigkeiten. Die grammatischen Kenntnisse werden nicht überprüft. Das Screening umfasst zwei Schritte: Zunächst werden in einem Elterngespräch biografische Angaben zur Erst- und Zweitsprachentwicklung des Kindes erfasst. Wird aus diesem Gespräch oder aus dem anschließenden Gespräch mit dem Kind bereits deutlich, dass es fast kein Deutsch spricht, wird ohne Testdurchführung die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen eingeleitet. Ist dies nicht der Fall, werden drei standardisierte Aufgaben mit dem Kind durchgeführt. Für die Überprüfung des passiven Wortschatzes soll es auf Bildern vorgegebene Nomina und Verben erkennen. Das Sprachverstehen wird über die Vorgabe von Handlungsanweisungen eingeschätzt und der aktive Sprachgebrauch wird über die Provokation kindlicher Äußerungen bewertet. Für jede Aufgabe gibt es eindeutige Durchführungshinweise und Auswertungsrichtlinien.

Bärenstark (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2002): Mit dem Verfahren *Bärenstark* soll die deutsche Sprachkompetenz aller zur Einschulung angemeldeten Kinder (mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache) überprüft werden. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Instrumenten werden dabei schwerpunktmäßig die grammatischen Fähigkeiten als Kernkompetenz der sprachlichen Entwicklung überprüft. Zu diesem Zweck gibt es vier standardisierte Aufgabenblöcke, die etwa 30 Minuten dauern. Das Sprachverständnis wird über das Erkennen von Körperteilen und Handlungen auf einem Bild erfasst. Anschließend wird das Kind mit Hilfe von Bildmaterial zu spontanen Äußerungen motiviert. Diese werden protokolliert, um aus einer anschließenden Analyse Hinweise auf die Qualität der Wort- und Satzbildung des Kindes zu erhalten. Die Beherrschung von Präpositionen wird über die Aufgabe erfasst, verschiedene Positionen eines Stofftieres im Raum zu erkennen und zu benennen. Die Punktevergabe erfolgt über ein festgelegtes Auswertungssystem und das daraus resultierende Sprachstandsprofil soll die Grundlage für Sprachfördermaßnahmen bilden.

Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD, Hobusch, Lutz & Wiest, 2002): Die *SFD* wurde konzipiert, um bedeutsame Facetten der Sprachkompetenz (Wortschatz, Sprachverstehen, Wort- und Satzbildung) bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zu überprüfen. Mit dem Verfahren sollen aber auch sprachliche Auffälligkeiten bei monolingual deutschen Kindern entdeckt werden können. Die *SFD* besteht aus fünf Untertests, die etwa 30 bis 45 Minuten dauern. Als Erstes wird der passive Wortschatz ermittelt. Wenn es lediglich um die Frage geht, ob ein Kind sprachauffällig ist oder nicht, ist dieser Untertest als Screening einsetzbar. Das heißt: Versteht das Kind mehr als 41 Wörter, gilt es als sprachunauffällig, ist der Wortschatz kleiner, müssen Sprachfördermaßnahmen eingeleitet werden. Bei sprachauffälligen Kindern wird empfohlen, den Wortschatztest mit Hilfe einer CD in der Muttersprache des Kindes zu wiederholen. Dadurch soll festgestellt werden können, ob die sprachlichen Schwierigkeiten lediglich die Zweitsprache Deutsch betreffen oder ob das Kind allgemein Spracherwerbsprobleme hat. Dafür werden von den AutorInnen Test-Versionen in 15 Sprachen zur Verfügung gestellt. Steht allerdings die Förderdiagnostik im Vordergrund, wird die Testung mit der Überprüfung der Farbkenntnis, der grammatischen Fähigkeiten (Präpositionenkenntnis, Pluralbildung) und des Textverständnisses fortgeführt. Die Durchführung und Bewertung der Aufgaben wird durch Instruktionen vorgegeben. Die Förderbedürftigkeit eines Kindes wird über den Vergleich mit einer Normstichprobe ermittelt. Diese setzt sich aus 211 Kindern mit verschiedenen nicht-deutschen Muttersprachen zusammen.

CITO-Test (Konan, Duindam & Kamphuis, 2003): Der *CITO-Test* soll „[...] Auskunft über den Sprachstand und den kognitiven Entwicklungsstand [...]“ von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache geben (Harm, 2003, S.35). Eine türkische Testversion soll es darüber hinaus ermöglichen, für Kinder mit türkischer Muttersprache das Verhältnis der deutschen Sprachfähigkeiten zur muttersprachlichen Kompetenz einzuschätzen. Die Erfassung des Sprachstandes wird über vier computergestützte Subtests operationalisiert, die sprachliche Fähigkeiten überprüfen, von denen die AutorInnen annehmen, dass sie für eine erfolgreiche Beteiligung am Unterricht notwendig sind. Dazu gehören die phonologische Bewusstheit, der passive Wortschatz, das Verstehen von Funktionswörtern und das Textverständnis. Direkt im Anschluss an die 30- bis 45-minütige Testung erstellt das Computerprogramm auf der Grundlage der Ergebnisse für jedes Kind ein Sprachstandsprofil, aus dem individuelle Förderempfehlungen abgeleitet werden sollen. Die Testnormierung ist geplant, die Normwerte liegen bisher jedoch noch nicht vor.

2.2. Bewertung der vorgestellten Sprachstanderfassungsinstrumente

Die vorgestellten Verfahren beanspruchen für sich, die deutschen Sprachfähigkeiten von Vorschulkindern mit nicht-deutscher Muttersprache zuverlässig und gültig zu erfassen und somit eine Grundlage für Klassifikationsentscheidungen zu bilden (z.B. Regelklasse vs. Förderklasse, Sprachförderung vs. keine Sprachförderung). Bewertet man die Instrumente jedoch anhand der allgemeinen Gütekriterien, die für alle diagnostischen Verfahren gelten (Amelang & Zielinski, 2002; Bortz & Döring, 1995; Gogolin, Neumann & Roth, 2003; Lienert, 1967), wird ersichtlich, dass sie dieses Ziel nicht erreichen.

2.2.1. Keines der Verfahren erfüllt die teststatistischen Gütekriterien zufrieden stellend

Objektivität: *Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse vom Untersucher*

Um die Sprachfähigkeiten von Vorschulkindern möglichst objektiv erfassen zu können, sollten Aufgabendurchführung und -auswertung standardisiert, also für jedes Kind gleich sein. Dieses Kriterium wird von fast allen Verfahren durch Instruktionen, vorgegebenes Material, genau beschriebene Punktevergabe usw. erfüllt. Lediglich beim Screening *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* gibt es nur vage Hinweise zur Durchführung und Auswertung der Screeningschritte. Die Einschätzung der Sprachleistungen basiert somit bei diesem Verfahren ausschließlich auf dem subjektiven Eindruck der Lehrkraft.

Reliabilität: *Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test ein Merkmal misst*

Reliabilitätskennwerte, die Auskunft über die Zuverlässigkeit eines Verfahrens geben, werden nur beim *CITO-Test* berichtet. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um vorläufige Angaben zur internen Konsistenz der deutschen Testversion, die zwischen $\alpha = .66$ und $\alpha = .90$ beträgt. Somit wurde für keines der Verfahren nachgewiesen, dass die Erfassung der kindlichen Sprachfähigkeiten zuverlässig erfolgt.

Validität (Gültigkeit): *Grad der Genauigkeit, mit dem der Test dasjenige Merkmal misst, das er zu messen vorgibt*

Die Validität ist das wichtigste Gütekriterium; sie lässt erkennen, ob mit einem Test auch tatsächlich die gewünschten Variablen erfasst werden. Im Bereich der Sprachstanderfassung sollten die Aufgaben beispielsweise die wichtigsten Sprachfähigkeiten repräsentieren, so dass von der im Test gezeigten Leistung auf das tatsächliche Fähigkeitsniveau geschlossen werden kann. Dabei spielt die Altersangemessenheit der

Aufgaben eine wesentliche Rolle. Diese ist jedoch bei den meisten Verfahren anzuzweifeln. So beinhaltet beispielsweise die Wortschatzprüfung von *Fit in Deutsch* überwiegend Wörter wie „Spielplatz“, „Rutsche“ und „Uhr“, die Kinder üblicherweise bereits mit zwei Jahren beherrschen. Und die Handlungsanweisungen erinnern stark an das Fähigkeitsniveau von dreijährigen Kindern (vgl. Grimm, 2001). Darüber hinaus ist fraglich, ob die jeweils gewählten Sprachfähigkeiten (z.B. die Benennung von Körperteilen oder Farben) für einen erfolgreichen Schulbesuch wichtig sind. Bei keinem der Verfahren wurde geprüft, ob die Ergebnisse der Sprachstanderfassung verlässliche Prognosen in Bezug auf die weitere Sprachentwicklung und den Schulerfolg zulassen (Fried, 2004). Auch Itemschwierigkeiten oder andere Maße der Validität werden bei keinem Verfahren berichtet. Zwar gibt es vorläufige Angaben zu den Intersubtestkorrelationen beim *CITO-Test*, doch diese sind nicht ausreichend, um Aussagen über die Gültigkeit der erhaltenen Ergebnisse machen zu können.

Theoretische Fundierung: Basis für die Itemauswahl und Ergebnisinterpretation

Die Validität eines Tests hängt eng mit der Auswahl der Aufgaben zusammen. So sollten altersangemessene Items aus dem theoretischen Wissen darüber abgeleitet werden, welche sprachlichen Fähigkeiten die meisten Kinder mit unauffälliger sprachlicher Entwicklung vor dem Schuleintritt bereits erworben haben. Zeigt ein Kind im Test keine altersentsprechenden Leistungen, muss anhand der zugrunde liegenden Spracherwerbtheorie erklärbar sein, auf welchem Sprachstand sich das jeweilige Kind befindet und welche Entwicklungsschritte als nächstes zu erwarten und dementsprechend zu fördern sind. Dieses Kriterium wird von keinem der beschriebenen Verfahren erfüllt. Zwar werden vereinzelt Begründungen für die Erfassung bestimmter Fähigkeitsbereiche gegeben, doch diese basieren eher auf Plausibilitätsannahmen als auf spracherwerbtheoretischen Befunden.

Normierung: Bezugssystem für die Einordnung der Testergebnisse

Die Normstichprobe bildet die Grundlage für die Bewertung der individuellen Testergebnisse eines Kindes als durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich. Bisher liegen nur für die *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder* Normwerte vor. Dabei besteht die Vergleichsstichprobe jedoch aus Kindern mit unterschiedlichen nicht-deutschen Muttersprachen. Die Aussagekraft und Angemessenheit einer solchen Bezugsgruppe für die Einschätzung der deutschen Sprachkenntnisse wird in Abschnitt 3.1.3. diskutiert.

Ökonomie: *Finanzieller und praktischer Aufwand der Testdurchführung*

Sind die meisten Verfahren auch relativ ökonomisch in Bezug auf das Material und einfach in ihrer Handhabung, kostet ihre gesamte Durchführung und Auswertung sehr viel Zeit (etwa 30 bis 60 Minuten). Diesen zeitlichen Aufwand versuchen einige Verfahren (z.B. *Fit in Deutsch*) durch ein gestuftes Vorgehen zu reduzieren. So wird bei Kindern mit gravierenden und somit offensichtlichen sprachlichen Defiziten nach der ersten Verfahrensstufe auf die weitere Durchführung der Sprachstandserhebung verzichtet und direkt Sprachförderung eingeleitet.

Fazit:

In Anbetracht der Forderung, dass Klassifikationsentscheidungen nur anhand von standardisierten / objektiven, reliablen, (prognostisch) validen und normierten Messungen erfolgen sollten (Fried, 2004; Neuland, 1982), befinden sich die vorgestellten Verfahren ausnahmslos in der Phase der Erprobung. Ihre bisherige Aussagekraft sowie ihr Beitrag zur Früherkennung von Kindern mit sprachlichen Defiziten im Deutschen sind äußerst fraglich. Demnach besteht die dringliche Notwendigkeit, ihre theoretische Fundierung herauszustellen und die teststatistischen Kennwerte zu überprüfen (vgl. auch Luchtenberg, 2002).

2.2.2. Die Überprüfung der Sprachfähigkeiten erfolgt zu spät

Neben der unzureichenden teststatistischen Absicherung ist an den Sprachstanderfassungsinstrumenten zu kritisieren, dass sie alle schwerpunktmäßig für den Einsatz bei der Schuleingangsuntersuchung konzipiert wurden, die mittlerweile zehn Monate vor der Einschulung stattfindet. Der verbleibende Zeitraum für die sprachliche Förderung reicht dann höchstens dafür aus, die Kinder mit den allernotwendigsten Deutschkenntnissen zu versorgen (Zickgraf, 2004). Problematisch ist dabei, dass viele SchulanfängerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache nicht nur leichte, sondern gravierende Defizite in der deutschen Sprache haben. Ihr Sprachverständnis ist gering und im Bereich der Grammatik fallen ihnen bereits einfache morphologische Markierungen wie beispielsweise die Pluralbildung schwer, die muttersprachlich deutsche Kinder bereits mit vier Jahren überwiegend beherrschen (Penner, 2003). Um also die Bildungschancen von Migrantenkindern zu erhöhen, müssen ihre sprachlichen Fähigkeiten tief greifend und langfristig verbessert werden. Dementsprechend sollte die Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten sehr viel früher durchgeführt werden.

Doch welche Möglichkeiten der Sprachstandserfassung gibt es in den ersten Kindergartenjahren? Das Verfahren *Bärenstark* kann nach Angaben der AutorInnen auch schon bei jüngeren Kindergartenkindern eingesetzt werden. Aus den vorherigen Ausführungen wurde jedoch deutlich, dass es die teststatistischen Gütekriterien nicht erfüllt. Des Weiteren haben Ulich und Mayr (2003b) den Beobachtungsbogen *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)* veröffentlicht. Dieser soll die systematische Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache ab dreieinhalb Jahren ermöglichen. Ähnlich wie beim Verfahren *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen* steht dabei die Erfassung der Sprachlernmotivation (z.B. der Umgang mit Büchern, die Teilnahme an Sprachspielen, die Freude am Wörterlernen) im Vordergrund und weniger der bisher erreichte Sprachstand. Neben der qualitativen Auswertung der beobachteten Angaben besteht die Möglichkeit, einzelne Skalenwerte zu bilden und in Prozentränge zu übertragen. Die Grundlage dafür bildet eine Normierungsstichprobe von 2011 Migrantenkindern, die sich auf 84 Nationalitäten und 56 Sprachgruppen verteilen. Reliabilitäts- und Validitätskennwerte werden im Manual nicht berichtet. Somit ist auch dieses Instrument nicht für die valide Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten und die von den AutorInnen angestrebte Einschätzung der sprachbezogenen Schulfähigkeit (Ulich & Mayr, 2003a) geeignet.

Fazit:

Zurzeit gibt es keine teststatistisch abgesicherten diagnostischen Instrumente, die mit dem Ziel entwickelt wurden, die deutschen Sprachleistungen von Vorschulkindern mit nicht-deutscher Muttersprache weit vor der Einschulung zu erfassen. Deshalb wird im folgenden Kapitel überlegt, wie ein geeignetes Verfahren aussehen müsste.

3. Wie müsste ein gutes Instrument für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern aussehen?

Nachdem in den bisherigen Ausführungen dargelegt wurde, dass die Sprachstandserfassung bei mehrsprachigen Kindern mit den vorgestellten Instrumenten nicht zufrieden stellend geleistet werden kann, geht es in diesem Kapitel um folgende Frage:

Wie müsste ein Verfahren aussehen, welches die zuverlässige und gültige Einschätzung der deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern ermöglicht?

Um eine Antwort auf diese Frage finden zu können, muss geklärt werden, mit welchem Ziel ein Sprachstandserfassungsinstrument eingesetzt wird, das heißt, welche Fragestellung mit seinem Einsatz verfolgt wird. Denn nur so lässt sich entscheiden, welche Kriterien das diagnostische Instrument erfüllen muss.

Betrachtet man die Ziele, die mit Sprachstandserfassungen laut TestautorInnen und PolitikerInnen erreicht werden sollen, fällt auf, dass sehr häufig die Vorhersage der schulischen Leistungen erwähnt wird. Doch wenn man tatsächlich die späteren Schulnoten mit den Ergebnissen der Sprachstandserfassung vorhersagen wollte, müssten längsschnittliche Studien den Zusammenhang zwischen diesen beiden Maßen überprüfen. Solche Studien liegen zum einen nicht vor (Baur, 2001; Fried, 2004; Karasu, 1994) und zum anderen ist es aus theoretischer Perspektive nicht plausibel, dass sich das vielschichtige Konstrukt „schulischer Erfolg“ durch *einen* Faktor, nämlich die deutsche Sprachkompetenz vor der Einschulung, bedeutsam vorhersagen lässt. So zeigen Helmke und Weinert (1997, zitiert nach Baumert et al., 2002) in ihrem allgemeinen Erklärungsmodell zum Kompetenzerwerb in der Schule, dass die Lern- und Leistungsergebnisse eines Kindes durch verschiedene Komponenten beeinflusst werden: Auf der einen Seite sind die ethnische Herkunft, der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern sowie deren Erziehungs- und Unterstützungsverhalten wichtige Einflussfaktoren. Auf der anderen Seite wirken die Schule, der Klassenkontext, die Lehrerexpertise und die Unterrichtsprozesse auf das Kind ein. Und letztendlich werden die schulischen Leistungen von den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes auf der kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene bestimmt. Die Sprachfähigkeiten im Deutschen sind also in ein komplexes, sich gegenseitig beeinflussendes Bedingungsgefüge eingebettet, welches für jedes Kind individuell ausgeprägt ist. Es ist also nicht

möglich, aufgrund eines einzigen erbrachten Punktwertes bei der Sprachstandsüberprüfung die Leistungen in der Grundschule vorherzusagen.

Sehr wohl möglich und sogar erstrebenswert ist es allerdings, sprachliche Fähigkeiten zu erfassen, die für den späteren Schulerfolg bedeutsam sind. Denn es kann nicht bestritten werden, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache eine wesentliche Voraussetzung für das schulische Lernen und somit für einen erfolgreichen Schulbesuch darstellt. Schließlich wird im schulischen Kontext inhaltliches Wissen fast ausschließlich über mündliche und schriftliche Sprache vermittelt (Weinert, 2000).

Wenn man nun davon ausgeht, dass mit dem Einsatz von Sprachstandserfassungsinstrumenten überprüft werden sollte, ob die deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern gut genug für eine erfolgreiche Teilnahme am monolingualen Schulunterricht sind, bleiben dennoch viele Fragen zu beantworten: Was genau bedeutet es, die *sprachlichen Fähigkeiten* bilingualer Kinder zu erfassen? Müssen die muttersprachlichen Kenntnisse der Kinder berücksichtigt werden? Welche Aufgaben müssen gestellt werden? Woran wird festgemacht, ab wann die Sprachfähigkeiten eines Kindes ausreichend entwickelt sind?

Diese Fragen werden in den folgenden Abschnitten diskutiert und es wird herausgearbeitet, warum der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)* und das *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)* als geeignete Instrumente für die Erfassung der Kompetenz bilingualer Kinder in der deutschen Sprache in Betracht gezogen werden können.

3.1. Auf die Fragestellung kommt es an

3.1.1. Was soll erfasst werden: die bilinguale Entwicklung oder die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch?

Um zu entscheiden, welche Sprache bzw. Sprachen eines Kindes erfasst werden sollen, muss man zwei grundlegend verschiedene Fragestellungen voneinander unterscheiden: Geht es darum, die bilinguale *Sprachentwicklung* eines Kindes zu untersuchen oder sollen die bisher erworbenen Fähigkeiten der Zweitsprache Deutsch, also der aktuelle *Sprachstand*, eingeschätzt werden?

In der Literatur wird zumeist die Meinung vertreten, dass es optimal wäre, wenn man die bilinguale Sprachentwicklung eines Kindes erfassen könnte. Dafür müsste in beiden vom Kind gesprochenen Sprachen überprüft werden, welche Entwicklungsmeilensteine das Kind in der jeweiligen Sprache bereits gemeistert hat und in welchen Berei-

chen es Unterstützung benötigt (vgl. Kracht & Rothweiler, 2003; Tracy, 1996). Zeigt ein Kind Auffälligkeiten in seiner Zweitsprache, könnte es durch die Erfassung der muttersprachlichen Entwicklung einer von zwei Gruppen von Kindern mit Sprachproblemen zugeordnet werden: Kinder mit unauffälligem Mutterspracherwerb und problematischem Zweitspracherwerb haben in der Regel aufgrund ungünstiger äußerer Bedingungen zu wenig Kontakt mit der Zweitsprache und erlernen sie deshalb verzögert. Bei der zweiten Gruppe von Kindern liegt dagegen eine genuine Sprachentwicklungsstörung vor, die sich durch Spracherwerbsschwierigkeiten in beiden Sprachen äußert. Diese Kinder benötigen eine gezielte sprachtherapeutische Behandlung.

Doch eine Sprachentwicklungsdiagnostik in der Mutter- *und* Zweitsprache ist zurzeit praktisch kaum durchführbar, da bislang die diagnostischen Kriterien zur Differenzierung zwischen Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit einem ungestörten Spracherwerb in den jeweiligen Muttersprachen fehlen (siehe auch Jedik, 2001; Kracht & Rothweiler, 2003; Lengyel, 2002). Eine wichtige Grundlage dafür wäre das fundierte Wissen über den jeweiligen Mutterspracherwerb: Um festlegen zu können, welche Testaufgaben ein Kind mit altersangemessenen sprachlichen Leistungen meistern können muss, ist es notwendig zu wissen, wie der Sprachentwicklungsverlauf in der jeweiligen Sprache aussieht und welche Fähigkeiten die meisten Kinder einer Altersstufe beherrschen.

Diese Entwicklungsverläufe sind extrem sprachspezifisch und laut Penner (2004) ist es „schier unmöglich“, ein Instrument zu entwickeln, welches die linguistische Kompetenz von mehrsprachigen Kindern spracherwerbstheoretisch adäquat erfassen kann (S.83).

Um dennoch Aussagen über die Sprachentwicklung bilingualer Kinder machen zu können, wird in der Praxis des Öfteren der Versuch unternommen, Verfahren für monolingual deutschsprachige Kinder in die jeweilige Muttersprache zu übersetzen. Rothweiler (2004) kritisiert daran, dass dieses Vorgehen aufgrund des fehlenden Wissens über den normalen und gestörten Spracherwerb in der betreffenden Sprache schon bei einer einfachen Wortschatzüberprüfung „überaus problematisch“ sei. „Völlig unzulässig ist die 1:1-Übertragung von diagnostischen Kriterien von einer Sprache in eine andere im Bereich der grammatischen Entwicklung.“ (S.107). Denn das grammatische Regelsystem ist in verschiedenen Sprachen sehr unterschiedlich aufgebaut und wird unterschiedlich schnell erworben. So können beispielsweise türkischsprachige Kinder aufgrund der streng regelgeleiteten und einfachen Struktur der türkischen Sprache früher Sätze bilden als deutschsprachige Kinder (Aksu-Koc & Slobin, 1985).

Rothweiler schlägt deshalb vor: „Solange die Grundlagen für eine differenzierte Diagnostik im mehrsprachigen Kontext nicht erforscht sind, sollte sich das diagnostische Vorgehen – zumindest vorläufig – auf den Spracherwerb im Deutschen konzentrieren.“ (Kracht & Rothweiler, 2003, S.170).

Fazit:

Da es zurzeit nicht möglich ist, die bilinguale Sprachentwicklung von Kindern zuverlässig einzuschätzen, sollte ein gutes Sprachstandserfassungsinstrument ausschließlich die deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern erfassen.

3.1.2. Welche Aufgaben müssen gestellt werden?

Migrantenkinder beherrschen die deutsche Sprache in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß. Dennoch lassen sich grob zwei Fähigkeitsstufen unterscheiden, die in Anlehnung an Cummins (1979; 1984) als *BICS*- und *CALP*-Niveau bezeichnet werden.

Die Bezeichnung *BICS* steht für „basic interpersonal communicative skills“. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben diese basalen Fähigkeiten etwa in den ersten beiden Jahren des Sprachkontakts erwerben (Penner, 2003). Ihre Sprachkenntnisse sind auf diesem Niveau sehr oberflächlich: Die Kinder sind in der Lage, Sprachroutinen situationsadäquat einzusetzen und Bedürfnisse in Alltagssituationen auf der Basis eines Grundwortschatzes sowie mit Hilfe von Gestik und Mimik deutlich zu machen. Ihr Sprachverstehen basiert vor allem auf dem Verständnis einzelner Schlüsselwörter, der Nutzung bisheriger Erfahrungen und der Zuhilfenahme nonverbaler Kommunikationshinweise (z.B. Gesten, Gesichtsausdruck).

Wesentlich höher sind die sprachlichen Kompetenzen auf dem Niveau der „cognitive - academic language proficiency“ (*CALP*): Die Kinder haben ein formales Sprachverstehen ausgebildet, das heißt, sie können komplexe Sachverständnisse aus kontextreduzierten und abstrakten Situationen erschließen. Des Weiteren besitzen sie einen reichhaltigen Wortschatz und haben die grundlegenden Regeln des grammatischen Systems erworben. Dieses Wissen über grammatische Regeln befähigt sie dazu, Wörter kontextabhängig zu verändern (z.B. Verbbeugung, Zeitmarkierung, Pluralbildung) und eigenständig zu Sätzen zu kombinieren (Penner, 2003).

Die Fähigkeiten auf dem akademischen Sprachniveau gelten als Voraussetzung dafür, dass die Kinder in der monolingual deutschen Schule gut mitkommen (Penner, 2004). Dies ist unmittelbar einleuchtend, wenn man sich vorstellt, welche Anforderungen im Schulkontext an die Kinder gestellt werden: Würde ein 45-minütiger Frontalunterricht in

fließender Rede gestaltet werden, müssten die SchülerInnen rund 1400 Sätze, und damit ca. 12.000 Wörter „online“ wahrnehmen, verstehen und in ihr Wissen integrieren – und zwar parallel zur Artikulation der Äußerungen (Penner, 2003). Dieser Sprachverstehensprozess kann nicht mit Hilfe der BICS-Fertigkeiten bewältigt werden.

Fazit:

Wenn ein Verfahren für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern mit dem Ziel eingesetzt wird, sprachliche Defizite der Kinder zu identifizieren, muss es in der Lage sein, zwischen Kindern zu unterscheiden, die bereits CALP-Fähigkeiten entwickelt haben und Kindern, die sich sprachlich noch auf dem BICS-Niveau befinden. Dementsprechend muss die grammatische Kompetenz der Kinder als diagnostischer Marker herangezogen werden. Es ist nicht ausreichend, den basalen aktiven und passiven Wortschatz oder die Sprachmotivation zu erheben, denn diese Kompetenzen reichen lediglich für die Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen aus.

3.1.3. Mit wem werden die erfassten Leistungen verglichen: mit monolingual deutschen oder bilingualen Kindern?

Wenn also die fortgeschritteneren grammatischen Fähigkeiten bilingualer Kinder im Fokus der Diagnostik stehen sollen, stellt sich die Frage, woran festgemacht wird, ab wann ein Kind über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt und dementsprechend keine Sprachförderung benötigt. Was muss das Kind können – mit wem werden seine Leistungen verglichen?

Einige TestautorInnen vertreten die Meinung, dass die sprachlichen Leistungen bilingualer Kinder mit denen anderer bilingualer Kinder verglichen werden müssen, da ihr Spracherwerb nicht vergleichbar ist mit dem monolingualer Kinder (vgl. SFD, Hobusch et al., 2002; Ulich & Mayr, 2003b). Bei diesem Vergleich erfährt man jedoch lediglich, ob das Kind die deutsche Sprache in etwa so gut kann wie andere mehrsprachige Kinder mit verschiedenen Muttersprachen, Sprachumwelten, Lernerfahrungen, etc. Aus dieser Information lassen sich keine Rückschlüsse auf den Sprachförderbedarf des Kindes ziehen. Denn die sprachlichen Leistungen eines Kindes werden in der Regel dann als auffällig bzw. unterdurchschnittlich und damit als förderungsbedürftig bezeichnet, wenn sie den Leistungen derjenigen Kinder entsprechen, die in der Normierungsstichprobe die unteren 15 bis 20 Prozentrangplätze einnehmen. Wenn man bedenkt, dass der Großteil der Migrantenkinder in Deutschland defizitäre grammatische Fähigkeiten in der deutschen Sprache zeigt (Siebert-Ott, 2001), dann würde ein Kind

erst dann als sprachauffällig gelten, wenn es sehr ausgeprägte Sprachprobleme im jeweiligen Testverfahren zeigt. Ob im Gegenzug die Kinder mit unauffälligen Testwerten den sprachlichen Ansprüchen des deutschen Bildungssystems gerecht werden, ist fraglich. Für diese Entscheidung muss eine Vergleichsgruppe gewählt werden, an der sich die schulischen Anforderungen orientieren. Wenn ein bilinguales Kind also gemeinsam mit monolingual deutschen Kindern die erste Klasse besucht, muss es als Voraussetzung für seinen schulischen Erfolg in etwa so viel verstehen und sprechen können, wie seine KlassenkameradInnen. Die Leistungen von Migrantenkindern in der deutschen Sprache müssen also über den Vergleich mit einer monolingual deutschsprachigen Normstichprobe eingeschätzt werden (Reich, 2003b).

Fazit:

Die Frage, wie ein geeignetes Sprachstandserfassungsinstrument aussehen sollte, kann folgendermaßen beantwortet werden: Aufgrund der fehlenden Kenntnisse über die sprachspezifische Entwicklung der verschiedenen Muttersprachen, die Migrantenkinder in Deutschland erlernen, ist zurzeit nur die Einschätzung ihrer deutschen Sprachfähigkeiten möglich. Um Kinder herauszufiltern, die aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten nicht die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht erfüllen, müssen die grammatischen Kenntnisse der Kinder bewertet werden. Als Grundlage für die Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf müssen die sprachlichen Leistungen von deutschsprachigen SchulanfängerInnen als Vergleich herangezogen werden.

3.2. *Der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3- 5) scheint ein geeignetes Instrument zu sein*

Der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm, 2001) erfüllt alle Kriterien, die an ein Verfahren gestellt werden müssen, welches die zuverlässige und gültige Einschätzung der deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern ermöglicht.

Dieser Test wurde entwickelt, um drei- bis fünfjährige monolingual deutsche Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung zu identifizieren. Er entspricht dem aktuellen Forschungsstand im Bereich der Sprachentwicklung monolingual deutscher Kinder und kann nach Verkerk-Mouas (2003) als „trendsetter“ unter den Sprachentwicklungstests bezeichnet werden, die derzeit im deutschsprachigen Raum für den Vorschulbereich zur Verfügung stehen. Der *SETK 3-5* ist teststatistisch abgesichert und die Einordnung der Testergebnisse in unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich

erfolgt auf der Grundlage einer monolingual deutschsprachigen Normierungsstichprobe.

Sein Einsatz bei muttersprachlich nicht-deutschen Kindern erscheint vor allem deshalb sinnvoll, weil die Untertests neben grundlegenden Sprachgedächtnisleistungen schwerpunktmäßig komplexe grammatische Fähigkeiten erfassen. Dazu gehören das formale Sprachverständnis sowie die Wort- und Satzbildungsfähigkeiten. Somit müsste der *SETK 3-5* in der Lage sein zu entscheiden, ob die deutschen Sprachkenntnisse eines bilingualen Kindes entweder auf dem grundlegenden BICS-Niveau oder aber auf dem fortgeschritteneren CALP-Niveau angesiedelt sind. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird in der vorliegenden Arbeit empirisch geprüft.

Allerdings kann der *SETK 3-5* nicht als flächendeckendes Sprachstandserfassungsinstrument eingesetzt werden. Zum einen kann er nur von TestexpertInnen (z.B. LogopädInnen und PsychologInnen) durchgeführt werden und zum anderen nimmt er etwa 30 Minuten in Anspruch und ist somit zu lang. Seit 2003 existiert mit dem *Sprachscreening für das Vorschulalter* (SSV, Grimm, 2003a) jedoch auch eine Kurzform des Sprachentwicklungstests. Das Screening beinhaltet zwei unveränderte Subtests des *SETK 3-5*, dauert circa zehn Minuten und lässt bei Kindern mit deutscher Muttersprache zuverlässige Aussagen über ihren sprachlichen Entwicklungsstand zu. Somit ist das SSV für diese Zielgruppe ein geeignetes Früherkennungsinstrument; es gewährleistet die ökonomische Erfassung von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung. Ob die beiden Untertests auch die sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern repräsentieren, soll ebenfalls in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Wenn dies der Fall ist, wäre das *Sprachscreening für das Vorschulalter* für die flächendeckende Sprachstandserfassung bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache geeignet.

4. Theoriegeleitete Argumentation für den Einsatz des SETK 3-5 und des SSV bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern

In diesem Kapitel wird näher ausgeführt, welche Argumente für den Einsatz des *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (SETK 3-5, Grimm, 2001) sprechen, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zu erfassen. Dabei wird zunächst auf drei gängige Vorbehalte eingegangen, die gegenüber Verfahren angeführt werden, welche für die Sprachentwicklungsdiagnostik monolingual deutscher Kinder entwickelt wurden. Zentral ist dabei die Frage, ob der Sprachentwicklungsverlauf bilingualer Kinder mit dem von monolingualen Kindern vergleichbar ist und folglich die gleichen diagnostischen Kriterien verwendet werden können. Anschließend wird auf der Grundlage der im *SETK 3-5* erfassten Sprachleistungen begründet, welchen Erkenntniswert sein Einsatz bei mehrsprachigen Kindern haben kann. In diesem Zusammenhang wird auch die Nützlichkeit des *Sprachscreening für das Vorschulalter* (SSV, Grimm, 2003a) betrachtet.

Angeichts der Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit Kinder mit türkischer Mutter- und deutscher Zweitsprache untersucht wurden, beziehen sich viele Ausführungen auf die Besonderheiten dieser Zielgruppe.

4.1. Vorbehalt Nr.1: „Der Sprachentwicklungsverlauf bilingualer Kinder ist nicht vergleichbar mit dem monolingual deutscher Kinder.“

Die Frage nach der Vergleichbarkeit der Sprachentwicklungsverläufe von monolingualen und bilingualen Kindern ist grundlegend bei der Entscheidung über die Nützlichkeit des *SETK 3-5* für die Sprachstandserfassung bei mehrsprachigen Kindern. Denn nur wenn die Entwicklung der deutschen Sprachfähigkeiten bei monolingualen und bilingualen Kindern einen ähnlichen Verlauf zeigt, ist es gerechtfertigt, die gleichen diagnostischen Kriterien für die Unterscheidung zwischen bilingualen Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf zu verwenden wie bei der Unterscheidung zwischen monolingualen Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung.

Um die Vergleichbarkeit der sprachlichen Entwicklungsverläufe von monolingualen und bilingualen Kindern einschätzen zu können, wird an dieser Stelle ein Exkurs in die Zweitspracherwerbsforschung eingeschlagen. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Was ist Bilingualismus? Wie verläuft die Sprachentwicklung von monolingua-

len Kindern und wie unterscheidet sich der Spracherwerb bilingualer Kinder von dieser? Abschließend werden auf der Grundlage der berichteten Ergebnisse die Implikationen für den Einsatz des *SETK 3-5* zusammengefasst.

4.1.1. Begriffsklärung: Was versteht man unter Bilingualismus?

Es gibt in der Literatur eine Vielzahl von Bilingualismus-Definitionen. Eine recht allgemeine und pragmatische Begriffsbestimmung stammt von Grosjean: Ein bilingualer Mensch beherrscht „[...] zwei sprachliche Kenntnissysteme in einem Ausmaß, das es ihm gestattet, mit monolingualen Sprechern in der einen oder anderen Sprache [...] zu kommunizieren.“ (1982, zitiert nach Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000, S.497).

Dabei ist es jedoch nicht so, dass die beiden Sprachen immer getrennt voneinander benutzt werden. Viel eher ist in der Kommunikation von bilingualen Personen, die über ähnliche Sprachkenntnisse verfügen, oft ein fließender Wechsel zwischen den Sprachen zu beobachten, der selbst innerhalb eines Satzes vorkommt (Peuser & Winter, 2000). Dieses so genannte *Code-Switching* ist keineswegs ein Anzeichen für defizitäre Sprachfähigkeiten, sondern stellt nach dem aktuellen Erkenntnisstand eine selbständige, kontextgebundene und kreative Nutzung sprachlicher Vielfalt dar (Dirim, 2001). Bei bilingualen Kindern taucht das *Code-Switching* auch im Gespräch mit Monolingualen auf und kann laut Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) als Strategie angesehen werden, durch die das Kind lexikalische und strukturelle Lücken in der einen Sprache mit Hilfe seiner Kenntnisse in der jeweils anderen Sprache zu schließen versucht.

Die Spracherwerbssituationen von bilingualen Kindern sind extrem vielfältig (Reich, 2003b). Sie variieren u.a. darin, ab welchem Alter das Kind mit zwei Sprachen konfrontiert wird, und wer mit dem Kind wie gut in welcher Sprache spricht. Für die Beantwortung der Frage nach der Vergleichbarkeit monolingualer und bilingualer Sprachentwicklungsverläufe werden zwei häufige und für die vorliegende Arbeit relevante Spracherwerbsbedingungen näher betrachtet, nämlich der *doppelte Erstspracherwerb* und der *sukzessive Zweitspracherwerb* im Vorschulalter.

4.1.1.1. Doppelter Erstspracherwerb

Wenn ein Kind sehr früh regelmäßig mit zwei Sprachen konfrontiert wird und diese parallel erwirbt, spricht man vom doppelten bzw. simultanen Erstspracherwerb (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Er kann als zwangloser, impliziter und intentionsloser, also ungesteuerter Lernprozess beschrieben werden, der ausgelöst wird, wenn das Kind einen hinreichenden, systematischen und kontinuierlichen bilingualen Input erhält

(Hamers & Blanc, 2000). Das heißt konkret: Ein Kind erwirbt eine zweite Sprache nur dann, wenn langfristig mindestens 20% des sprachlichen Inputs auf diese Sprache fallen, und zwar auf muttersprachlichem Niveau. Doch damit das Kind muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen erwirbt, sollte ein ausbalanciertes und über die Zeit gleichmäßiges Verhältnis der beiden Sprachen angestrebt werden (Pearson, Fernandez, Lewedeg & Oller, 1997). Somit sind Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs wesentliche Einflussfaktoren für die mehrsprachige Entwicklung.

4.1.1.2. Sukzessiver Zweitspracherwerb

Wesentlich häufiger als der doppelte Erstspracherwerb ist bei Migrantenkindern der sukzessive bzw. sequentielle Zweitspracherwerb zu beobachten (Müller, 1997). Das heißt, sie erlernen die Zweitsprache Deutsch erst, nachdem der Mutterspracherwerb in den wesentlichen Grundzügen abgeschlossen ist (Rothweiler, 2004). Um den sukzessiven Zweitspracherwerb vom doppelten Erstspracherwerb abzugrenzen, wird in der Literatur sehr häufig postuliert, dass der Erwerb mehrerer Sprachen innerhalb der ersten drei Lebensjahre als simultan und anschließend als sukzessiv bezeichnet werden kann (Arslanoglu, Engin, Leue & Walter, 2003; Birdsong, 1999; Hoff, 2001; Rothweiler, 2004; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Auch der sukzessive Zweitspracherwerb hängt wesentlich von der Qualität und Quantität des jeweiligen Inputs ab.

4.1.2. Sprachentwicklung monolingualer Kinder

Um entscheiden zu können, inwiefern die bilinguale Sprachentwicklung von der monolingualen abweicht, wird zunächst skizziert, welche allgemeinen Entwicklungsschritte bei Kindern zu beobachten sind, die ausschließlich ihre Muttersprache lernen. Dabei werden entsprechend der in dieser Arbeit untersuchten Stichprobe die Besonderheiten der deutschen und türkischen Sprachentwicklung herausgestellt.

4.1.2.1. Universelle Meilensteine der monolingualen Sprachentwicklung

Bei der komplexen Aufgabe des Mutterspracherwerbs durchläuft jedes Kind eine geordnete Folge von Entwicklungsstufen; individuelle Unterschiede treten nur innerhalb bestimmter Grenzen auf (Clahsen, 1986; Kracht & Rothweiler, 2003; Penner & Kölliker Funk, 1998; Slobin, 1972). Für die mühelose Bewältigung dieser Entwicklungsfolge sollte zwischen den vorhandenen Grundvoraussetzungen im Kind und in der sozialen Umwelt eine optimale Passung bestehen (Grimm, 2003b). Das heißt, der (elterliche) Sprachinput sollte auf die aktuellen Sprachverarbeitungsfähigkeiten des Kindes abge-

stimmt sein. Deutlich wird dieses Zusammenspiel beispielsweise in der so genannten Ammensprache, die Erwachsene gegenüber Säuglingen intuitiv verwenden. Dabei übertreiben sie die Prosodie (Sprachrhythmik) der jeweiligen Sprache stark, um den Sprachstrom für das Kind zu gliedern und ihm dadurch den Einstieg in das grammatische System zu erleichtern (Grimm, 1998, 2003b). Die kindliche Orientierung an der Ammensprache zeigt sich unter anderem darin, dass bereits Neugeborene diese Art von Sprachsingsang bevorzugen und die Entwicklung ihrer Lautwahrnehmung und -produktion (Phonologie) sehr sprachspezifisch verläuft. Am Ende des ersten Lebensjahres stehen das Wortverständnis und die Produktion der ersten Wörter (überwiegend Nomen mit affektiv-sozialer Bedeutung) im Zentrum der sprachlichen Entwicklung. Mit etwa 18 Monaten erreicht der produktive Wortschatz des Kindes einen Schwellenwert von 50 Wörtern, der den so genannten Wortschatzspurt, also das schnelle Lernen neuer Wörter, einleitet. Dieser Wortschatzspurt bildet die Basis für die produktive grammatische Entwicklung, die mit der Bildung erster Wortkombinationen beginnt und ab dem Alter von 28 Monaten im Fokus der Sprachentwicklung steht (Grimm, 1998, 2003b). Sie erfolgt sehr sprachspezifisch und kann nicht mehr universell beschrieben werden (Slobin, 1972).

4.1.2.2. Deutsche und türkische Grammatikentwicklung im Vergleich

Die grammatische bzw. linguistische Kompetenz beinhaltet v.a. das Wissen um die Regularitäten der im Folgenden beschriebenen Komponenten *Phonologie*, *Morphologie* und *Syntax* (Grimm, 1998, 2003b).

Phonologie: Die Entwicklung der Lautwahrnehmung und -produktion lässt sich in Anlehnung an Penner (2000) folgendermaßen beschreiben: Während die Umgebungssprache für ein Neugeborenes ein gleichmäßiger Sprachstrom ist, lernt es mit Hilfe der an ihn gerichteten Ammensprache innerhalb des ersten Lebensjahres, die Spracheinheiten – also einzelne Sätze, Wörter, Silben und Laute im Redefluss zu erkennen. Dies gelingt durch die Bildung abstrakter Lautrepräsentationen, die der Organisation von Sprachlauten dienen. Säuglinge können bereits im Alter von drei Tagen ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden. Mit vier Monaten gelingt es ihnen, ihren eigenen Namen zu erkennen und das Babbeln und Lallen im Alter von fünf bis neun Monaten enthält schon überwiegend Lautverbindungen, die charakteristisch für die Muttersprache sind. Am Ende des ersten Lebensjahres beginnt der Aufbau der phonologischen Struktur der Muttersprache, welche die Produktion der ersten Wörter ermög-

licht. Die phonologische Entwicklung verläuft in verschiedenen Muttersprachen unterschiedlich schnell - je nach Vielfalt des Phoneminventars der jeweiligen Sprache.

Da sich die sprachlichen Laute im Deutschen und Türkischen sehr ähnlich sind, ist der Aufbau der phonologischen Struktur etwa gleichzeitig abgeschlossen; so können muttersprachlich deutsche oder türkische Kinder mit dreieinhalb Jahren fast alle Laute korrekt produzieren; ihre Äußerungen stimmen also im Wesentlichen mit der jeweiligen Zielsprache überein (Ünsal & Fox, 2002).

Morphologie und Syntax: Unter Morphologie versteht man die Prinzipien zur Konstruktion komplexer Wörter; Syntax bezeichnet die Satzbildung, also die sinnhafte und regelgeleitete Wortanordnung. Sobald Kinder Mehrwortäußerungen bilden, werden morpho-syntaktische Regeln der Muttersprache angewendet. Das heißt, Kinder lernen, über die Wortbildung Merkmale wie Anzahl, Geschlecht, Fall und Bestimmtheit zu markieren und Satzinhalte durch die sinnvolle Aneinanderreihung von Wörtern auszudrücken. Dabei halten die Kinder bereits bei den ersten Zwei- und Dreiwortäußerungen die muttersprachlich korrekte Wortordnung ein (Grimm, 1998).

Kinder mit deutscher Muttersprache haben im Alter von zweieinhalb Jahren die wichtigsten Regeln der Morphologie und Syntax erworben und können ab einem Alter von ca. dreieinhalb Jahren zunehmend komplexe Sätze bilden (Clahsen, 1988; Grimm, 1998; Weissenborn, 2000). Dabei ist ihre Verwendung der grammatischen Formen jedoch noch stark von Übergeneralisierungen und Überdiskriminierungen gekennzeichnet. In der typischen Kleinkindersprache werden die grammatischen Regeln also entweder zu generell oder zu eingeschränkt angewendet (Bsp.: „Er ist gegeht.“). Im Alter von vier bis fünf Jahren haben die Kinder die Grammatik des Deutschen in ihren wesentlichen Grundzügen erworben und können sie überwiegend richtig anwenden (Grimm, 2003b; Kracht & Rothweiler, 2003).

Muttersprachlich türkische Kinder können aufgrund der hochstrukturierten Morphologie der türkischen Sprache bereits im Einwortstadium Kasus-, Tempus- und Pluralmarkierungen vornehmen (Aksu-Koc & Slobin, 1985; Underhill, 1986) und erlernen die zentralen morphologischen Markierungen somit viel schneller als deutschsprachige Kinder (Rothweiler, Kroffke & Bernreuter, 2004). Auch die Satzbildung beherrschen sie früher; im Alter von zweieinhalb Jahren sind sie in der Lage, komplexe Sätze zu bilden. Dabei treten nur selten Fehler auf, so dass im Türkischen keine typische Kindersprache zu beobachten ist (Aksu-Koc & Slobin, 1985; Rothweiler et al., 2004).

Der frühe Erwerb morpho-syntaktischer Regeln in der türkischen Sprache wird durch deren grammatikalische Einfachheit (es gibt zum Beispiel keine Artikel) und strenge Regelmäßigkeit ermöglicht (Aksu-Koc & Slobin, 1985; Jeuk, 2003). Besonders hervorstechend ist die Zusammenführung der grammatischen Elemente im Sinne einer agglutierenden, also „angeklebten“ Wort- und Satzbildung. Dabei werden die grammatischen Beziehungen (z.B. Präpositionen und Pluralmarkierungen) durch das regelgeleitete Anhängen von Morphemen an den unveränderten Wortstamm hergestellt, so dass ganze Satzinhalte teilweise in einem einzigen Wort ausgedrückt werden können (Kurt, 1982). Ein anschauliches Beispiel findet sich bei Underhill (1986):

ev	→ das Haus
evler	→ die Häuser
evlerim	→ meine Häuser
evlerimde	→ in meinen Häusern
evlerimdeki	→ derjenige in meinem Haus
evlerimdekiiler	→ diejenigen in meinem Haus

Damit ist die türkische Sprache wesentlich einfacher zu erwerben als die deutsche Sprache, die aufgrund ihrer grammatischen Vielfalt allgemein als „schwere Sprache“ eingeschätzt wird (Huneke & Steinig, 2000).

4.1.3. Besonderheiten in den sprachlichen Entwicklungsverläufen bilingualer Kinder

In diesem Abschnitt sollen die Unterschiede der sprachlichen Entwicklungsverläufe monolingualer und bilingualer Kinder verdeutlicht werden. Anschließend werden die Implikationen für die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder herausgestellt.

4.1.3.1. Sprachentwicklung von Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb

Der frühe sprachliche Entwicklungsverlauf bei bilingualen Kindern, die beide Sprachen parallel erwerben, ist mittlerweile gut dokumentiert (Hoff, 2001) und wird von Hamers und Blanc (2000) zusammenfassend dargestellt. Insgesamt zeigen die aktuellen Befunde, dass sich die Entwicklung beider Sprachen nicht bedeutsam von der jeweiligen sprachlichen Entwicklung monolingualer Kinder unterscheidet.

Phonologie: Bilinguale Säuglinge beginnen zum gleichen Zeitpunkt wie monolinguale mit dem kanonischen Lallen (Reduplikation von Silben) und der Bildung eigenständiger Laute (Oller, Eilers, Urbano & Cobo-Lewis, 1997). Sie scheinen dabei zwei phonologi-

sche Systeme auszubilden, die sich unterschiedlich schnell entwickeln und den jeweiligen phonologischen Systemen von monolingualen Kindern sehr ähneln. Aufgrund von Interferenzeffekten sind sie jedoch nicht identisch. So zeigten Ünsal und Fox (2002) anhand der Daten von 20 türkisch-deutsch-sprachigen Kindern im Alter von 4;11 bis 6;1 Jahren, dass die Kinder mehrere Konsonantenverbindungen der deutschen Sprache noch nicht erworben hatten und dass die Artikulation einiger Laute eindeutig von der jeweils anderen Sprache beeinflusst wurde.

Lexikon: Auch die ersten Wörter produzieren Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb etwa zum gleichen Zeitpunkt wie monolinguale Kinder. Bei der Bewertung der frühen lexikalischen Entwicklung muss allerdings folgende Unterscheidung getroffen werden: Betrachtet man den produktiven Wortschatz für beide Sprachen getrennt, so fällt er bei bilingualen Kindern im Alter von acht bis 30 Monaten deutlich kleiner aus, als bei monolingualen Kindern der jeweiligen Sprachen. Erfasst man hingegen den konzeptionellen Wortschatz, also die Anzahl der sich nicht überschneidenden Wörter beider Sprachen, ist der Wortschatz bilingualer Kinder ähnlich groß wie der von monolingualen Kindern (z.B. Pearson, Fernandez & Oller, 1993). Denn während des Einwortstadiums verwenden viele bilinguale Kinder Wörter einer Sprache auch im Kontext der anderen Sprache. Diese Beobachtung hat in früheren Jahren zu der Annahme geführt, dass Bilinguale zunächst beide Sprachen in einem gemeinsamen Lexikon und grammatischen System vereinigen und anschließend über einen Differenzierungsprozess zwei getrennte monolinguale Kenntnissysteme ausbilden, die unabhängig voneinander genutzt werden (Volterra & Taeschner, 1978, zitiert nach Hamers & Blanc, 2000). Allerdings konnte gezeigt werden, dass der Wortschatz bilingualer Kinder schon im Alter von acht Monaten viele Worddoubletten, also äquivalente Wörter in beiden Sprachen enthält (Pearson, Fernandez & Oller, 1995). Daraus wurde geschlossen, dass sich die sprachlichen Systeme von Anfang an separat entwickeln und nicht in *einem* System fusioniert sind. Diese Annahme ist jedoch nicht notwendigerweise aus den Befunden abzuleiten, da zum einen keine Erkenntnisse über die sprachliche Repräsentation bei bilingualen Neugeborenen vorliegen und zum anderen die Existenz von Worddoubletten nicht zwangsläufig ein Beweis für zwei getrennte Sprachsysteme ist (Hoff, 2001). Denn Kinder lernen die verschiedensprachigen Benennungen eines Objekts häufig in unterschiedlichen Kontexten und interpretieren sie möglicherweise als verschiedene Bezeichnungen innerhalb eines Sprachsystems.

Insgesamt spricht die empirische Befundlage dafür, dass sich das Lexikon sehr früh einzelsprachig separat entwickelt, zwischen den Sprachen jedoch von Anfang an eine

funktionale Arbeitsteilung besteht; ob es zunächst ein gemeinsames Sprachsystem gibt, kann auf der Grundlage der bisherigen Untersuchungen nicht geklärt werden (Hamers & Blanc, 2000; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

Ab dem zweiten Lebensjahr erkennen die Kinder, dass jedes Ding zwei Namen hat und vergrößern stetig ihren sprachspezifischen Wortschatz (Müller, 1997). Dennoch fällt der produktive Wortschatz in den verschiedenen Sprachen im Vorschulalter für gewöhnlich etwas kleiner aus als bei monolingualen Kindern in den jeweiligen Sprachen (Hoff, 2001).

Morphologie und Syntax: Die grammatischen Regeln werden sehr früh einzelsprachig abgeleitet: Bereits im Alter von zwei Jahren bilden die Kinder in Abhängigkeit von der verwendeten Sprache unterschiedliche morphologische und syntaktische Strukturen, die sich im Ganzen nicht bedeutsam von denen gleichaltriger monolingualer Kinder unterscheiden (Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996; Jeuk, 2003; Tracy, 2002). Unterschiede gibt es lediglich auf der Ebene spezifischer grammatischer Fähigkeiten, und zwar in zweierlei Hinsicht:

(1) Einerseits erfassen die Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb aufgrund ihrer stärker ausgebildeten Sprachbewusstheit bestimmte grammatische Strukturen schneller und können die zugrunde liegenden Regularitäten besser ableiten. Hierbei wird allgemein angenommen, dass der Erwerb der grammatischen Regeln umso leichter fällt, je unterschiedlicher die beiden Sprachen sind; Strukturähnlichkeiten verleiten eher dazu, die Regeln einer Sprache fälschlicherweise auf die jeweils andere zu übertragen (Apeltauer, 1987; Montanari, 2002; Sari, 1995; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Da Deutsch und Türkisch verschiedenen Sprachgruppen angehören und somit sehr unähnlich sind (Kurt, 1982; Rothweiler et al., 2004; Ünsal & Fox, 2002), sollte die Sprachentrennung bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern gut gelingen.

(2) Andererseits verwenden Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb vermehrt und über einen längeren Zeitraum entwicklungstypische Zwischengrammatiken im Bereich der Morphologie. Dies betrifft vor allem die übergeneralisierte Bildung von unregelmäßigen Verben und Pluralformen sowie die eingeschränkte Verwendung von Artikeln (Hoffmann, 1997).

4.1.3.2. Sprachentwicklung von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb

Kinder mit sukzessivem Zweitspracherwerb erlernen ihre Muttersprache zunächst wie monolinguale Kinder. Wie gut sie die ab dem vierten Lebensjahr hinzukommende Zweitsprache erlernen, hängt u.a. davon ab, wie fundiert die bereits erworbenen mut-

tersprachlichen Kenntnisse sind (Arslanoglu et al., 2003; Ünsal & Korfmann-Forschner, 1995; Wendlandt, 1992). Denn laut Cummins (1979; 1984) gibt es einen reziproken Zusammenhang zwischen der Erst- und Zweitsprache. Er nimmt darüber hinaus in seinem Schwellenwertmodell an, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb auf drei verschiedenen Kompetenzstufen angesiedelt werden können. Sie werden an dieser Stelle kurz beschrieben.

Stufe 1: Beide Sprachen befinden sich auf dem BICS-Niveau

Die unterste Fähigkeitsstufe wird durch die so genannte Halbsprachigkeit (Semilinguismus) charakterisiert. Das heißt, die Kinder erreichen aufgrund eines unkontinuierlichen und/oder fehlerhaften Inputs in keiner der angebotenen Sprachen muttersprachliche Kompetenz. Sie können lediglich auf einem sehr basalen Niveau kommunizieren, wodurch häufig auch die Entwicklung des kognitiven Potenzials eingeschränkt wird (Apeltauer, 1987). Laut einer Untersuchung von Penner (2003) ist dieser Zustand bei Migrantenkindern sehr häufig zu beobachten.

Stufe 2: Die Sprachen befinden sich auf unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus

Auf der zweiten Kompetenzstufe dominiert die unbalancierte Zweisprachigkeit. Dabei beherrschen die Kinder eine der beiden Sprachen im Bereich der mündlichen Kommunikation auf dem CALP-Niveau, welches der muttersprachlichen Kompetenz nahe kommt. Die andere Sprache ist jedoch nur auf dem BICS-Niveau angesiedelt. Die negativen Folgen der unbalancierten Zweisprachigkeit hängen davon ab, auf welchem Niveau die Umgebungssprache ausgebildet ist, die dem Kind Zugang zu Bildungsinhalten verschafft.

Stufe 3: Beide Sprachen befinden sich auf dem CALP-Niveau

Die dritte Stufe zeichnet sich durch eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen, und zwar im mündlichen wie später im schriftlichen Bereich aus. Auf diesem Niveau des ausgeglichenen Bilingualismus nimmt Cummins (1984) an, dass es eine, beiden Sprachen zugrunde liegende Sprachkompetenz gibt, die dafür verantwortlich ist, dass Erfahrungen in einer Sprache auch immer die Fähigkeiten in der jeweils anderen Sprache verbessern. Für Kinder auf dieser Kompetenzstufe nimmt er positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung an.

Cummins Annahmen machen deutlich, dass die Bildungschancen von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb am größten sind, wenn sie ein hohes sprachliches Niveau in ihrer Mutter- und Zweitsprache erwerben.

Dafür ist es unabdingbar, dass das Kind in beiden Sprachen einen häufigen und qualitativ hochwertigen, also möglichst fehlerfreien, Input erhält (De Houwer, 1998). Dieser muss in kommunikativ bedeutsame Situationen eingebettet sein (Jeuk, 2003); ein unspezifisches „Sprachbad“ unterstützt die Kinder nicht dabei, ihre Erst- und Zweitsprache auf dem CALP-Niveau zu erlernen.

Doch wie sieht nun der Entwicklungsverlauf der Zweitsprache aus? Zur Beantwortung dieser Frage gibt es kaum systematische Forschungsansätze. Stattdessen liegen für die Beschreibung und Erklärung der Spracherwerbsmechanismen bei Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb überwiegend Einzelfallstudien vor, die kaum Rückschlüsse auf die allgemeine Sprachentwicklung dieser Kinder zulassen. Selbst für die in Deutschland am stärksten verbreitete Sprachkombination Türkisch-Deutsch gibt es nur wenige normative Untersuchungen über die Entwicklung der deutschen Sprachfähigkeiten (Chlosta et al., 2003; Leyendecker, 2003). Im Folgenden werden zwei dieser Forschungsprojekte näher vorgestellt.

Jeuk (2003) beobachtete über einen Zeitraum von elf Monaten, wie neun türkische Kinder im Alter von 3;0 bis 3;6 Jahren im Kindergarten die ersten Wörter der deutschen Sprache erwarben. Er wertete dafür Spontansprachdaten aus unstandardisierten alltäglichen Kommunikationssituationen aus. Dabei zeigte sich, dass die Kinder zwar verschiedene Erwerbsstrategien nutzten, jedoch bestimmte Stufen einhielten. So kommunizierten sie zunächst mithilfe von vorsprachlichen Mitteln wie Gesten und Blicken.

Der Aufbau des Wortschatzes verlief ähnlich wie bei jüngeren monolingual deutschen Kindern: Während zunächst die sozialen Wörter und Nomen den größten Teil des Wortschatzes ausmachten, kamen ab einem Wortschatz von etwa 50 Wörtern auch Verben, Adjektive und sonstige Wortarten hinzu. Sobald die Kinder einen Basiswortschatz aufgebaut hatten, erweiterten sich ihre sprachlichen Äußerungen von Einwort- zu Mehrwortsätzen, wobei die Wort- und Satzbildung bereits weitestgehend den deutschen Regeln entsprachen. Die Abweichungen im Entwicklungsverlauf der Zweitsprache vom monolingualen Spracherwerb bezogen sich vor allem auf die zeitliche Dimension. So verlief der Wortschatzaufbau der untersuchten Kinder schneller als im Erstspracherwerb, der Ausbau komplexer Strukturen wie Nebensätze oder Verneinungen verlief dagegen langsamer.

Systematische, langfristige Untersuchungen der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit der Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch werden zurzeit von Rothweiler durchgeführt (Rothweiler et al., 2004). Erste Auswertungen von fünf sprachunauffälligen Vorschulkindern legen nahe, dass der Erwerbsverlauf von zentralen gram-

matischen Strukturen (Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweitstellung und Satznegation) vergleichbar ist mit dem Erwerb monolingual deutscher Kinder und sich ziemlich schnell, nämlich innerhalb der ersten zehn Sprachkontaktmonate, entwickelt.

4.1.4. Implikationen für den Einsatz des SETK 3-5

Bei Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb verläuft die deutsche Sprachentwicklung in etwa so wie bei monolingual deutschen Kindern; es können demnach die gleichen diagnostischen Kriterien Anwendung finden. Lediglich bei der Überprüfung der phonologischen Sprachverarbeitung müssen die Besonderheiten der bilingualen Entwicklung Berücksichtigung finden, da die Aussprache einiger Laute erkennbar von der türkischen Muttersprache gefärbt ist. Dabei handelt es sich zum einen um die Aussprache einzelner Laute (z.B. ein „rollendes r“) oder die falsche Betonung von Wörtern. Da im Türkischen die Länge eines Vokals keinen Bedeutungsunterschied macht, fällt es den Kindern häufig schwer, zwischen Wörtern wie „Ofen vs. offen“ zu unterscheiden sowie lange und kurze Vokale unterschiedlich auszusprechen.

Beim sukzessiven Zweitspracherwerb sind die Parallelen zum monolingualen Sprachentwicklungsverlauf noch nicht systematisch erforscht. Vereinzelte Befunde weisen jedoch darauf hin, dass die wesentlichen Meilensteine der deutschen Sprachentwicklung von den Kindern in der gleichen Reihenfolge erworben werden wie von monolingualen Kindern.

Insgesamt kann der „[...] kindliche Grammatikerwerb bei monolingualen deutschen Kindern ein wichtiger Maßstab zur Bewertung der grammatischen Entwicklung bei Mehrsprachigkeit sein [...].“ (Kracht & Rothweiler, 2003, S.196). Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erlernen, im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern verspätet mit dem Spracherwerb beginnen. Demnach ist innerhalb des ersten Sprachlernjahres nicht zu erwarten, dass sie genauso gute Leistungen zeigen, wie gleichaltrige einsprachig aufwachsende Kinder.

4.2. Vorbehalt Nr.2: „Beim Vergleich mit deutschsprachigen Kinder haben fast alle Migrantenkinder eine Sprachentwicklungsstörung!“

Wenn die deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern mit einem für deutschsprachige Kinder normierten Sprachentwicklungstest erfasst werden, dann muss Folgendes klar sein: Die Ursachen von sprachlichen Auffälligkeiten bei mehrsprachigen und monolingual deutschen Kindern sind fundamental verschieden (Reich, 2003b).

Bei monolingual deutschen Kindern sind unterdurchschnittliche Ergebnisse ein dringendes Indiz für eine Sprachentwicklungsverzögerung bzw. -störung. Bei diesen Kindern muss im anschließenden diagnostischen Prozess überprüft werden, welche Ursachen für die sprachlichen Auffälligkeiten heranzuziehen sind (z.B. schlechtes Hörvermögen, allgemeine mentale Retardierung, spezifische Sprachentwicklungsstörung).

Wie in Abschnitt 3.1.1. dargestellt wurde, kann die Diagnose „Sprachentwicklungsstörung“ bei mehrsprachigen Kindern nur dann gestellt werden, wenn die sprachliche Entwicklung in beiden Sprachen überprüft wird. Da dies auf der Grundlage der aktuellen Sprachentwicklungsforschung nicht möglich ist, kann bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen lediglich die Aussage getroffen werden, dass die deutschen Sprachfähigkeiten des mehrsprachigen Kindes nicht den Fähigkeiten monolingualer Kinder gleichen Alters entsprechen. Daraus lässt sich ableiten, dass sie das sprachliche Wissenssystem noch nicht in seinen wesentlichen Merkmalen beherrschen und somit eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen nicht erfüllen (Grimm, 2001). Um Überlegungen anstellen zu können, wie es bei bilingualen Kindern zu dem aktuellen Entwicklungsstand gekommen ist und welche zukünftigen Leistungen unter den gegebenen Bedingungen zu erwarten sind, müssen die Besonderheiten der mehrsprachigen Entwicklung und damit einhergehende typische Phänomene berücksichtigt werden (Kracht & Rothweiler, 2003; Rothweiler, 2004). Meist sind die unterdurchschnittlichen Ergebnisse mit einem unzureichenden deutschsprachigen Input zu erklären.

Dass dieser fundamentale Unterschied bei der Interpretation der Testergebnisse von monolingualen und bilingualen Kindern in der Öffentlichkeit häufig ignoriert wird, zeigt sich an Äußerungen wie „Jedes sechste Schulkind hat eine eingeschränkte Sprachentwicklung beim Schuleintritt. Vor acht Jahren war es erst jedes zehnte Kind.“ (Endell, 2003). Dabei werden die sprachlichen Auffälligkeiten von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern undifferenziert „über einen Kamm geschert“.

4.3. Vorbehalt Nr.3: „Deutsche Tests sind für Migrantenkinder prinzipiell ungeeignet!“

Es gibt auch kritische Stimmen, die den Einsatz von Sprachtests zur Erfassung der Deutschkenntnisse bei Migrantenkindern prinzipiell ablehnen. Dafür werden im Groben zwei Argumente angebracht.

(1) Zum einen wird die fehlende Kulturfairness deutschsprachiger Verfahren bei muttersprachlich nicht-deutschen Kindern betont. Dabei wird postuliert, dass die Kinder

weniger Chancen haben, durchschnittliche Testwerte zu erreichen als Kinder mit deutscher Muttersprache (Lichtenstein & Ireton, 1984).

Dieser Vorbehalt ist jedoch zu global und erscheint nur bei extremen Kulturunterschieden berechtigt zu sein. So dürfen einem Kind ohne Deutschkenntnisse beispielsweise nicht ausschließlich deutsche Instruktionen gegeben werden, wenn es um die Erfassung der Intelligenz geht (Stangler, Huber & Routh, 1980). Ebenfalls kann nicht erwartet werden, dass ein Kind ein vorgegebenes Muster nachzeichnet, wenn es in seinem Leben noch nie einen Stift gesehen hat. Dass solche Testsituationen höchst unzulässig sind, ist unmittelbar verständlich. Allerdings steht dieses Problem im Bereich der Sprachstandserfassung nicht zur Debatte, da die Mehrheit der untersuchten Kinder in Deutschland aufgewachsen ist und deutschsprachige Kindertageseinrichtungen besucht. Sie kennen also die deutsche Kultur und wurden bis zum Testzeitpunkt mehr oder weniger mit der deutschen Sprache konfrontiert.

(2) Zum anderen wird der Einwand erhoben, dass Sprachtests zur Erfassung der Deutschkenntnisse bei Migrantenkindern grundsätzlich ungeeignet sind (Bruch-Schulz, Heß & Steinmüller, 1985; Clahsen, 1986; Harnisch, 1993; Ulich & Mayr, 2003a). Die Argumentation dieser KritikerInnen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Ein standardisierter Sprachtest, der etwa 30 Minuten dauert, führt zu einem sehr eingeschränkten Output, der das allgemeine Alltagsverhalten nicht repräsentiert und somit ein verzerrtes Bild der Sprachkompetenz produziert. Ein solches Vorgehen wird dem prozessualen Charakter des Spracherwerbs und der besonderen Spracherwerbssituation von bilingualen Kindern nicht gerecht.

Das bedeutsamste Argument gegen die angebrachte Kritik ist die Auswahl der Aufgaben. Die Items müssen theoretisch und empirisch nachweisbar repräsentativ für den zu erfassenden Entwicklungsbereich sein (Rodenhausen, 1995). Es müssen also zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Fragen gestellt werden, um in relativ kurzer Zeit wichtige Informationen über den Entwicklungsstand eines Kindes zu erhalten (Grimm, 2001).

4.4. *Der SETK 3-5 überprüft die deutschen Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern auf dem CALP-Niveau*

In den bisherigen Ausführungen konnte gezeigt werden, dass die allgemeinen Vorbehalte gegen Sprachentwicklungstests mit deutschen Normen nicht haltbar sind. Nun geht es um die Frage, inwiefern die diagnostischen Kriterien des *SETK 3-5* und damit zusammenhängend diejenigen des *SSV* aus sprachentwicklungstheoretischer Sicht in der Lage sind, zwischen bilingualen Kindern zu unterscheiden, die lediglich sehr basale

Kommunikationsfähigkeiten haben (BICS-Niveau) und Kindern, die bereits ein abstraktes Sprachverständnis ausgebildet haben und morphosyntaktisches Regelwissen anwenden können (CALP-Niveau).

Allgemein basieren die Sprachtestaufgaben auf dem Meilensteinkonzept der Sprachentwicklung (s. Kap. 4.1.2.1.) und sind somit für muttersprachlich deutsche Kinder theoretisch fundiert. Auf einer globalen Ebene konnte bereits gezeigt werden, dass die theoretischen Annahmen über den Sprachentwicklungsverlauf monolingual deutscher Kinder auch im Großen und Ganzen auf den Erwerbsverlauf der deutschen Sprache bei bilingualen Kindern übertragen werden können. In diesem Teilkapitel sollen die konkreten Parallelen auf Subtestebene herausgestellt werden: Warum ist davon auszugehen, dass die Aufgaben im *SETK 3-5* bzw. *SSV* geeignet sind, die deutschen Sprachleistungen von bilingualen Kindern zu erfassen? Die Ausführungen beziehen sich dabei entsprechend der untersuchten Stichprobe auf die SETK- und SSV-Subtests für die Altersstufen vier und fünf Jahre.

4.4.1. Sprachverstehen

Um bei Kindern ab vier Jahren das Sprachverständnis zu erfassen, eignen sich Manipulationsaufgaben, bei denen zunehmend komplexe Handlungsanweisungen ausgeführt werden sollen. So werden im Untertest *Verstehen von Sätzen (VS)* beispielsweise ein Sack und zwei Stifte vor das Kind gelegt und es wird aufgefordert „Leg den Sack zwischen die Stifte.“ oder „Stoß den Sack mit dem längsten Stift an.“ Um diese stark kontextreduzierten Aufgaben richtig lösen zu können, muss das Kind phonologische, lexikalisch-semantische und morphologisch-syntaktische Merkmale zusammenführen (Grimm, 2001). Es reicht nicht aus, einzelne Schlüsselwörter zu verstehen, sondern das Kind muss alle Wörter und ihre Beziehung zueinander entschlüsseln, um der Handlungsaufforderung richtig nachgehen zu können.

Somit sind die Aufgaben im *SETK 3-5* wesentlich anspruchsvoller als in den meisten vorgestellten Sprachstandserfassungsinstrumenten (s. Kap. 2). Diese erfassen größtenteils das Verständnis einzelner Wörter oder sehr leichter Sätze. Im Verfahren *Bärenstark* ist es zum Beispiel sehr offenkundig, was von dem Kind erwartet wird, wenn ihm ein Teddy und ein Bett gegeben wird („Leg den Teddy in das Bett.“). Im Gegensatz dazu entsprechen die Aufforderungen im *SETK 3-5* nicht den spontanen Handlungs-ideen des Kindes. Und auch das Verständnis einzelner Schlüsselwörter (z.B. Stift, Sack) schränkt die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten nicht ein.

Somit müsste der Untertest *Verstehen von Sätzen* in der Lage sein, Kinder mit basalen, kontextabhängigen Sprachverstehensleistungen anhand unterdurchschnittlicher Testergebnisse zu erkennen.

4.4.2. Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Gedächtnisleistungen spielen eine bedeutsame Rolle bei der Sprachentwicklung; insbesondere ist die fehlerfreie Verarbeitung phonologischer Informationen (Einheiten der Lautsprache) unabdingbar für einen unauffälligen Spracherwerb (Hasselhorn & Werner, 2000). Sie ermöglicht den Aufbau des Wortschatzes, welcher wiederum die wesentliche Grundlage für die grammatische Entwicklung ist. Denn die Grammatik einer Sprache kann nur dann entschlüsselt werden, wenn Kinder zunächst genügend viele Mehrwortäußerungen über das phonologische Arbeitsgedächtnis im Langzeitgedächtnis abgespeichert haben, um daraus die Regularitäten der Morphologie und Syntax abzuleiten. Dieser Speicher- und Abrufprozess wird im *Modell des Arbeitsgedächtnisses* (working memory model) von Baddeley (1990; Gathercole & Baddeley, 1993) beschrieben.

4.4.2.1. Das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley

Baddeley beleuchtet in seinem Modell die Strukturen und Prozesse des Arbeitsgedächtnisses, welches die aktuellen Wahrnehmungen enthält, die bewusst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen (Pickenhain, 2003). Seine zentrale Annahme ist dabei, dass sich das Arbeitsgedächtnis aus verschiedenen modalitätsspezifischen Hilfsystemen zusammensetzt, denen eine modalitätsunspezifische Kontrolleinheit – die zentrale Exekutive – vorangestellt ist (Hasselhorn & Grube, 2003). Während das komplexe Zusammenspiel dieser Teilsysteme für die vorliegende Arbeit wenig bedeutsam ist, spielt das Hilfsystem, welches für die Verarbeitung sprachlicher Informationen zuständig ist, eine zentrale Rolle. Es handelt sich dabei um die *phonologische Schleife*, die wiederum aus zwei Teilsystemen besteht: dem *phonetischen Speicher*, der auditives Material für kurze Zeit festhält, und einem so genannten *subvokalen artikulatorischen Kontrollprozess*, der dafür sorgt, dass die gespeicherten Informationen länger im phonetischen Speicher verbleiben (Baddeley, 1990; Hasselhorn & Grube, 2003).

4.4.2.2. Das Nachsprechen von Nichtwörtern erfasst den phonetischen Speicher

Die Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers wird üblicherweise über das Nachsprechen von Nichtwörtern erfasst. Dabei werden dem Kind Lautverbindungen

vorgegeben, die den Merkmalen der jeweiligen Muttersprache entsprechen, jedoch keinen Sinn ergeben. Diese Methode ist äußerst trickreich, denn im Unterschied zum Nachsprechen von sinnvollen Wörtern kann die Lautstruktur des Wortes nicht unter Rückgriff auf das Langzeitgedächtnis rekonstruiert werden (Schöler et al., 2004). Das heißt, aufgrund ihrer Neuheit haben Nichtwörter keine lexikalische Repräsentation im Langzeitgedächtnis, sondern werden allein aufgrund ihrer lautlichen Merkmale verarbeitet. Dementsprechend weisen Fehler beim Nichtwörternachsprechen darauf hin, dass im phonologischen Arbeitsgedächtnis (PAG) keine korrekte Repräsentation des fremden Lautmusters erstellt werden kann (Götze, Hasselhorn & Kiese-Himmel, 2000).

4.4.2.3. Zusammenhänge zwischen dem PAG und der Muttersprachentwicklung

Mehrere Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum haben übereinstimmend gezeigt, dass die Leistung beim Nachsprechen von Nichtwörtern ab dem dritten Lebensjahr positiv mit dem Wortschatzerwerb korreliert (Ellis & Sinclair, 1996; Gathercole & Baddeley, 1990; Hasselhorn & Werner, 2000; Hoff, 2001). Um entscheiden zu können, ob dabei das PAG einen kausalen Einfluss auf die Geschwindigkeit und Genauigkeit des Worterwerbs ausübt oder aber ein reichhaltiger Wortschatz die Qualität beeinflusst, mit der Kinder fremde Klanggebilde im phonetischen Speicher halten und wiedergeben können, hat die Arbeitsgruppe um Baddeley und Gathercole eine vierjährige Längsschnittstudie durchgeführt (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992). Sie untersuchten bei 80 englischsprachigen Kindern den passiven Wortschatz und die Funktionsfähigkeit des PAG. Die Kinder wurden im Alter von vier, fünf, sechs und acht Jahren getestet. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Beziehung zwischen PAG und Wortschatzerwerb im Verlauf der Entwicklung verändert. Während der rezeptive Wortschatz im Alter von fünf Jahren bedeutsam durch die Leistungen im Nichtwörternachsprechen mit vier Jahren vorhergesagt werden konnte, hatte bei Kindern ab sechs Jahren die Wortschatzgröße einen bedeutsamen Einfluss auf die Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses.

Bei Vorschulkindern ist das Funktionieren des phonologischen Arbeitsgedächtnisses also eine wesentliche Voraussetzung für den Wortschatzaufbau. Diese Beziehung ist auch unmittelbar logisch, wenn man sich vor Augen führt, dass Kinder zu Beginn des Spracherwerbs alle Wörter als Pseudowörter wahrnehmen (Dittmann & Schmidt, 1998). Darüber hinaus konnte in internationalen Studien nachgewiesen werden, dass die Fähigkeit der richtigen Reproduktion von Nichtwörtern bei Vorschulkindern eng mit ihrem Sprachverständnis und den grammatischen Kompetenzen zusammenhängt

(Caplan & Waters, 1999; Carpenter & Just, 1989; Hasselhorn & Körner, 1997; Hasselhorn & Werner, 2000).

Das heißt also: Drei- bis fünfjährige Kinder, die Nichtwörter nach einmaligem Hören korrekt wiedergeben können, haben einen größeren Wortschatz, ein besser ausgebildetes Sprachverständnis und sind in der muttersprachlichen Grammatik kompetenter als Kinder, deren phonologische Informationsverarbeitung defizitär ist.

4.4.2.4. Bedeutsamkeit des PAG für den bilingualen Spracherwerb

Welche Bedeutsamkeit hat das phonologische Arbeitsgedächtnis nun für bilinguale Kinder? Welche Schlussfolgerungen können gezogen werden, wenn man weiß, wie gut ein türkisch-deutsch-sprachiges Kind im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)* Lautverbindungen wie „Billop“, „Krapseüstong“ oder „Waltikosander“ nachsprechen kann?

Bisher gibt es keine Studien, die den Zusammenhang zwischen der Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers und den Sprachfähigkeiten bilingualer Vorschulkinder untersucht haben. Deshalb müssen Rückschlüsse aus den Untersuchungen gezogen werden, die mit bilingualen Schulkindern und Erwachsenen durchgeführt wurden. Diese haben die Reproduktion von Nichtwörtern jedoch sehr unterschiedlich operationalisiert und mit verschiedenen sprachlichen Leistungen in Verbindung gebracht.

Cheung (1996) hat beispielsweise 84 chinesisches-englisch-sprachige Zwölfjährige untersucht. Sie sollten sich bis zu sieben Nichtwörter mit englischen Lautmerkmalen in Folge merken und in der richtigen Reihenfolge korrekt nachsprechen. Je besser ihnen diese Aufgabe gelang, desto schneller konnten sie neue englische Wörter lernen. Ähnliche Zusammenhänge konnte Service bei muttersprachlich finnischen Kindern zeigen, die im Alter von neun Jahren Englisch als Fremdsprache in der Schule lernten. Je besser die Kinder Nichtwörter mit englischer Lautcharakteristik unmittelbar wiedergeben konnten, desto besser waren die zwei Jahre später erhobenen LehrerInnenurteile im Englischunterricht (Service, 1992; Service & Kohonen, 1995). Aus diesen und ähnlichen Studien resümieren Dittmann und Schmidt (1998) in ihrem Überblicksartikel: „Das phonologische Arbeitsgedächtnis scheint bei Kindern nach abgeschlossenem Erstspracherwerb in der Anfangsphase des fremdsprachlichen Vokabularerwerbs die wichtigste Rolle zu spielen.“ (S.325). Allerdings scheint es ähnlich wie bei monolingualen Kindern eine qualitative Veränderung zu geben: Mit zunehmender Größe des Vokabelwortschatzes geht der Beitrag des PAG für den Fremdspracherwerb zurück und

beim Lernen unbekannter Vokabeln wird vor allem das bisherige lexikalische Wissen herangezogen.

Aus den angeführten Studien können nur sehr vage Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob der Effizienz des phonetischen Speichers bei bilingualen Vorschulkindern ein wesentlicher Beitrag für ihre sprachliche Entwicklung zukommt. Doch es ist anzunehmen, dass die Kinder in der ersten Zeit des Sprachkontakts neue Wörter umso leichter lernen, je besser sie fremde Lautverbindungen in dieser Sprache präzise abspeichern und wiedergeben können. Inwieweit die Funktionsweise des phonologischen Arbeitsgedächtnisses mit dem Grammatikerwerb in einer zweiten bzw. Fremdsprache zusammenhängt, wurde bisher nicht untersucht.

4.4.2.5. Implikationen für den Einsatz des Untertests PGN

Im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* werden ausschließlich Nichtwörter vorgegeben, die nach den charakteristischen Merkmalen der deutschen Sprache konstruiert wurden. Sie enthalten beispielsweise mehrere Konsonantenverbindungen (Nebatsubst) und kurze Vokale (Billop). Diese Merkmale sind für die türkische Sprache sehr untypisch. Wenn also ein Kind zum Zeitpunkt der Testung kaum mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen ist, wird es sich mit dem Nachsprechen dieser Nichtwörter wahrscheinlich recht schwer tun. Kinder, die deutsch und türkisch während der ersten drei Lebensjahre parallel erworben haben, werden dagegen vertraut sein mit der deutschen Phonologie und wahrscheinlich bessere Nachsprecheleistungen zeigen. Bei Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb ist der Untertest wahrscheinlich in der Lage, zwischen den Kindern zu unterscheiden, die entweder viel oder wenig Kontakt mit der deutschen Phonologie hatten und somit eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen deutscher Wörter in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen.

4.4.3. Grammatische Fähigkeiten

Der *SETK 3-5* erfasst die grammatischen Fähigkeiten über zwei Untertests.

4.4.3.1. Morphologische Regelbildung

Der Erwerb des morphologischen Regelsystems, also des Wissens über die Prinzipien der sprachspezifischen Wortbildung, ist eine wesentliche Komponente der grammatischen Entwicklung. Sie wird im Untertest *Morphologische Regelbildung (MR)* über die Pluralbildung operationalisiert. Dabei werden dem Kind Bildkarten vorgelegt, die auf

der linken Seite ein Objekt darstellen (z.B. ein Apfel) und auf der rechten Seite mehrere dieser Objekte (also mehrere Äpfel). Nachdem das einzelne Objekt benannt wurde, wird das Kind gebeten zu sagen, wie mehrere dieser Objekte heißen.

Bei der Testdurchführung werden zum einen Bildkarten verwendet, die reale Wörter darstellen, zum anderen solche, deren Fantasieabbildungen mit sinnfreien Kunstwörtern benannt werden. Denn während bei der richtigen Mehrzahlbildung realer Wörter nicht unterschieden werden kann, ob das Kind den Plural eigenständig gebildet oder eine auswendig gelernte Wortform reproduziert hat, kann bei einer richtigen Kunstwortpluralform davon ausgegangen werden, dass eine Pluralregel angewendet wurde (Grimm, 2001). Schließlich kann die Pluralform dem Kind nicht bekannt, und muss somit selbstständig gebildet worden sein.

4.4.3.2. Satzgedächtnis

Im Untertest *Satzgedächtnis* (SG) werden dem Kind Sätze vorgesprochen, die es „wie ein Papagei“ nachsprechen soll. Diese Sätze sind teilweise sinnvoll (Die graue Maus wird von der Katze gejagt.) und teilweise sinnlos, wobei die syntaktischen Regeln der deutschen Sprache weiterhin eingehalten werden (Die klatschenden Stühle singen einen Becher.). Was diese Aufgabe mit der Erfassung grammatischer Fähigkeiten zu tun hat, lässt sich wie folgt erklären: „[...] once a sentence a child comprehends exceeds her or his short-term memory span, the child will reformulate the information using her or his current knowledge of the rule systems underlying language.“ (van Kleeck & Richardson, 1990, S.146).

Aufgrund der Anzahl der Wörter (sechs bis zehn) können die Sätze nicht über die Aktivierung des Kurzzeitgedächtnisses erinnert und reproduziert werden (die Gedächtnisspanne umfasst in diesem Alter etwa drei bis fünf Wörter), sondern es müssen grammatische Kenntnisse genutzt werden, die im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind (Grimm, 2001). Durch die Vorgabe syntaktisch korrekter, aber semantisch unsinniger Sätze wird das Weltwissen der Kinder ausgeblendet, und lediglich das Wissen über die grammatischen Regularitäten beim deutschen Satzbau kann zur Reproduktion von Sätzen wie „Anna bellt, nachdem sie getrunken wurde.“ herangezogen werden. Die Probleme von Kindern mit einem defizitären Kenntnissystem der formal-linguistischen Regeln fallen dementsprechend vor allem bei diesen Sätzen auf.

Die beiden Untertests zur Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten sollten insbesondere dafür geeignet sein, bilinguale Kinder mit basalen Sprachfähigkeiten von denen zu unterscheiden, die bereits fortgeschrittenere grammatische Fähigkeiten ausge-

bildet haben. Neben dem Untertest *Verstehen von Sätzen* sollten sie somit die wichtigste Grundlage für die Entscheidung bilden, ob die deutschen Sprachfähigkeiten eines Kindes sprachförderbedürftig sind oder nicht.

4.4.4. Sprachliches Kurzzeitgedächtnis

Die funktionale Gedächtniskapazität der gesamten phonologischen Schleife, die laut Baddeley für das Erinnern verbaler Informationen zuständig ist, wird klassischerweise über die Gedächtnisspanne operationalisiert (Gathercole et al., 1992; Hasselhorn & Werner, 2000). So wird auch im Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW)* die maximale Anzahl von unverbundenen Wörtern erfasst, die nach einmaliger mündlicher Vorgabe in der richtigen Reihenfolge vom Kind wiederholt werden kann.

Die meisten vier- bis fünfjährigen Kinder zeigen eine Gedächtnisspanne von drei bis fünf Wörtern. Wenn ein Kind aufgrund extrem beeinträchtigter sprachlicher Gedächtnisfähigkeiten Probleme beim Spracherwerb hat, so fällt es in diesem Untertest durch unterdurchschnittliche Ergebnisse auf.

Da die vorgegebenen Wörter sehr einfach sind (Baum, Haus, Frau, etc.), sind sie bilingualen Kindern wahrscheinlich ebenso bekannt wie monolingual deutschen Kindern. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass der Untertest in der Lage ist, bilinguale Kinder herauszufiltern, denen der Erwerb der deutschen Sprache aufgrund verbaler Gedächtnisdefizite schwer fällt.

4.4.5. Fazit

Die Untertests des SETK 3-5 scheinen auf der theoretischen Ebene durchweg geeignet zu sein, bilinguale Kinder mit Sprachförderbedarf von bilingualen Kindern ohne Sprachförderbedarf zu unterscheiden. Vor allem die Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Morphologische Regelbildung* und *Satzgedächtnis* müssten gut zwischen den Kindern unterscheiden können, da sie grammatische Fähigkeiten erfassen, die nur von Kindern gemeistert werden können, deren Sprachkompetenz auf dem CALP-Niveau angesiedelt ist. Der Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* erfasst eine Grundvoraussetzung für den deutschsprachigen Wortschatzaufbau und mit dem Subtest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* werden wahrscheinlich Kinder erkannt, die starke sprachliche Gedächtnisprobleme haben und somit eine spezifische Förderung in diesem Bereich benötigen.

Das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) besteht in der Version für vier- bis

fünfjährige Kinder aus den Untertests Satzgedächtnis und Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter. Diese Subtestkombination sollte gut geeignet sein, um sprachauffällige Migrantenkinder ökonomisch zu erkennen. Denn sie erfassen zum einen die grammatischen Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache (Untertest Satzgedächtnis) und zum anderen kann festgestellt werden, ob die Kinder bereits in der Lage sind, die phonologische Struktur der deutschen Sprache zu verarbeiten (Untertest PGN) und somit eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der deutschen Sprache erfüllen.

5. Ableitung der Fragestellungen

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit wurde durch die bisherigen theoretischen Ausführungen bereits eingeleitet: Können die deutschen Sprachfähigkeiten von vier- bis fünfjährigen türkisch-deutsch-sprachigen Kindern valide mit dem *SETK 3-5* erfasst werden? Kann der Sprachentwicklungstest also eine wichtige Grundlage für die Entscheidung bilden, ob ein bilinguales Kind Sprachförderung benötigt oder nicht?

Des Weiteren soll überprüft werden, ob das *Sprachscreening für das Vorschulalter* geeignet ist, die sprachauffälligen Kinder ökonomisch zu erkennen.

Bevor die konkreten handlungsleitenden Fragestellungen aufgeführt werden, soll an dieser Stelle ein allgemeiner Hinweis gegeben werden: Die theoretischen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass der Sprachentwicklungsverlauf monolingual deutscher Kinder ein angemessener Maßstab für die Einschätzung des Erwerbs der deutschen Sprache bei bilingualen Kindern ist. Und zwar sowohl für Kinder, die Deutsch als zweite Erstsprache erwerben als auch für diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen. Deshalb werden die in dieser Studie untersuchten Kinder einheitlich als türkisch-deutsch-sprachig bezeichnet – eine Differenzierung zwischen Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb und sukzessivem Zweitspracherwerb wird nicht vorgenommen.

5.1. ***Kann der SETK 3-5 die deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern valide erfassen?***

Für die Beantwortung dieser Frage wird die Konstruktvalidität des Verfahrens aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet; nur so kann festgestellt werden, ob der *SETK 3-5* bei bilingualen Kindern das misst, was er zu messen vorgibt: nämlich die deutschen Sprachfähigkeiten. Da die Validität eines Testverfahrens von seiner Objektivität und Reliabilität abhängt (Lienert, 1967), muss vorab überprüft werden, ob diese Gütekriterien für den *SETK 3-5* zufrieden stellend erfüllt werden, wenn er bei türkisch-deutschen Kindern eingesetzt wird.

Während für die Reliabilität statistische Kennwerte überprüft werden können, ist die Objektivität eines Verfahrens nicht numerisch bestimmbar. Stattdessen wird sie durch eine standardisierte Testdurchführung und -auswertung gewährleistet. Da die sehr genauen und ausführlichen Instruktionen, die im *SETK*-Manual vorgegeben sind, für die türkisch-deutsch-sprachigen Kinder nicht verändert wurden und bei der Auswertung

keine Abweichungen von den Manualvorgaben vorgenommen wurden, kann der *SETK 3-5* auch bei dieser Zielgruppe als unabhängig vom Testleiter betrachtet werden. Insofern bezieht sich die erste zu überprüfende Fragestellung auf die Reliabilität:

- (1) Misst der *SETK 3-5* bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern reliabel?

5.1.1. Konstruktvalidität

Die Konstruktvalidität ist eine bedeutsame Facette der Gültigkeit eines Tests. Sie gibt Auskunft darüber, ob der *SETK 3-5* das gewünschte Konstrukt erfasst, d.h., ob die Aufgaben tatsächlich die deutschen Sprachfähigkeiten bilingualer Kinder erfassen.

Mit dem Einsatz des *SETK 3-5* wird das Ziel verfolgt, über die verschiedenen Subtests unterschiedliche sprachliche Teilkomponenten (z.B. Sprachverständnis, morphologische Regelbildung) zu erfassen. Diese weisen in der monolingual deutschen Normierungsstichprobe mittlere Zusammenhänge auf (die Korrelationen liegen zwischen $r = .26$ und $r = .66$) und repräsentieren gemeinsam das sprachliche Fähigkeitsniveau der Kinder. Die Frage ist nun, ob diese Zusammenhänge in vergleichbarer Weise bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern zu finden sind. Wenn ja, dann müssten die Intersubtestkorrelationen in der untersuchten bilingualen Stichprobe vergleichbar sein mit denen der monolingual deutschen Normstichprobe des *SETK 3-5*.

Weitere Maße für die Konstruktvalidität eines Tests sind die konvergente und die diskriminante Validität. Das heißt, die Testleistungen der Kinder im *SETK 3-5* sollten hoch mit den Leistungen in anderen konstruktnahen Tests korrelieren, jedoch geringere Zusammenhänge mit den Leistungen in konstruktfernen Tests aufzeigen.

Als konstruktnah ist der rezeptive und aktive Wortschatz der Kinder zu verstehen, da er die wesentliche Grundlage für die Ableitung grammatischer Regeln bildet. Um diese Sprachmaße zu erfassen, wird der *Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)* und der *Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT-R)* eingesetzt. Zu erwarten wäre, dass die Kinder mit den besten Testergebnissen im *SETK 3-5* den größten rezeptiven Wortschatz (also die meisten Punkte im *PPVT-R*) und den umfangreichsten aktiven Wortschatz (beste Leistungen im *AWST 3-6*) haben.

Als sprachfernes Konstrukt kann die nonverbale Intelligenz angesehen werden. Denn trotz bedeutsamer Interaktionen zwischen der sprachlichen und der kognitiven Entwicklung gibt es keine generellen Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und dem sprachfreien kognitiven Entwicklungsstand (Grimm, 1998; Weinert, 2000). Die nonverbale Intelligenz der bilingualen Vorschulkinder wird in der vorliegenden Untersuchung

mit dem *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2½ - 7)* erfasst und es ist anzunehmen, dass zwischen den Sprachleistungen der Kinder im *SETK 3-5* und ihren nonverbalen Intelligenzfähigkeiten deutlich geringere Zusammenhänge bestehen als zwischen den verschiedenen Sprachmaßen.

Die zweite Fragestellung, die in drei Teilfragen gegliedert wird, lautet also:

- (2) Misst der *SETK 3-5* die deutschen Sprachfähigkeiten bei türkisch-deutschsprachigen Vorschulkindern: Ist er konstruktvalide?
- (2a) Sind die Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten bei türkisch-deutschsprachigen Kindern ähnlich wie bei monolingual deutschen Kindern?
- (2b) Spiegeln sich die sprachlichen Leistungen der türkisch-deutschsprachigen Kinder im *SETK 3-5* auch in ihrem rezeptiven und produktiven Wortschatz wider: Ist der *SETK 3-5* konvergent valide?
- (2c) Ist der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Leistungen und der nonverbalen Intelligenz niedriger als der Zusammenhang zwischen den verschiedenen sprachlichen Leistungen: Ist der *SETK 3-5* diskriminant valide?

5.1.2. Abbildung der alltäglichen Sprachkompetenz

Damit ein Test als valide bezeichnet werden kann, sollte nachgewiesen werden, dass die Testergebnisse mit Außenkriterien übereinstimmen, die ebenfalls Auskunft über die Ausprägung des erfassten Merkmals geben. So müssen beispielsweise die Ergebnisse eines Mathematiktests deutliche Zusammenhänge mit den Noten im Mathematikunterricht aufweisen. Ähnlich müssen auch Sprachtests in der Lage sein, das tatsächliche sprachliche Fähigkeitsniveau der untersuchten Kinder zu erfassen. Doch anhand welcher Außenkriterien soll beurteilt werden, über welche Sprachfähigkeiten ein Kind tatsächlich verfügt? Optimal wäre der Vergleich der *SETK*-Ergebnisse mit den Ergebnissen eines anderen (ähnlich umfassenden) Sprachentwicklungstests. Dieses Vorgehen ist jedoch nicht realisierbar, da es zurzeit keinen mit dem *SETK 3-5* vergleichbaren Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder gibt. Um also einen Hinweis darauf zu bekommen, ob die Aufgaben des *SETK 3-5* in der Lage sind, die im Alltag zu beobachtenden Sprachleistungen von bilingualen Kindern zu repräsentieren, wird in der vorliegenden Untersuchung die ErzieherInneneinschätzung als „weiches Kriterium“ (Lienert, 1967) herangezogen. Denn obwohl die ErzieherInnen wahrscheinlich sehr subjektive Eindrücke von den Sprachfähigkeiten der Kinder haben (denn es ist nicht möglich, ein so komplexes Phänomen wie die Sprachentwicklung per Augenscheindiagnostik objektiv einzuschätzen), sollten sie aufgrund des häufigen Kontakts mit den Kindern deren

alltägliche sprachliche Äußerungen grob bewerten können. Dabei ist anzunehmen, dass diejenigen Kinder, die im *SETK 3-5* die besten Ergebnisse erzielen, auch von den ErzieherInnen in einem vorgegebenen Fragebogen am besten eingeschätzt werden. Die dritte Fragestellung lautet also:

- (3) Spiegeln sich die Testergebnisse der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder in den ErzieherInneneinschätzungen wider?

5.1.3. Abbildung theoretisch bedeutsamer Einflussfaktoren

Die Validität eines Tests hängt eng mit seiner theoretischen Fundierung zusammen. Während der *SETK 3-5* bei monolingual deutschen Kindern auf dem Meilensteinkonzept der Sprachentwicklung (Grimm, 2003b) basiert, gibt es für bilingual Kinder keine vergleichbare Theorie des Spracherwerbs (Kracht & Rothweiler, 2003). Dennoch gibt es Faktoren, von denen bekannt ist, dass sie die zweisprachige Entwicklung beeinflussen. Dazu gehören die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs (s. Kap. 4.1.).

Dabei konnte zum einen gezeigt werden, dass der deutsche Sprachinput der Eltern oder anderer naher Bezugspersonen (z.B. Tagesmutter) bedeutsam für den deutschen Spracherwerb der Kinder ist (Pearson et al., 1997). Zum anderen legen Untersuchungsergebnisse nahe, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung positiven Einfluss auf die Deutschkenntnisse von Migrantenkindern hat (Reich & Roth, 2002). So zeigten beispielsweise die Schuleingangsuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen, dass bei 34% der Migrantenkinder, die den Kindergarten weniger als ein Jahr besucht haben, Sprachförderung notwendig war, während dies nur für sechs Prozent der Kinder zutraf, die mehr als zwei Jahre im Kindergarten verbrachten (Knappstein, 2003). Wenn diese Prozentsätze auch stark vom eingesetzten Verfahren abhängen und eher niedrig erscheinen, so wird doch deutlich, dass der Kontakt mit der deutschen Sprache im Kindergarten einen positiven Einfluss auf die deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern hat.

Demnach sollten sich die untersuchten Kinder entsprechend ihres deutschsprachigen Inputs in den Sprachtestergebnissen unterscheiden. Und zwar ist anzunehmen, dass die Kinder, deren Eltern gut / häufig mit ihnen Deutsch sprechen, bessere Ergebnisse im *SETK 3-5* erzielen als Kinder, deren Eltern entweder schlecht oder aber selten Deutsch mit ihnen reden. Außerdem sollten die Sprachleistungen der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder umso besser sein, je mehr Zeit sie im Kindergarten verbringen.

Die Angaben über die Qualität und Quantität des deutschsprachigen Inputs werden von den Eltern der untersuchten Kinder und den jeweiligen ErzieherInnen erfragt.

Die zweigeteilte Fragestellung lautet:

- (4) Kann der *SETK 3-5* sprachliche Unterschiede zwischen den türkisch-deutschen Kindern abbilden, die sich durch ihre bisherigen Spracherfahrungen erklären lassen?
- (4a) Bildet der *SETK 3-5* den Einfluss des elterlichen Sprachinputs (Quantität und Qualität) auf die deutschen Sprachfähigkeiten der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder ab?
- (4b) Bildet der *SETK 3-5* den Einfluss des sprachlichen Inputs in der Kindertageseinrichtung auf die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder ab?

5.2. Kann das *SSV* die deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern ökonomisch erfassen?

Die zweite zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung betrifft den Einsatz des *Sprachscreening für das Vorschulalter* bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern. Dabei geht es um die Frage, ob die beiden Untertests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* den gesamten Sprachstand zuverlässig repräsentieren. Wenn das *SSV* als Screeningversion geeignet ist, dann müssten diejenigen Kinder, die in den Untertests *SG* und *PGN* unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen, auch durch den Gesamttest als sprachauffällig klassifiziert werden. Analog müsste die Einschätzung bei sprachunauffälligen Kindern in beiden Verfahren übereinstimmen.

Die fünfte und letzte Fragestellung ist folglich:

- (5) Werden die sprachlichen Leistungen der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder durch das *SSV* genauso eingeschätzt wie durch den gesamten *SETK 3-5*?

5.3. Zusammenfassung der Fragestellungen

- (1) Misst der *SETK 3-5* bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern reliabel?
- (2) Misst der *SETK 3-5* die deutschen Sprachfähigkeiten bei türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern: Ist er konstruktvalide?
 - (2a) Sind die Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern ähnlich wie bei monolingual deutschen Kindern?
 - (2b) Spiegeln sich die sprachlichen Leistungen der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder im *SETK 3-5* auch in ihrem rezeptiven und produktiven Wortschatz wider: Ist der *SETK 3-5* konvergent valide?
 - (2c) Ist der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Leistungen und der nonverbalen Intelligenz niedriger als der Zusammenhang zwischen den verschiedenen sprachlichen Leistungen: Ist der *SETK 3-5* diskriminant valide?
- (3) Spiegeln sich die Testergebnisse der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder in den ErzieherInneneinschätzungen wider?
- (4) Kann der *SETK 3-5* sprachliche Unterschiede zwischen den türkisch-deutschen Kindern abbilden, die sich durch ihre bisherigen Spracherfahrungen erklären lassen?
 - (4a) Bildet der *SETK 3-5* den Einfluss des elterlichen Sprachinputs (Quantität und Qualität) auf die deutschen Sprachfähigkeiten der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder ab?
 - (4b) Bildet der *SETK 3-5* den Einfluss des sprachlichen Inputs in der Kindertageseinrichtung auf die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder ab?
- (5) Werden die sprachlichen Leistungen der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder durch das *SSV* genauso eingeschätzt wie durch den gesamten *SETK 3-5*?

II Methodischer Teil

6. Methodisches Vorgehen

Die empirische Überprüfung der Fragestellungen basiert auf den querschnittlich erhobenen Daten von 28 türkisch-deutsch-sprachigen Kindern im Alter von vier und fünf Jahren. Die Datenerhebung fand in der Zeit von Januar bis Juni 2004 statt und wurde von der Verfasserin durchgeführt.

16 der untersuchten Kinder hatten bereits an einer gesamtstädtischen Sprachstandserhebung teilgenommen, die unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Hannelore Grimm im Frühjahr 2003 an der „Arbeitseinheit für Allgemeine und Angewandte Entwicklungspsychologie“ der Universität Bielefeld durchgeführt wurde (Modellversuch Bielefeld, Grimm et al., 2004).

6.1. Durchführung der Untersuchungen

Für jedes Kind wurden nach der schriftlichen Zusage der Eltern und einem telefonischen Informationsgespräch zwei Testtermine vereinbart, die jeweils 60-90 Minuten dauerten und durchschnittlich 9 Tage auseinander lagen. 16 Kinder wurden in einem Raum der Universität Bielefeld getestet, bei zehn Kindern fand die Testung zu Hause und bei zwei Kindern in den Räumlichkeiten ihres Kindergartens statt. Die Eltern erhielten für die Teilnahme an der Studie zehn Euro als Aufwandsentschädigung.

Beim ersten Untersuchungstermin wurden die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder überprüft, der zweite Termin beinhaltete die Überprüfung ihrer nonverbalen kognitiven Fähigkeiten.

Während der ersten Testung füllte die Begleitperson des Kindes – in der Regel die Mutter – einen Anamnesebogen (s. Abschnitt 6.4.3.1.) aus. Des Weiteren gab sie ihr Einverständnis für die schriftliche Befragung der Erzieherin, die für ihr Kind die Hauptbezugsperson im Kindergarten war. Der Fragebogen für die ErzieherInnen wurde aus Datenschutzgründen per Post verschickt. Es wurde außerdem darauf geachtet, dass den Eltern die Testergebnisse ihrer Kinder erst dann zurückgemeldet wurden, wenn die ErzieherInnen den Fragebogen zurückgeschickt hatten. Dadurch wurde die Möglichkeit ausgeschlossen, dass die Untersuchungsergebnisse das ErzieherInnenurteil beeinflussen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Untersuchungsdesign und die verwendeten Instrumente.

Tabelle 1:
Überblick über die Untersuchungstermine und die verwendeten Instrumente

	Untersuchung des Kindes	Befragung der Eltern / ErzieherInnen
Schriftlicher Erstkontakt		- schriftliches Einverständnis für Teilnahme an der Studie
1. Termin	- Sprachentwicklungstest (SETK 3-5) - Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) - Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6)	- Anamnesebogen - Beurteilung der eigenen deutschen Sprachkompetenz - schriftliches Einverständnis für ErzieherInnenbefragung
		- Verschicken des ErzieherInnenfragebogens
2. Termin	- Nonverbaler Intelligenztest (SON-R 2 ½ - 7) - zwei Untertests der Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)	

6.2. Die Stichprobe

6.2.1. Stichprobengewinnung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Phasen. Zunächst wurden alle Eltern angeschrieben, deren Kinder an der gesamtstädtischen Sprachstandserhebung teilgenommen hatten, Türkisch als Muttersprache lernten und vier bis fünf Jahre alt waren. Diese Kriterien trafen auf 85 Kinder zu. Um zu vermeiden, dass nur Eltern mit mindestens befriedigenden Deutschkenntnissen mit ihren Kindern an der Studie teilnehmen, wurden die Anschreiben auf Deutsch und Türkisch verfasst¹.

Über dieses erste Anschreiben (s. Anhang) konnten 17 Kinder rekrutiert werden; dies entspricht einer Rücklaufquote von 20 Prozent. Da die Stichprobe etwa 30 Kinder umfassen sollte, wurde ein weiterer Elternbrief verfasst (s. Anhang), der über die KindergartenleiterInnen der städtischen Kindertageseinrichtungen in Bielefeld an die Eltern

¹ Ich danke Sual Kocak und Suna Baris für die Übersetzung der Anschreiben und Fragebogen ins Türkische.

von in Frage kommenden Kindern verteilt wurde². Dadurch konnten weitere 16 Kinder für die Untersuchung gewonnen werden und die Anzahl der untersuchten Kinder betrug somit 33. Die Stichprobe reduzierte sich jedoch auf 28 Kinder, da bei fünf Kindern während der Testung festgestellt wurde, dass sie muttersprachlich kurdisch aufwuchsen. Ihre Daten wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen.

6.2.2. Beschreibung der Stichprobe

Alle 28 Kinder wurden in Deutschland geboren und sind hier aufgewachsen. Ihre Sprachbiografie wurde nicht erfasst, doch alle Kinder besuchen seit ihrem vierten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung. Das heißt, sie haben spätestens seit diesem Zeitpunkt regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache. Laut Angabe der Eltern haben alle Kinder unauffällige Hörfähigkeiten und erhielten bisher keine sprachtherapeutische Behandlung.

Geschlecht und Alter der Kinder: Es wurden 17 Mädchen und elf Jungen getestet, die sich nach den Ergebnissen eines Mittelwertvergleichs aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit in ihren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nicht bedeutsam unterscheiden. Die Kinder waren beim ersten Testzeitpunkt 4;0 bis 5;11 Jahre alt ($M = 5;1$, $SD = 0;7$). Aus der Darstellung der Altersverteilung nach Halbjahresschritten in Abbildung 1 wird offensichtlich, dass die Stichprobe deutlich mehr Fünfjährige als Vierjährige umfasst (18 vs. 10).

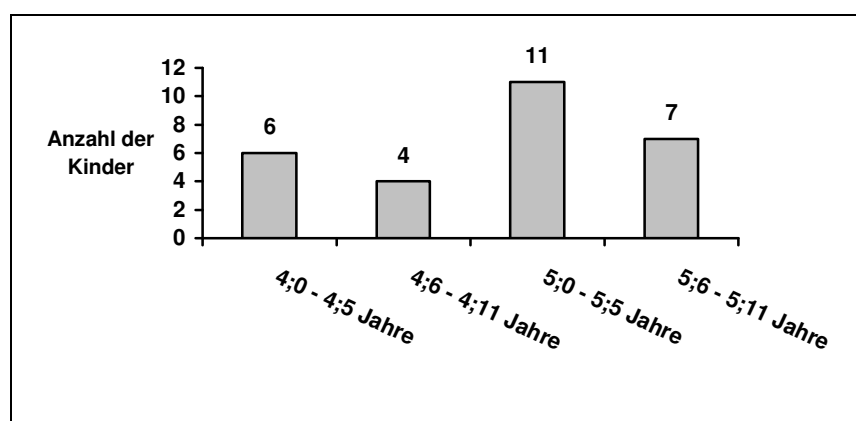


Abbildung 1:
Altersverteilung der Kinder in Halbjahresschritten; $N = 28$

² Dieses Vorgehen wurde durch die Fachreferentin der städtischen Kindertageseinrichtungen in Bielefeld, Frau Brunhild Brinkmann, freundlicherweise tatkräftig unterstützt.

Bei den folgenden Angaben zu den Eltern der untersuchten Kinder muss berücksichtigt werden, dass vier Familien mit jeweils zwei Kindern an der Untersuchung teilgenommen haben. Da die Ergebnisse aller Kinder als unabhängige Datensätze behandelt wurden, gehen die Angaben dieser Eltern doppelt in die Deskription und die späteren statistischen Berechnungen ein.

Bildungsstand der Eltern: Zur Einschätzung des sozio-ökonomischen Status der Familie wurde das Bildungsniveau der Eltern über den Schulabschluss erfasst. Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass alle Bildungsniveaus in der Stichprobe vertreten sind und es jeweils zwei etwa gleich stark besetzte Bildungsgruppen gibt. So haben 14 Väter keinen oder einen Hauptschulabschluss und 13 Väter beendeten die Schule mit Mittlerer Reife, (Fach-)Abitur oder (Fach-) Hochschulreife. Bei den Müttern ist das Verhältnis ähnlich: 13 Mütter gaben an, keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss zu haben und 15 Mütter haben einen Abschluss von der Mittleren Reife bis zum beendeten (Fach-)Hochschulstudium.

Tabelle 2:
Bildungsniveau der Eltern; N = 28

Schulabschluss Vater	Häufigkeit	%	Schulabschluss Mutter	Häufigkeit	%
Keinen Schulabschluss	3	10.7	Keinen Schulabschluss	3	10.7
Hauptschulabschluss	11	39.3	Hauptschulabschluss	10	35.7
Mittlere Reife	3	10.7	Mittlere Reife	5	17.9
Abitur / Fachhochschulreife	8	28.6	Abitur / Fachhochschulreife	7	25.0
(Fach-)Hochschulabschluss	2	7.1	(Fach-)Hochschulabschluss	3	10.7

Aufenthaltsdauer der Eltern: Alle Eltern der untersuchten Kinder leben seit mindestens fünf Jahren in Deutschland. Die Väter sind dabei mit einer Aufenthaltsdauer von durchschnittlich 20.5 Jahren (7-33 Jahre; $SD = 7.92$) etwas länger in der Bundesrepublik als die Mütter, die durchschnittlich 18.7 Jahre hier leben (5-35 Jahre; $SD = 9.62$). Somit sind sowohl Eltern, die in Deutschland geboren wurden, als auch Eltern, die vor wenigen Jahren eingewandert sind, in der Studie vertreten.

6.3. Untersuchungsinstrumente

6.3.1. Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten

6.3.1.1. Der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)

Im Folgenden werden die SETK-Subtests für vier- bis fünfjährige Kinder ergänzend zu den Ausführungen in Kapitel 4.5. kurz beschrieben.

Untertest I – Verstehen von Sätzen (VS):

Das Verstehen von Sätzen unterschiedlicher Komplexität wird über 15 Manipulationsaufgaben überprüft, für deren richtige Umsetzung das Kind Präpositionen, Negationen, Passivkonstruktionen sowie kausale und temporale Beziehungen verstehen können muss. Dem Kind wird Spielmaterial vorgelegt, mit dem es bestimmte Handlungen ausführen soll (z.B. „Leg den Sack zwischen die Stifte.“). Für jede vollständig korrekt gelöste Aufgabe gibt es einen Punkt.

Wenn ein Kind deutliche Schwierigkeiten im Untertest VS hatte, wurden ihm zusätzlich die Sprachverstehensaufgaben für dreijährige Kinder vorgegeben. Dabei handelt es sich um neun große Bildkarten, auf denen das Kind eine von zwei oder vier Bildalternativen auswählen soll, die einen vorgegebenen Satzinhalt darstellt (z.B. „Zeige mir das Bild: Der Mann schiebt das Pferd.“). Bereitet dem Kind auch das Satzverständnis auf dieser weniger komplexen Ebene Probleme, wurden die Bildkarten aus dem *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)* eingesetzt, die das Sprachverständnis auf Wort- und Satzebene überprüfen (*Verstehen I: Wörter* und *Verstehen II: Sätze*).

Untertest II – Satzgedächtnis (SG):

Dem Kind werden insgesamt 15 Sätze unterschiedlicher semantischer und syntaktischer Qualität deutlich und normal betont vorgesprochen, die es möglichst vollständig „wie ein Papagei“ nachsprechen soll. Die ersten sechs Sätze mit je sechs bis zehn Wörtern sind semantisch und syntaktisch sinnvoll (z.B. „Die graue Maus wird von der Katze gejagt.“). Die darauf folgenden neun Sätze haben eine sinnvolle syntaktische Struktur, sind jedoch inhaltlich sinnlos (z.B. „Eine Mütze, die Berge füttert, schläft.“). Das Kind erhält für jedes richtig nachgesprochene Wort (welches nicht an der richtigen Position stehen muss) einen Punkt.

Untertest III – Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN):

Die Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers wird über die mündliche Vorgabe von 18 zwei- bis viersilbigen Nichtwörtern überprüft, die unmittelbar von dem Kind richtig nachgesprochen werden sollen. Bei der Auswertung wird ausschließlich zwischen

vollständig korrekt wiederholten und falsch wiederholten Nichtwörtern unterschieden; eine qualitative Fehlerabstufung ist nicht vorgesehen. Für jedes richtig nachgesprochene Nichtwort wird ein Punkt vergeben.

Untertest IV – Morphologische Regelbildung (MR):

Die Kenntnis der morphologischen Regeln in der deutschen Sprache wird im *SETK 3-5* über die Pluralbildung erfasst. Dafür werden dem Kind 18 zweigeteilte Bildkarten vorgelegt, die auf einer Seite jeweils ein Objekt (z.B. ein Schiff) zeigen und auf der anderen Seite mehrere dieser Objekte (also mehrere Schiffe). Durch den Testleiter wird jeweils das einzelne Objekt benannt und das Kind wird aufgefordert zu sagen, wie *vielen* dieser Objekte heißen. Die ersten zehn Bildkarten zeigen reale Objekte, die folgenden acht Bilder stellen Kunstwörter über Fantasiefiguren dar (z.B. Tulo – Tulos). Jede richtig gebildete Pluralform wird mit zwei Punkten bewertet, entwicklungspezifische Zwischenformen, die vollständig im Manual aufgelistet sind, werden mit einem Punkt versehen und davon abweichende, also falsche Pluralmarkierungen, erhalten keine Punkte.

Untertest V – Gedächtnisspanne für Wortfolgen (GW):

Die Gedächtnisspanne für unverbundene Wörter wird mit der klassischen Aufgabe des Wörternachsprechens überprüft. Dabei werden dem Kind maximal sechs Wörter vorgegeben. Die Anzahl der Wörter, die von ihm in der richtigen Reihenfolge reproduziert werden können, gilt als Maß für die Kurzzeitgedächtnisspanne. Kann das Kind weniger als drei Wörter in Folge richtig nachsprechen, ist seine Kurzzeitgedächtnisleistung als defizitär zu bewerten.

Der *SETK 3-5* wurde mit allen Kindern gemäß den Testanweisungen durchgeführt. Das heißt, die Untertests für die Altersgruppe vier bis fünf Jahre wurden in der vorgegebenen Reihenfolge und vollständig durchgeführt; es werden im Manual keine Abbruchkriterien vorgegeben. Die Testzeit betrug etwa 20 bis 30 Minuten. Die Testung wurde zum Zweck der genaueren Auswertung auf Audiokassette aufgenommen. Die Leistungen der Kinder wurden gemäß den Richtlinien im Testmanual ausgewertet, d.h. bis auf die Leistungen im Subtest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* wurden die erzielten Rohwerte in den einzelnen Untertests in T-Werte transformiert ($M = 50$, $SD = 10$). Obwohl die Berechnung eines Gesamtwertes für die Einschätzung der kindlichen Sprachleistungen nicht vorgesehen ist, wurde der über alle Subtests (außer *GW*) gemittelte T-Wert der Kinder in der vorliegenden Arbeit für einige Berechnungen herangezogen.

6.3.1.2. Das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)

Da das *SSV* die Untertests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* in unveränderter Form enthält, wurde es nicht als eigenständiges Untersuchungsverfahren durchgeführt. Stattdessen wurden für die Berechnung der Screeningvalidität die jeweiligen Untertestergebnisse aus dem *SETK 3-5* herangezogen.

6.3.1.3. Erfassung des produktiven Wortschatzes mit dem Aktiven Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)

Der *AWST 3-6* (Kiese & Kozielski, 1996) wurde eingesetzt, um die sprachlichen Leistungen im *SETK 3-5* anhand des aktiven Wortschatzes zu validieren. Denn die lexikalische Entwicklung stellt einen wesentlichen Teilbereich der Sprache dar und sollte mit den anderen erfassten Teilkomponenten bedeutsam zusammenhängen.

Im *AWST 3-6* wird der aktive Wortschatz von muttersprachlich deutschen Kindern über 82 Funktionswörter (64 Substantive, 17 Verben und ein Adjektiv) erfasst. Dafür werden den Kindern Schwarz-Weiß-Zeichnungen vorgelegt, die sie benennen sollen. Die Auswertung erfolgt dichotom, wobei im Manual alle Antwortalternativen aufgelistet sind, die mit einem Punkt als richtig bewertet werden. Die Rohwerte können in Prozentränge transformiert werden. Die Durchführung dauert ca. 15 Minuten; es gibt kein Abbruchkriterium. Der *AWST 3-6* kann für monolingual deutschsprachige Kinder als objektiv, reliabel und valide gelten (vgl. Schöler, 2003), wobei kritisch anzumerken ist, dass die Normen aus dem Jahr 1977/1978 veraltet sind. Auch wurde bisher nicht überprüft, wie repräsentativ die ausgewählten Wörter für den Wortschatz mehrsprachiger Vorschulkinder sind. Da es in der vorliegenden Untersuchung jedoch um einen standardisierten und ökonomischen Vergleich der türkisch-deutschsprachigen Kinder untereinander in Abhängigkeit von ihren Testwerten im *SETK 3-5*, und nicht um eine normorientierte Betrachtung ihres aktiven Wortschatzes geht, können die Kritikpunkte unberücksichtigt bleiben.

4.3.1.4. Erfassung des rezeptiven Wortschatzes mit dem Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R)

Als weiteres Validierungskriterium für die Testergebnisse der Kinder im *SETK 3-5* wurde der passive Wortschatz erhoben. Da es im deutschsprachigen Raum keinen objektiven, reliablen und validen Sprachverständnistest für vier- bis fünfjährige Kinder gibt, wurde der amerikanische *PPVT-R* (Dunn & Dunn, 1981) eingesetzt, der diesen Altersbereich abdeckt. Dieser rezeptive Wortschatztest hat sich im Einsatz bei ethnischen Minderheiten in den USA als weitgehend kulturunabhängig erwiesen (Washington &

Craig, 1999). Er besteht aus zwei Parallelversionen, die jeweils 175 sukzessiv schwieriger werdende Items enthalten. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, das vom Testleiter vorgeschene Zielitem aus vier Abbildungen herauszufinden und darauf zu zeigen. Für die vorliegende Untersuchung wurden die ersten 100 Items der Form L ins Deutsche übersetzt (siehe Anhang).

Selbstverständlich kann bei diesem Vorgehen nicht davon ausgegangen werden, dass die Itemschwierigkeiten (also die Bekanntheit des Wortes und die Wortähnlichkeit zwischen den Distraktoren eines Items) mit denen der Originalversion übereinstimmen. Die Analyse der in dieser Studie erhaltenen Itemschwierigkeiten zeigt jedoch, dass die Items für die türkisch-deutsch-sprachigen Kinder wie erwünscht sukzessiv schwieriger wurden. Die letzten 25 Items konnten nur noch von maximal 20% der Kinder gelöst werden, so dass die zunächst willkürliche Entscheidung, aus ökonomischen Gründen nicht mehr als 100 Wörter zu verwenden, gerechtfertigt erscheint.

Der Test wurde in Anlehnung an das Manual abgebrochen, wenn das Kind sechs Fehler innerhalb von acht Items gemacht hat, nachdem es mindestens acht Items richtig benannt hatte. Dementsprechend nahm die Durchführung unterschiedlich viel Zeit in Anspruch, erstreckte sich jedoch maximal über 15 Minuten.

Die Auswertung des *PPVT-R* erfolgt dichotom – für jedes richtig gezeigte Wort erhält das Kind einen Punkt. Für die Einschätzung des rezeptiven Wortschatzes wurde ausschließlich die Summe der Rohwerte herangezogen, da ein Normvergleich mit der amerikanischen Eichstichprobe nicht zulässig ist.

6.3.2. Erfassung der nonverbalen kognitiven Fähigkeiten

6.3.2.1. Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2½ - 7)

Der *SON-R 2½-7* (Tellegen, Winkel, Wijnberg-Williams & Laros, 1998) stellt ein zuverlässiges, valides und aktuell (für niederländische Kinder) normiertes Verfahren zur Erfassung der nonverbalen Intelligenz von Vorschulkindern dar. Aufgrund der Möglichkeit, die Testdurchführung sprachfrei zu gestalten, ist er optimal für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache geeignet, deren Deutschkenntnisse möglicherweise nicht für das Verstehen deutscher Instruktionen ausreichen (Baving & Schmidt, 2000). Die Aufgabenkonzeption gewährleistet in diesem Fall, dass ein Kind allein anhand der Demonstration der Übungitems versteht, was von ihm verlangt wird.

Der *SON-R 2½-7* besteht aus sechs Subtests, die jeweils 14 bis 16 Items in aufsteigender Schwierigkeit enthalten und in zwei unterschiedlich schwierige Teile (A und B)

gegliedert sind. Sie erfassen zwei wesentliche Dimensionen der nonverbalen Intelligenz von Kindern: das logische Denken und das räumliche Vorstellungsvermögen.

In den Subtests zur Einschätzung des logischen Denkens müssen die Kinder verschiedene Bildkarten zu Kategorien ordnen (Subtest II: Kategorien), abstrakte Formen (Kreise, Dreiecke, Vierecke) nach Form, Farbe und/oder Größe in zwei Kategorien einteilen und analog zu vorgegebenen Beispielen verändern (Subtest IV: Analogien) sowie bildlich dargestellte Alltagssituationen durch fehlende Bildausschnitte vervollständigen (Subtest V: Situationen). Die drei weiteren Untertests dienen der Erfassung des räumlichen Vorstellungsvermögens. Dabei müssen die Kinder vorgegebene Muster mit Mosaiksteinen nachlegen (Subtest I: Mosaik), mehrteilige Puzzles zusammenfügen (Subtest III: Puzzles) und unterschiedlich komplexe Muster nachzeichnen (Subtest VI: Zeichenmuster).

Für jede selbstständig korrekt gelöste Aufgabe erhalten die Kinder einen Punkt. Lösen sie eine Aufgabe falsch, wird die richtige Lösung mit ihnen erarbeitet, aber es wird kein Punkt vergeben. Die Rohwerte aller Untertests werden zu Standardwerten und anschließend zum Gesamt-IQ ($M = 100$, $SD = 15$) transformiert, welcher mit dem computergestützten Auswertungsprogramm objektiv ermittelt werden kann. Die Testdurchführung ist sehr ökonomisch, da Abbruchkriterien vorgegeben werden, die dafür sorgen, dass ein Kind nicht unnötigerweise Aufgaben vorgegeben bekommt, die sein Fähigkeitsniveau übersteigen. Für die Kinder der vorliegenden Stichprobe dauerte die Testung etwa 60 Minuten.

6.3.2.2. Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)

Da der *SON-R 2½ - 7* keine Subtests zur Erfassung der sprachfreien Gedächtnisleistungen enthält, diese jedoch eine wesentliche Komponente der nonverbalen Intelligenz sind, wurden zusätzlich zwei reliable und valide Subtests aus der *K-ABC* (Kaufman & Kaufman, 1994) verwendet: *Handbewegungen* und *Räumliches Gedächtnis*.

Der Untertest *Handbewegungen* erfasst die seriellen Gedächtnisfähigkeiten; dabei werden den Kindern zwei bis fünf Handbewegungen nacheinander vorgemacht, die sie in der richtigen Reihenfolge vollständig wiederholen sollen.

Für die Erfassung des ganzheitlichen Gedächtnisses wurde der Subtest *Räumliches Gedächtnis* eingesetzt, bei dem die Kinder eine Anordnung von bildlich dargestellten Objekten in einem Raster erinnern müssen.

Für jede richtige Lösung erhalten sie einen Punkt und die Rohwerte werden in Standardwerte ($M = 10$, $SD = 3$) transformiert. Da diese für den Untertest *Räumliches Ge-*

dächtnis erst ab einem Alter von fünf Jahren vorliegen, konnten die ganzheitlichen Gedächtnisleistungen nur bei den Fünfjährigen erhoben werden.

6.3.3. Befragung der Eltern und ErzieherInnen

6.4.3.1. Fragebogen für die Eltern: Erfassung allgemeiner Angaben und der sprachlichen Situation zu Hause

Der zweiteilige Elternfragebogen (s. Anhang) wurde von dem Elternteil, welches das Kind zur Testung begleitete, ausgefüllt (24 Mütter und vier Väter). Dabei konnten sie zwischen einer deutschen und einer türkischen Version wählen.

Im ersten Teil des Fragebogens werden allgemeine biografische Daten (z.B. Geburtsdatum des Kindes, Anschrift, Aufenthaltsdauer und Schulabschluss der Eltern), die Hörfähigkeit des Kindes, die bisher mit dem Kind durchgeführten Fördermaßnahmen und die Zeit, die das Kind in einer Kindertageseinrichtung verbringt, von den Eltern erfragt.

Der zweite Teil enthält Fragen zur sprachlichen Umgebung und den sprachlichen Gewohnheiten des Kindes. Zentral ist dabei die Frage nach der Quantität des elterlichen deutschsprachigen Inputs. Dafür sollen die Eltern angeben, welche Sprache(n) sie mit ihrem Kind zu Hause sprechen: nur Türkisch, mehr Türkisch als Deutsch, Deutsch und Türkisch ungefähr gleich oft, mehr Deutsch als Türkisch, nur Deutsch. Darüber hinaus werden Fragen zum Sprachverhalten des Kindes gestellt, die für die genauere Fallbeschreibung einzelner Kinder herangezogen werden können.

Um nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des deutschsprachigen Inputs einschätzen zu können, den die Kinder von ihren Eltern erhalten, wurden die Eltern im Anschluss an die Testung des Kindes gebeten, ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten im Deutschen und die ihres Partners von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend zu beurteilen.

Bei den Angaben über die Quantität und die Qualität des elterlichen deutschsprachigen Inputs muss also berücksichtigt werden, dass die Einschätzungen immer nur von einem Elternteil – zu 86% waren dies die Mütter – vorgenommen wurden. Es handelt sich demnach bei der väterlichen Sprachkompetenz und dem väterlichen Sprachverhalten überwiegend um von den Müttern eingeschätzte Variablen.

6.4.3.2. Fragebogen für die ErzieherInnen: Erfassung allgemeiner Angaben und des kindlichen Sprachverhaltens im Kindergarten

In Anlehnung an den Beobachtungsbogen *SISMIK* (Ulich & Mayr, 2003b) wurde von der Autorin der vorliegenden Diplomarbeit ein Fragebogen für die ErzieherInnen erstellt (s. Anhang), mit dem sie das alltägliche Sprachverhalten der Kinder beurteilen sollten.

Der Bogen enthält eine Reihe von Fragen, die für die Beantwortung der im vorherigen Kapitel abgeleiteten Fragestellungen notwendig sind. Da überprüft werden soll, inwieweit die Testergebnisse im *SETK 3-5* mit den alltäglichen Sprachleistungen der Kinder übereinstimmen, werden die ErzieherInnen zum einen gebeten, die Sprachfähigkeiten der Kinder allgemein einzuschätzen. Dabei sollen sie angeben, wie die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder ihrer Ansicht nach insgesamt zu beurteilen sind (sehr gut, gut, mittelmäßig, schlecht oder sehr schlecht) und wie der deutsche Wortschatz des Kindes im Vergleich zu muttersprachlich deutschen Kindern des gleichen Alters ausfällt (reichhaltig, ausreichend, eingeschränkt oder sehr eingeschränkt).

Zum anderen werden einzelne sprachliche Leistungen der Kinder erfragt. Besonders wesentlich sind dabei das Sprachverständnis und die grammatischen Fähigkeiten, da diese direkt mit einzelnen Ergebnissen in den SETK-Untertests verglichen werden können.

Das Sprachverständnis der Kinder wird über folgende Items erfragt:

- 1) Das Kind kann einfache sprachliche Handlungsanweisungen umsetzen, die nicht aus dem Zusammenhang / der Situation heraus zu verstehen sind.
(Bsp.: Die Erzieherin sitzt und bastelt mit Mario am Tisch und sagt zu ihm, er soll sich seine Jacke holen, ohne dass sie zur Garderobe blickt.)
- 2) Das Kind kann mehrschrittige sprachliche Handlungsanweisungen umsetzen, die nicht aus dem Zusammenhang / der Situation heraus zu verstehen sind.
Die jeweiligen Antwortalternativen sind dabei: mühelos, mit etwas Mühe, mit großer Mühe, gar nicht.

Die grammatischen Fähigkeiten werden mit diesen Items eingeschätzt:

- 1) Das Kind bildet Nebensätze, z.B. mit weil, dass, wo, wenn.
- 2) Das Kind beugt die Verben richtig (z.B. ich spiele, du spielst).
- 3) Das Kind verwendet die richtigen Artikel (z.B. ein Haus, das Buch).

Die ErzieherInnen sollen dabei angeben, ob das Kind die erfragten Fähigkeiten oft, manchmal oder nie im Kindergartenalltag zeigt.

Darüber hinaus werden die ErzieherInnen gefragt, seit wann das jeweilige Kind die Tageseinrichtung besucht und wie viele Stunden es dort täglich verbringt. Diese Anga-

ben sind wichtig für die Einschätzung der Quantität des deutschsprachigen Inputs, der dem Kind für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung steht.

Außerdem enthält der Bogen Fragen zum Sprachverhalten im Kindergarten, die der möglichst umfassenden Beschreibung einzelner Kinder dienen (s. Kap. 9).

6.4. Statistisches Vorgehen

Die statistische Datenanalyse erfolgte mit dem Programmsystem *SPSS für Windows, Version 12.0*. Gemäß den Konventionen wurde das α -Fehler-Niveau bei zweiseitigen Signifikanztests auf 5% festgelegt. Da für alle untersuchten Merkmale eine Normalverteilung nachgewiesen werden konnte (Kolmogorov-Smirnov-Test), wurden überwiegend parametrische Verfahren eingesetzt, nämlich Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen und Varianzanalysen bzw. *t*-Tests. Nur in Einzelfällen wurde bei Mittelwertsvergleichen aufgrund fehlender Varianzhomogenität in den untersuchten Gruppen (Levene-Test $p < .20$) der entsprechende parameterfreie Test (Brown-Forsythe-Test) eingesetzt.

III Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Kapitel. Zunächst werden die sprachlichen und kognitiven Leistungen der untersuchten Kinder beschrieben, um einen Eindruck zu erhalten, auf welchem sprachlichen Niveau sie sich befinden. Danach werden die empirischen Ergebnisse in Anlehnung an die in Kapitel 5 begründeten Fragestellungen berichtet und ihre Implikationen für die Validität der Verfahren bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern diskutiert. Abschließend werden drei Fallbeispiele vorgestellt um zu zeigen, dass mit dem *SETK 3-5* auch im unterdurchschnittlichen Bereich differenzierte Aussagen über den Sprachstand bilingualer Kinder gemacht werden können.

7. Deskription der sprachlichen und kognitiven Leistungen

7.1. Die Sprachleistungen im Überblick

Tabelle 3 fasst die durchschnittlichen Rohwerte (Mittelwerte), den durchschnittlichen Prozentsatz richtiger Lösungen und das Leistungsspektrum (Standardabweichung, Minimum und Maximum) in den Sprachtests (*SETK 3-5*, *PPVT-R*, *AWST 3-6*) zusammen. Zusätzlich enthält sie durch die varianzanalytischen Ergebnisse (*F*-Tests) die Information, ob sich die Leistungen der Vierjährigen bedeutsam von denen der Fünfjährigen unterscheiden.

Tabelle 3:

Sprachliche Leistungen (Rohwerte) der untersuchten Stichprobe (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum-Maximum, F-Tests)

	4;0 – 4;11 Jahre n = 10	5;0 – 5;11 Jahre n = 18	Unterschiede zwischen den Altersgruppen
SETK 3-5: Verstehen von Sätzen max. 15 Pkt.	M = 2.80 (18.67%) SD = 3.36 (0 – 11)	M = 7.33 (48.87%) SD = 3.87 (1 – 14)	$F_{(1;26)} = 9.66^{**}$
SETK 3-5: Morphologische Regelbildung max. 36 Pkt.	M = 4.90 (13.61%) SD = 6.56 (0 – 20)	M = 10.44 (29.00%) SD = 10.15 (1 – 32)	$F_{(1;26)} = 2.40$ n.s.
SETK 3-5: Satzgedächtnis max. 119 Pkt.	M = 35.20 (29.58%) SD = 15.75 (12 – 62)	M = 59.61 (50.09%) SD = 21.73 (26 – 100)	$F_{(1;26)} = 9.71^{**}$
SETK 3-5: Phonol. AG für Nichtwörter max. 18 Pkt.	M = 5.90 (32.78%) SD = 1.52 (3 – 8)	M = 7.00 (38.89%) SD = 2.68 (2 – 14)	$F_{(1;26)} = 1.42$ n.s.
SETK 3-5: Gedächtnisspanne f. Wortfolgen max. 6 Pkt.	M = 3.40 (56.67%) SD = 0.70 (2 – 4)	M = 3.44 (57.33%) SD = 0.51 (3 – 4)	$F_{(1;26)} = 0.04$ n.s.
PPVT-R: Rezeptiver Wortschatz max. 100 Pkt.	M = 16.50 (16.50%) SD = 10.86 (7 – 41)	M = 47.00 (47.00%) SD = 25.33 (16 – 90)	$F_{(1;26)} = 12.99^{**}$
AWST 3-6: Produktiver Wortschatz max. 82 Pkt.	M = 13.80 (16.83%) SD = 8.01 (5 – 32)	M = 33.33 (40.65%) SD = 14.13 (8 – 56)	$F_{(1;26)} = 16.05^{***}$

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Stichprobengröße.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. nicht signifikant.

Betrachtet man die durchschnittlichen Lösungsprozentsätze der Vierjährigen im *SETK 3-5* fällt auf, dass ihre Leistungen durchweg niedrig sind. Mit Ausnahme des Untertests *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* erzielen sie in allen Subtests maximal ein Drittel der möglichen Punkte. Die Fünfjährigen erreichen einen Lösungsprozentsatz zwischen 29 und 57 und zeigen somit im Durchschnitt bessere sprachliche Fähigkeiten als die Vierjährigen. Dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen ist im Bereich des Sprachverständnisses (Satzverstehen im *SETK 3-5* und rezeptiver Wortschatz im *PPVT-R*), des Satzgedächtnisses und des produktiven Wortschatzes statistisch signifikant.

Im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern zeigt die Mehrheit der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder unterdurchschnittliche Sprachfähigkeiten im Deutschen; ihre in den Abbildungen 2 und 3 abgetragenen T-Werte ergeben folgendes Bild: Wäh-

rend im Untertest *PGN* etwa die Hälfte der Kinder altersangemessene Leistungen zeigt, erreichen in den drei anderen Untertests maximal neun Kinder durchschnittliche T-Werte. Insgesamt gibt es fünf Kinder, die in allen Untertests durchschnittliche Ergebnisse erzielen und somit ähnliche Fähigkeiten haben wie gleichaltrige monolingual deutsche Kinder. Zwölf Kinder haben durchgängig unterdurchschnittliche T-Werte und bei elf Kindern sind die sprachlichen Leistungen unterschiedlich gut ausgeprägt.

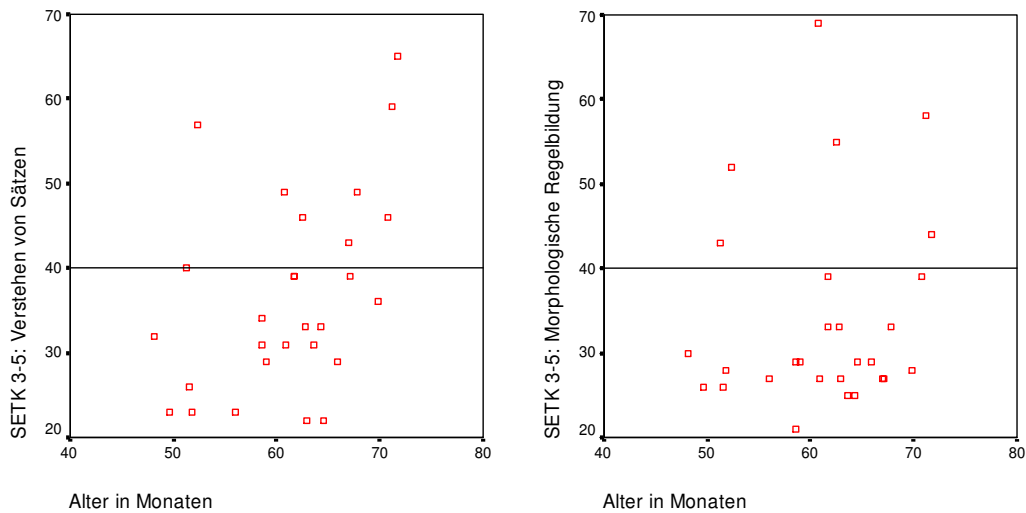


Abbildung 2:
T-Werte in den SETK-Untertests VS und MR; $N = 28$

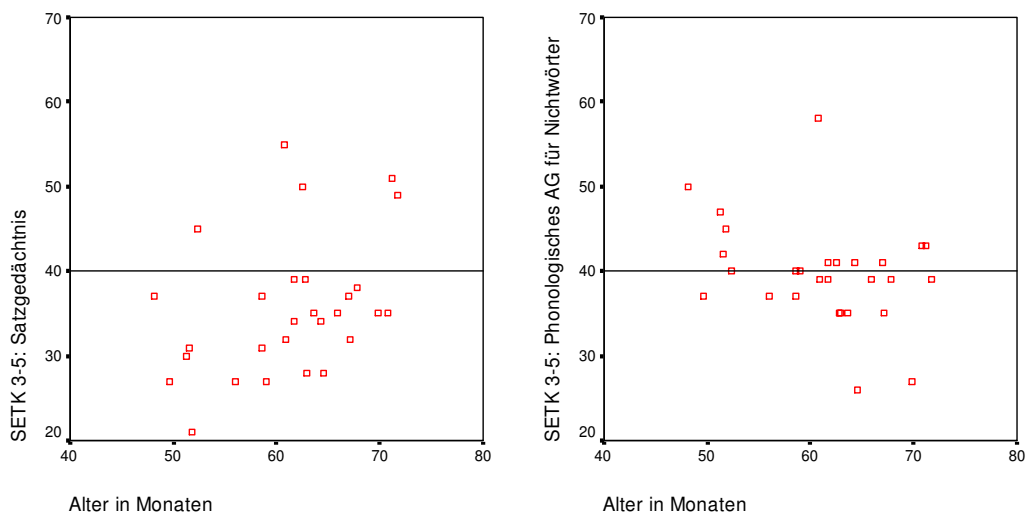


Abbildung 3:
T-Werte in den SETK-Untertests SG und PGN; $N = 28$

7.2. Die nonverbalen kognitiven Leistungen im Überblick

Tabelle 4 zeigt die durchschnittlichen Standardwerte (Mittelwerte) und das Leistungsspektrum (Standardabweichung, Minimum und Maximum) der untersuchten Kinder in den Intelligenztests (*SON-R 2^{1/2}-7*, *K-ABC*). Der Untertest *Räumliches Gedächtnis* wurde nur mit den fünfjährigen Kindern durchgeführt.

Tabelle 4:

Nonverbale kognitive Leistungen (Standardwerte) der untersuchten Stichprobe (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum-Maximum)

	4;0 – 4;11 Jahre n = 10	5;0 – 5;11 Jahre n = 18
SON-R 2^{1/2}-7: Gesamt-IQ	M = 102.20	M = 97.50
Durchschnittsbereich: 85-115	SD = 15.58 (83 – 129)	SD = 10.41 (82 – 117)
K-ABC: Handbewegungen	M = 9.50	M = 9.06
Durchschnittsbereich: 7-13	SD = 1.78 (7 – 12)	SD = 2.84 (4 – 13)
K-ABC: Räumliches Gedächtnis	-----	M = 9.89
Durchschnittsbereich: 7-13		SD = 3.16 (4 – 15)

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Stichprobengröße.

Im Gegensatz zu den eher gering ausgebildeten sprachlichen Leistungen hat die überwiegende Mehrheit der Kinder (23 von 28) einen durchschnittlichen nonverbalen Gesamt-IQ im *SON-R 2^{1/2}-7*. Bei drei Kindern sind die nonverbalen Fähigkeiten im *SON-R 2^{1/2}-7* als überdurchschnittlich zu bezeichnen (IQ-Werte: 117, 122, 129), zwei Kinder erzielen leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse (IQ-Werte: 82, 83). Während die nonverbalen Gedächtnisleistungen des Kindes mit einem Gesamt-IQ-Wert von 83 im Durchschnittsbereich angesiedelt sind, hat das Kind mit einem IQ-Wert von 82 auch Schwierigkeiten in beiden *K-ABC*-Untertests und somit insgesamt leicht unterdurchschnittliche nonverbale Intelligenzwerte. Des Weiteren gibt es fünf Kinder, die den durchschnittlichen Bereich in einem der beiden *K-ABC*-Untertests verfehlen, darüber hinaus aber keine auffallenden Probleme bei der Lösung der *SON*-Items haben.

Insgesamt ist bei den untersuchten Kindern also nicht von einer generellen Beeinträchtigung der nonverbalen Intelligenz auszugehen, die eine mögliche Ursache für sprachliche Probleme sein kann (Grimm, 2003b).

8. Überprüfung der Fragestellungen

In diesem Kapitel geht es schwerpunktmäßig um die Beantwortung der Frage, ob der *SETK 3-5* in der Lage ist, die deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutschsprachigen Vorschulkindern reliabel und valide zu erfassen. Damit einhergehend soll geprüft werden, ob das *SSV* auch bei dieser Zielgruppe ein geeignetes Screeninginstrument für die flächendeckende Erfassung von sprachauffälligen Vorschulkindern ist. Somit stehen bei der folgenden Ergebnisdarstellung die Gütekriterien der Verfahren im Zentrum; sie werden in Anlehnung an die formulierten Fragestellungen berichtet und interpretiert.

Zuvor soll jedoch auf eine Besonderheit hingewiesen werden: Der Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* nimmt eine teststatistische Sonderstellung ein. Denn ähnlich wie in der Normierungsstichprobe (Grimm, 2001) konnten bis auf eines alle untersuchten Kinder drei oder vier unverbundene Wörter in Folge richtig wiedergeben. Somit ist die Varianz der gezeigten Leistungen sehr eingeschränkt und die Berechnung statistischer Kennwerte ist nicht sinnvoll. Aus diesem Grund wird der Subtest aus den Berechnungen der Gütekriterien ausgeschlossen. Das heißt jedoch nicht, dass er für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern ungeeignet ist. Ganz im Gegenteil: Der Untertest *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* stellt ein wichtiges Kontrollkriterium dar; durch ihn kann ausgeschlossen werden, dass die unterdurchschnittlichen Leistungen der mehrsprachigen Kinder im Untertest *Satzgedächtnis* auf Kurzzeitgedächtnisprobleme zurückzuführen sind.

8.1. **Reliabilität des SETK 3-5 bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von bilingualen Vorschulkindern**

Die Reliabilität, also die Messgenauigkeit des *SETK 3-5*, wurde für die untersuchte Stichprobe analog zur deutschen Normierungsstichprobe über die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha eingeschätzt. Dieser Reliabilitätskoeffizient erlaubt die Berechnung der Itemzusammenhänge innerhalb der Subtests bei einmaliger Testvorgabe (Lienert, 1967). Die Reliabilitätskennwerte der Untertests *Verstehen von Sätzen* ($\alpha = .88$), *Morphologische Regelbildung* ($\alpha = .93$) und *Satzgedächtnis* ($\alpha = .94$) fallen hoch aus und sind vergleichbar mit der internen Konsistenz, die bei gleichaltrigen Kindern der monolingual deutschen Normstichprobe des *SETK 3-5* (vgl. Testmanual, S. 55 ff.) ermittelt wurde ($\alpha = .71 - .89$). Die interne Konsistenz des Untertests *Phonologisches*

Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter fällt mit $\alpha = .43$ hingegen wesentlich niedriger aus als bei monolingual deutschen Kindern ($\alpha = .73 - .81$).

Interpretation:

Die Reliabilitätswerte der Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Morphologische Regelbildung* und *Satzgedächtnis* können als gut bewertet werden. Sie erfassen also die deutschen Sprachfähigkeiten von den untersuchten türkisch-deutsch-sprachigen Kindern genau und zuverlässig. Die interne Konsistenz des Untertests *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* fällt dagegen ungenügend aus. Das heißt, die Kinder zeigen sehr unterschiedliche Lösungsmuster und durchschnittliche T-Werte werden nicht konstant durch die richtige Wiederholung der gleichen Nichtwörter erreicht. Dies darf jedoch nicht pauschal als Hinweis auf eine geringe Subtestreliabilität interpretiert werden (Amelang & Zielinski, 2002); vielmehr scheint die interne Konsistenz bei diesem Subtest kein angemessenes Maß für die Reliabilitätseinschätzung zu sein. Stattdessen sollte die Messgenauigkeit über die Retestrelabilität bestimmt werden. Das heißt, man müsste mit Hilfe einer Subtestwiederholung überprüfen, inwiefern die Leistungen eines Kindes in beiden Testdurchgängen übereinstimmen. Da dieses Vorgehen in der vorliegenden Arbeit nicht realisiert werden konnte, kann die Reliabilität des Untertests *PGN* nicht adäquat berechnet werden.

8.2. Validität des SETK 3-5 bei der Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Vorschulkindern

8.2.1. Konstruktvalidität des SETK 3-5

8.2.1.1. Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten bei den untersuchten bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern

Ob die Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten bei den untersuchten Kindern vergleichbar sind mit denen von muttersprachlich deutschen Kindern, wurde durch die Analyse der Intersubtestkorrelationen auf Rohwertebene geprüft. Für die Berechnungen wurde die Gesamtstichprobe als Untersuchungseinheit zugrunde gelegt; separate Analysen für Vier- und Fünfjährige wurden aufgrund der ungleichen Stichprobengröße (10 vs. 18) nicht vorgenommen.

In Tabelle 5 werden die Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Untertests für die türkisch-deutsch-sprachige Gesamtstichprobe durch Fettdruck in der jeweils oberen Teilzeile „türkisch“ hervorgehoben.

Sie bewegen sich zwischen .37 und .83 und sind alle statistisch signifikant.

Die untere Teilzeile „deutsch“ enthält die Intersubtestkorrelationen der monolingualen SETK-Normierungsstichprobe, welche dem Testmanual entnommen wurden (Grimm, 2001, S.60). Vor dem Schrägstrich werden die Korrelationen der Vierjährigen angegeben und hinter dem Schrägstrich befinden sich die Werte der Fünfjährigen.

Beim Vergleich der bilingualen und monolingualen Stichprobe wird deutlich, dass die Korrelationen zwischen den Untertests *Verstehen von Sätzen (VS)*, *Satzgedächtnis (SG)* und *Morphologische Regelbildung (MR)* bei den türkisch-deutsch-sprachigen Kindern numerisch deutlich höher ausfallen als bei den monolingual deutschen. Die Korrelationen zwischen dem Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)* und den anderen Untertests sind dagegen in beiden Stichproben vergleichbar hoch.

Tabelle 5:
Korrelationen zwischen den SETK-Untertests; 4;0 – 5;11 Jahre; N = 28

		VS	MR	SG
MR	türkisch	.73***	—	—
	deutsch	.49*** ¹ / .35*** ²		
SG	türkisch	.83***	.81***	—
	deutsch	.66*** / .40***	.46*** / .41***	
PGN	türkisch	.37*	.55**	.42**
	deutsch	.50*** / .33***	.42*** / .37***	.66*** / .56***

Anmerkungen. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. nicht signifikant.

¹ Pearson-Korrelation in der Normierungsstichprobe des SETK 3-5 für Vierjährige

² Pearson-Korrelation in der Normierungsstichprobe des SETK 3-5 für Fünfjährige

Interpretation:

Ein besonders auffälliges Ergebnis sind die Korrelationen zwischen den Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Satzgedächtnis* und *Morphologische Regelbildung*, die bei den bilingualen Kindern sehr viel höher sind als bei monolingual deutschen Kindern gleichen Alters. Das heißt, zum einen hängen die grammatischen Fähigkeiten, die mit den Untertests *SG* und *MR* erfasst werden, sehr eng zusammen und zum anderen gehen die Verstehensleistungen der Kinder im Subtest *VS* mit ihrem grammatischen Wissen einher. Das heißt, ohne Kenntnisse des grammatischen Systems in der deutschen Sprache gelingt es ihnen nicht, die kontextreduzierten Handlungsaufforderungen im

SETK 3-5 vollständig zu entschlüsseln. Alle drei Untertests scheinen also wie erwartet zwischen den Kindern zu unterscheiden, deren deutsche Sprachfähigkeiten noch auf einem sehr basalen Niveau angesiedelt sind und Kindern, die bereits fortgeschrittenere Sprachleistungen auf dem CALP-Niveau zeigen. Diese Schlussfolgerung wird dadurch bestätigt, dass 24 von 28 Kindern entweder in allen drei Untertests durchschnittliche oder aber in allen unterdurchschnittliche T-Werte haben. Hat ein Kind also das grammatische Regelsystem erfasst, so wird es vermutlich in allen drei Untertests durchschnittliche Leistungen zeigen; hat es lediglich basale grammatische Kenntnisse erworben, werden die T-Werte in allen drei Untertests unterdurchschnittlich ausfallen.

Die Annahme, dass es tatsächlich die grammatischen Kenntnisse der Kinder sind, die schwerpunktmäßig zwischen den sprachlich auffälligen und unauffälligen Kindern trennen, wird durch die genauere Betrachtung der Untertests *Satzgedächtnis* und *Morphologische Regelbildung* bestärkt.

So fällt den untersuchten Kindern die unmittelbare Reproduktion vorgesprochener Sätze im Untertest *Satzgedächtnis* sehr viel schwerer, wenn in den Sätzen nur noch die Syntax erhalten ist, als wenn der semantische Rahmen ebenfalls für die Wiedergabe zur Verfügung steht. Während sie bei den inhaltlich sinnvollen Sätzen durchschnittlich 52.6% der vorgegebenen Wörter richtig wiederholten, waren es bei den rein syntaktischen Sätzen nur 39%. Dieser Unterschied ähnelt stark dem Befund für deutschsprachige Kinder mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung (Grimm, 2001, S. 74/75), die ebenfalls überwiegend versuchen, den Satzinhalt (Semantik) zu nutzen, um ihre grammatischen Defizite auszugleichen. Demnach sind die Defizite der mehrsprachigen Kinder in diesem Untertest deutlich auf die unzureichende Kenntnis des grammatischen Regelsystems der deutschen Sprache zurückzuführen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Pluralbildung von realen und fiktiven Wörtern im Untertest *Morphologische Regelbildung*. Während die Kinder bei der Mehrzahlbildung von realen Tieren und Gegenständen durchschnittlich 6.61 von zehn Punkten erhalten, erreichen sie bei der Pluralmarkierung von Nichtwörtern durchschnittlich nur 1.86 von acht Punkten. Während es den Kindern also teilweise gelingt, bekannte Pluralformen abzurufen und einige über Regelanwendung selbst zu bilden (z.B. Apfels), können sie ihre morphologischen Kenntnisse noch nicht auf Kunstwörter anwenden. Wenn ein Kind jedoch die Pluralbildung bei Kunstwörtern beherrscht, dann kann sicher davon ausgegangen werden, dass es die Regularitäten der deutschen Morphologie verinnerlicht hat.

Aus dem hohen Korrelationsmuster zwischen den drei besprochenen Untertests fällt der Subtest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* deutlich heraus; er erfasst also wie erwartet eine andere Sprachkomponente (s. Diskussion). Die Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit, die phonologische Struktur der deutschen Sprache zu verarbeiten und den grammatischen sowie Sprachverstehensleistungen sind bei den bilingualen Kindern ähnlich hoch wie bei monolingual deutschsprachigen Kindern. Das heißt, die Kinder, denen es gelingt, die vorgegebenen Nichtwörter richtig im phonologischen Arbeitsgedächtnis abzuspeichern und korrekt wiederzugeben, haben ein besseres Sprachverständnis und bessere grammatische Fertigkeiten in der deutschen Sprache als Kinder, denen die phonologische Verarbeitung schwer fällt. Somit kommt der phonologischen Informationsverarbeitung eine wesentliche Bedeutung für den Erwerb der deutschen Sprache zu. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich anschaut, wie die Leistungen der Kinder im Untertest *PGN* (T-Wert *PGN*) mit ihrem allgemeinen Sprachniveau (mittlerer T-Wert *SETK 3-5*) zusammenhängen (Tab. 6).

Tabelle 6:

Vergleichende Klassifikation: Untertest PGN vs. mittlerer T-Wert des SETK 3-5; N = 28

	T-Wert PGN < 40	T-Wert PGN ≥ 40
Mittlerer T-Wert SETK 3-5 < 40	13 (46.43%)	8 (28.57%)
Mittlerer T-Wert SETK 3-5 ≥ 40	0 (0.00%)	7 (25%)

Demnach gibt es 13 Kinder, die im Untertest *PGN* sowie im gesamten Sprachtest einen T-Wert unter 40 und somit unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen. Alle sieben Kinder, die insgesamt durchschnittliche sprachliche Fähigkeiten haben, können auch altersentsprechend Nichtwörter wiederholen; kein einziges Kind erreicht einen durchschnittlichen mittleren T-Wert im *SETK 3-5*, ohne durchschnittliche Fähigkeiten im Untertest *PGN* zu erzielen. Es gibt aber durchaus mehrere Kinder, nämlich acht, die Nichtwörter gut nachsprechen können, aber dennoch deutliche grammatische Defizite haben, so dass sie einen unterdurchschnittlichen Gesamt-T-Wert erhalten.

Somit scheint die Fähigkeit, fremde Lautverbindungen im phonologischen Arbeitsgedächtnis präzise speichern und abrufen zu können, eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der deutschen Grammatik zu sein; doch andersherum lässt die Tatsache,

dass ein Kind einen durchschnittlichen T-Wert in PGN erreicht, keine eindeutigen Schlüsse auf seine grammatischen Fähigkeiten zu.

8.2.1.2. Konvergente und diskriminante Validität des SETK 3-5

Für die weitere Überprüfung der Konstruktvalidität wurde der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Leistungen im *SETK 3-5* und dem konstruktnahen rezeptiven und produktiven Wortschatz sowie der konstruktfernen nonverbalen Intelligenz berechnet. Da für die Instrumente *Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)* und *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R)* keine Standardwerte berechnet werden konnten, erfolgte die Korrelationsanalyse auf Rohwertebene. Die Zusammenhänge mit dem *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2 ½ -7)* und den Untertests *Handbewegungen* und *Räumliches Gedächtnis* aus der *Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC)* konnten dagegen auf der Grundlage der Standardwerte berechnet werden. Dabei ist zu beachten, dass die Standardwerte für den Untertest *Räumliches Gedächtnis* nur für die Fünfjährigen vorliegen und sich die Stichprobe dementsprechend auf 18 Kinder reduziert.

Die Pearson-Korrelationen sind in Tabelle 7 abgebildet. Dabei sind die Zusammenhänge zwischen den SETK-Untertests und dem rezeptiven und produktiven Wortschatz sehr ähnlich: Die Subtests *Verstehen von Sätzen (VS)*, *Morphologische Regelbildung (MR)* und *Satzgedächtnis (SG)* korrelieren zwischen .72 und .89 hochsignifikant mit dem rezeptiven (*PPVT-R*) und produktiven Wortschatz (*AWST 3-6*). Der Subtest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)* korreliert ebenfalls signifikant mit den beiden Wortschatzmaßen (.51 / .50).

Im unteren Abschnitt der Tabelle sind die Korrelationen zwischen den SETK-Untertests und den nonverbalen Intelligenzmaßen abgetragen. Sie sind insgesamt wesentlich niedriger als die Zusammenhänge zwischen den Sprachkomponenten und sind durchweg nicht signifikant.

Tabelle 7:
Korrelationen der SETK-Untertests mit dem PPVT-R, AWST 3-6, SON-R 2 ½-7 und den Untertests Handbewegungen (N = 28) und Räumliches Gedächtnis (N = 18) aus der K-ABC

	VS	MR	SG	PGN
PPVT-R	.88***	.72***	.82***	.51**
AWST 3-6	.86***	.75***	.89***	.50*
SON-R 2 ½-7 Gesamt-IQ	.30 n.s.	.38 n.s.	.30 n.s.	.23 n.s.
K-ABC Handbewegungen	.03 n.s.	.07 n.s.	.11 n.s.	.17 n.s.
K-ABC Räuml. Gedächtnis	.25 n.s.	.22 n.s.	.20 n.s.	.40 n.s.

Anmerkungen. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. nicht signifikant.

Interpretation:

Die Ergebnisse sprechen deutlich dafür, dass der SETK 3-5 bei türkisch-deutschsprachigen Kindern die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen erfasst: die Korrelationen mit den nonverbalen Intelligenzmaßen fallen wesentlich niedriger aus als diejenigen mit den Wortschatzmaßen. Somit wurde die konvergente und diskriminante Validität des SETK 3-5 anhand der ausgewählten Kriterien bestätigt.

8.2.2. Abbildung der alltäglichen Sprachkompetenz: Sprachstandseinschätzung der ErzieherInnen

Um die Übereinstimmung der mit dem SETK 3-5 erfassten sprachlichen Leistungen der Kinder mit ihrem alltäglichen sprachlichen Verhalten zu überprüfen, sollten die ErzieherInnen die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder anhand vorgegebener Fragen bewerten. Die allgemeinen Gesamteinschätzungen sowie die Beurteilung des deutschen Wortschatzes sind in Abbildung 4 abgetragen: Die Sprachfähigkeiten der meisten Kinder werden als gut bis mittelmäßig bewertet, bei einem Kind werden sie als sehr gut und bei drei Kindern als schlecht bzw. sehr schlecht bezeichnet. Entsprechend dieser Sprachstandseinschätzung wird der deutsche Wortschatz der Kinder überwiegend als ausreichend bis eingeschränkt beurteilt. Der Wortschatz von drei Kindern wird als reichhaltig beschrieben, und zwei Kinder haben nach Aussage der ErzieherInnen ein sehr eingeschränktes deutsches Vokabular.

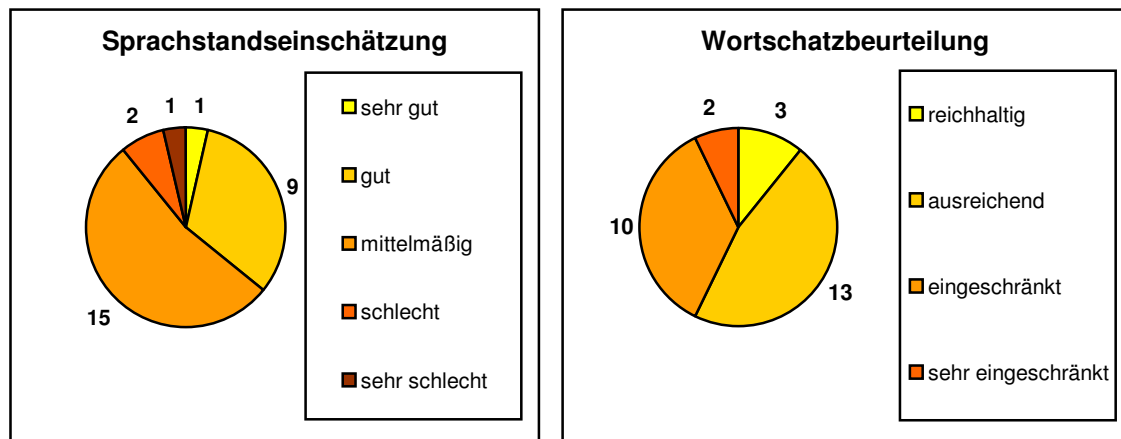


Abbildung 4:
Sprachstandseinschätzung und Wortschatzbeurteilung der ErzieherInnen, $N = 28$

Die Sprachstandseinschätzung der ErzieherInnen korreliert signifikant mit dem gemittelten Gesamt-T-Wert des *SETK 3-5* ($r = .72$, $p < .001$), ebenso die Wortschatzbeurteilung ($r = .60$, $p < .01$).

Neben der globalen Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten wurde auch die Bewertung spezifischer sprachlicher Fähigkeiten von den ErzieherInnen erbeten. So sollte das Sprachverständnis der Kinder über das Verstehen einfacher und mehrschrittiger Handlungsanweisungen eingeschätzt werden. Die grammatischen Fähigkeiten sollten die ErzieherInnen anhand der Nebensatzbildung, der Verbbeugung und der Artikelverwendung bewerten.

Die Beantwortung der Frage, ob das Kind einfache sprachliche Handlungsanweisungen durchführen kann, korreliert zu $.66$ ($p < .001$) mit den T-Werten der Kinder im Untertest *Verstehen von Sätzen*. Die Korrelation zwischen der Einschätzung, ob das Kind mehrschrittige Handlungsanweisungen umsetzen kann und den T-Werten in *VS* beträgt $.49$ ($p < .01$). Die Zusammenhänge zwischen den Grammatikeinschätzungen der ErzieherInnen und den T-Werten in den grammatischen Untertests *Satzgedächtnis* und *Morphologische Regelbildung* sind in Tabelle 8 dargestellt. Sie erreichen eine Höhe von $.35$ bis $.65$ und sind bis auf eine Ausnahme durchweg signifikant.

Tabelle 8:

Korrelationen zwischen den Grammatikeinschätzungen der ErzieherInnen und den T-Werten in den Untertests SG und MR; N = 28

	Nebensatzbildung	Verbbeugung	Artikelverwendung
MR	.54**	.52**	.35 n.s.
SG	.61**	.65***	.44*

Anmerkungen. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. nicht signifikant.

Interpretation:

Die (Gesamt-)T-Werte der Kinder im Sprachentwicklungstest korrelieren signifikant und in mittlerer Höhe mit den Spracheinschätzungen der ErzieherInnen. Das heißt, die Sprachleistungen der Kinder, die im *SETK 3-5* die höchsten T-Werte erzielen, werden auch von den ErzieherInnen am besten eingeschätzt. Lediglich die richtige Verwendung von Artikeln hat einen weniger bedeutsamen Zusammenhang mit der Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass türkisch-deutsch-sprachige Kinder große Schwierigkeiten mit der Verwendung von Artikeln haben, da es in der türkischen Sprache keine Artikel gibt (Aksu-Koc & Slobin, 1985; Cimilli & Liebe-Harkort, 1979). So geben die ErzieherInnen bei 23 von 28 Kindern an, dass sie die richtigen Artikel manchmal oder nie verwenden.

Insgesamt sind die ErzieherInnenurteile sehr konsistent: Die Mittelwerte der Fragebogenitems verändern sich systematisch in Abhängigkeit von der allgemeinen Sprachfähigkeit des Kindes. Das heißt, die Kinder, deren allgemeine Sprachfähigkeiten als (sehr) gut eingeschätzt werden, beteiligen sich nach Auskunft der ErzieherInnen im Vergleich zu Kindern mit mittelmäßigen bis sehr schlechten Sprachfähigkeiten öfter aktiv an Sprachspielen, haben einen reichhaltigeren Wortschatz, verwenden seltener Einwortäußerungen, können einfache und komplexere Handlungsanweisungen besser verstehen und haben bessere grammatische Fähigkeiten. Somit erscheint es gerechtfertigt zu sein, die Einschätzung der ErzieherInnen als Orientierungsmaßstab für die alltäglich zu beobachtenden Sprachfähigkeiten der Kinder heranzuziehen.

Auffällig ist jedoch, dass die ErzieherInnen das sprachliche Niveau überwiegend gut bis mittelmäßig einschätzen, während die T-Werte größtenteils unterdurchschnittlich ausfallen. Zwar bejahen sie die Frage, ob das Kind Sprachförderung benötigt, bei den meisten Kindern (22 von 28), bezeichnen die sprachlichen Fähigkeiten aber dennoch als gut oder mittelmäßig. Diese positive Einschätzung hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sie sich bei der Beurteilung der kindlichen Sprachleistungen eher an dem Gesamteindruck, den sie vom Kind haben, orientieren. Während der Fokus beim

Einsatz des *SETK 3-5* auf den grammatischen und phonologischen Fähigkeiten liegt, fließt in die ErzieherInneneinschätzung das gesamte kommunikative Verhalten des Kindes sowie die allgemeine Sympathie zu ihm mit ein. Dieses Ergebnis hebt die Notwendigkeit hervor, den wohlwollenden Blick der ErzieherInnen durch ein standardisiertes Sprachstandserhebungsinstrument zu objektivieren, um gültige Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern zu erhalten (s. auch Diskussion).

8.2.3. Abbildung der kindlichen Sprachumgebung als theoretisch bedeutsamer Einflussfaktor auf den bilingualen Spracherwerb

8.2.3.1. Abbildung von Sprachleistungsunterschieden aufgrund der Quantität und Qualität des elterlichen Sprachinputs

Um die Fragestellung zu überprüfen, ob sich die Quantität und Qualität des elterlichen deutschsprachigen Inputs in T-Wert-Unterschieden im *SETK 3-5* widerspiegeln, wurde von den Eltern erfragt, in welcher Sprache sie mit ihrem Kind überwiegend sprechen und wie gut sie ihre eigenen deutschen Sprachkenntnisse im Mündlichen einschätzen.

Statistische Anmerkungen:

Die Berechnungen wurden für die Väter und Mütter getrennt vorgenommen, da innerhalb einer Familie sehr unterschiedliche Sprachverhältnisse und Sprachkompetenzen angegeben wurden. Des Weiteren konnten die statistischen Kennwerte aufgrund der fehlenden Varianzhomogenität nicht varianzanalytisch berechnet werden; in den Tabellen 10 und 12 werden stattdessen die F-Werte des *Brown-Forsythe-Test* zusammenfassend dargestellt. Extremgruppenvergleiche werden nicht berichtet, da die jeweiligen Stichproben dafür zu klein sind.

Quantität des deutschsprachigen Inputs:

Die Angaben der Eltern, welche Sprache sie mit ihrem Kind überwiegend sprechen, sind in Tabelle 9 zusammengefasst. Fast alle Väter und Mütter sprechen mit ihren Kindern Türkisch *und* Deutsch; nur zwei Väter und drei Mütter sprechen entweder ausschließlich Türkisch oder Deutsch mit ihrem Kind. Während die überwiegende Mehrheit der Väter entweder mehr Türkisch als Deutsch oder beide Sprachen gleich oft spricht, ist die Variation des Sprachgebrauchs bei den Müttern größer. So gibt es etwa gleich viele Mütter, die mehr Deutsch als Türkisch oder aber mehr Türkisch als Deutsch sprechen.

Tabelle 9:
Sprachverhalten der Eltern (N = 28)

Sprachverhalten Vater	Häufigkeit	%	Sprachverhalten Mutter	Häufigkeit	%
nur Türkisch	0	0.0	nur Türkisch	2	7.1
mehr T. als Deutsch	13	46.4	mehr T. als Deutsch	9	32.1
D. & T. etwa gleich oft	10	35.7	D. & T. etwa gleich oft	6	21.4
mehr D. als Türkisch	3	10.7	mehr D. als Türkisch	10	35.7
nur Deutsch	2	7.1	nur Deutsch	1	3.6

Um herauszufinden, ob sich die sprachlichen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit vom Sprachverhalten ihrer Eltern unterscheiden, wurden ihre mittleren T-Werte in den SETK-Untertests miteinander verglichen. Die Vergleiche beziehen sich dabei auf folgende Gruppen: (1) Kinder, deren Eltern entweder nur Türkisch bzw. mehr Türkisch als Deutsch mit ihnen reden vs. (2) Kinder, deren Eltern nur Deutsch bzw. mehr Deutsch als Türkisch mit ihnen reden.

Tabelle 10 zeigt in der oberen Hälfte den Vergleich der mittleren T-Werte von den Kindern, deren Väter mehr Türkisch sprechen, und denjenigen, deren Väter mehr Deutsch sprechen. Neben den mittleren T-Werten sind jeweils die Standardabweichung und die gezeigte T-Wert-Bandbreite (Range) abgetragen. Die dritte Datenzeile enthält den F-Wert des (spaltenweisen) Gruppenvergleichs für die einzelnen SETK-Subtests.

Die untere Hälfte der Tabelle ist äquivalent zur oberen aufgebaut; sie fasst den Vergleich zwischen den Kindern zusammen, deren Mütter mehr Türkisch sprechen, und denjenigen, deren Mütter mehr Deutsch sprechen.

Aus den Daten wird ersichtlich, dass die mittleren T-Werte derjenigen Kinder, deren Väter oder Mütter nur Deutsch bzw. mehr Deutsch als Türkisch sprechen, in allen Untertests numerisch höher sind als die mittleren T-Werte der Kinder, deren Eltern nur Türkisch oder mehr Türkisch als Deutsch mit ihnen reden. Diese Unterschiede sind jedoch bis auf eine Ausnahme statistisch nicht signifikant.

Tabelle 10:

Mittlere T-Werte der Kinder mit unterschiedlicher Inputquantität im SETK 3-5 (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum-Maximum) und ihr statistischer Vergleich; N = 28

Sprachverhalten Vater		VS	MR	SG	PGN
nur Türkisch / mehr Türkisch als Deutsch (N = 13)	M	37.92	34.85	34.69	39.99
	SD	11.43	10.33	7.76	6.22
	Range	22-59	25-58	21-51	25-58
nur Deutsch / mehr Deutsch als Türkisch (N = 5)	M	45.00	46.60	44.80	44.20
	SD	14.27	16.29	9.65	7.79
	Range	26-65	26-69	31-55	39-58
Statistischer Vergleich der T-Werte (Brown-Forsythe-Test)		$F_{(2;10.2)}$	$F_{(2;6.5)}$	$F_{(2;9.1)}$	$F_{(2;9.7)}$
		2.43 n.s.	4.50 n.s.	4.49*	2.10 n.s.
Sprachverhalten Mutter		VS	MR	SG	PGN
nur Türkisch / mehr Türkisch als Deutsch (N = 11)	M	31.55	27.73	31.91	38.00
	SD	7.30	2.33	4.89	7.16
	Range	22-43	25-33	21-37	26-50
nur Deutsch / mehr Deutsch als Türkisch (N = 11)	M	41.09	39.36	40.00	41.09
	SD	13.62	15.31	9.80	5.99
	Range	22-65	21-69	27-55	35-58
Statistischer Vergleich der T-Werte (Brown-Forsythe-Test)		$F_{(2;16.9)}$	$F_{(2;15.4)}$	$F_{(2;19.3)}$	$F_{(2;24.4)}$
		2.01 n.s.	3.52 n.s.	3.46 n.s.	0.81 n.s.

Anmerkungen. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. nicht signifikant.
M = Mittlerer T-Wert; SD = Standardabweichung

Qualität des deutschsprachigen Inputs:

Bei den Ergebnissen zum Einfluss der Inputqualität auf die Sprachleistungen der Kinder ist Folgendes zu berücksichtigen: Da die Selbsteinschätzungen der elterlichen Sprachkompetenz für zwei Kinder nicht erhoben werden konnten, beziehen sich die Angaben auf N = 26.

Auch an dieser Stelle werden zunächst die Selbsteinschätzungen der Eltern deskriptiv vorgestellt (s. Tab. 11). Die Väter haben (nach Angaben der Mütter) mehrheitlich befriedigende bis ausreichende deutsche Sprachfähigkeiten. Die Mütter schätzen ihre eigene Sprachkompetenz überwiegend als gut bis befriedigend ein; ihre Werte variieren jedoch über den gesamten Ratingbereich.

Die durchschnittliche selbsteingeschätzte Sprachkompetenz ist bei Müttern ($M = 3.12$) und Vätern ($M = 3.38$) als befriedigend zu bezeichnen.

Tabelle 11:
Sprachkompetenz der Eltern (N = 26)

Sprachkompetenz Vater	Häufigkeit	%	Sprachkompetenz Mutter	%	Häufigkeit
ungenügend	0	0.0	ungenügend	7.1	2
mangelhaft	4	14.3	mangelhaft	17.9	5
ausreichend	8	28.6	ausreichend	7.1	2
befriedigend	9	32.1	befriedigend	14.3	4
gut	4	14.3	gut	39.3	11
sehr gut	1	3.6	sehr gut	7.1	2

Für die Überprüfung der Frage, ob sich die sprachlichen Leistungen der Kinder in Abhängigkeit von der Sprachkompetenz ihrer Eltern unterscheiden, wurden die mittleren SETK-T-Werte von folgenden Gruppen verglichen: (1) Kinder, deren Väter / Mütter sehr gut, gut bzw. befriedigend Deutsch sprechen vs. (2) Kinder, deren Väter / Mütter ausreichend, mangelhaft bzw. ungenügend Deutsch sprechen.

Der Unterschied zwischen den mittleren T-Werten im Untertest *Morphologische Regelbildung (MR)* konnte nicht auf Signifikanz geprüft werden, da in einer der Vergleichsgruppen eine Varianz von Null auftrat.

Tabelle 12 ist vom Aufbau her äquivalent zu Tabelle 10; sie enthält die mittleren T-Werte, Standardabweichungen und Minimum-Maximum-Angaben sowie die F-Werte, die die statistische Bedeutsamkeit der T-Wert-Unterschiede zwischen den Gruppen anzeigen.

Aus ihr wird ersichtlich, dass die mittleren T-Werte derjenigen Kinder, deren Väter / Mütter sehr gut bis befriedigend Deutsch sprechen, in allen Untertests numerisch über den T-Werten der Kinder liegen, deren Väter / Mütter ausreichende bis ungenügende deutsche Sprachkenntnisse haben. Die Unterschiede im Untertest *Verstehen von Sätzen* sind dabei durchgehend signifikant, im Untertest *Satzgedächtnis* ist dies für den Vergleich der mütterlichen Sprachkompetenz der Fall.

Tabelle 12:

Mittlere T-Werte der Kinder mit unterschiedlicher Inputqualität im SETK 3-5 (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum-Maximum) und ihr statistischer Vergleich; N = 28

Sprachkompetenz Vater		VS	MR	SG	PGN
ausreichend / mangelhaft/ ungenügend	M SD Range	33.50 5.44 22-43	28.00 3.38 21-33	33.83 3.71 27-39	37.17 6.44 26-50
sehr gut / gut / befriedigend	M SD Range	41.29 14.12 22-65	40.71 13.52 27-69	38.21 10.38 21-55	41.86 5.60 35-58
Statistischer Vergleich der T-Werte (Brown-Forsythe-Test)		F _(2;18.1) 5.92*	-----	F _(2;16.9) 3.18 n.s.	F _(2;18.1) 2.79 n.s.
Sprachkompetenz Mutter		VS	MR	SG	PGN
ausreichend / mangelhaft/ ungenügend	M SD Range	32.22 7.89 22-43	28.22 2.28 25-33	31.67 5.34 21-37	37.89 7.80 26-50
sehr gut / gut / befriedigend	M SD Range	40.59 12.24 22-65	38.35 13.46 21-69	38.59 8.54 27-55	40.65 5.42 35-58
Statistischer Vergleich der T-Werte (Brown-Forsythe-Test)		F _(2;24.2) 6.98**	-----	F _(2;20) 6.82**	F _(2;18.1) 0.70 n.s.

Anmerkungen. *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. nicht signifikant.

M = Mittlerer T-Wert; SD = Standardabweichung

Interpretation:

Betrachtet man die numerischen Differenzen in den mittleren T-Werten der jeweiligen Vergleichsgruppen, schlägt sich sowohl die Quantität als auch die Qualität des deutschsprachigen Inputs durch die Eltern in sprachlichen Unterschieden der Kinder nieder. Dies gilt vor allem für die Sprachverstehens- und die grammatischen Fähigkeiten. Das heißt, die Kinder, deren Eltern sehr gut bis befriedigend bzw. oft Deutsch mit ihnen sprechen, haben im SETK 3-5 durchschnittlich numerisch deutlich höhere T-Werte in den Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Morphologische Regelbildung* und *Satzgedächtnis* als diejenigen, deren Eltern ausreichend bis ungenügend bzw. selten Deutsch zu Hause sprechen. Dass diese Unterschiede nur teilweise statistisch signifikant werden, ist wahrscheinlich mit der geringen Stichprobengröße in den einzelnen Vergleichsgruppen zu begründen (Bortz & Döring, 1995). Die Gruppen sind zusätzlich teilweise sehr ungleich verteilt. Aufgrund dessen steht die Betrachtung der numerischen Unterschiede im Vordergrund.

Am wenigsten schlagen sich die elterlichen Deutschfähigkeiten in den Leistungen im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* nieder. Zwar sind die T-Werte der Kinder, deren Eltern gut bzw. oft Deutsch sprechen im Durchschnitt höher als die T-Werte der Kinder, deren Eltern schlecht bzw. selten Deutsch sprechen, doch diese Unterschiede sind deutlich geringer als in allen anderen Untertests. Darüber hinaus fällt auf, dass die Kinder, deren Eltern schlecht / selten Deutsch sprechen im Vergleich zu den anderen Untertests im Durchschnitt die besten T-Werte erzielen. Ihnen scheint es also unabhängig von den deutschen Sprachfähigkeiten ihrer Eltern verhältnismäßig gut zu gelingen, die vorgegebenen Nichtwörter richtig zu wiederholen.

Insgesamt sprechen die Daten dafür, dass der *SETK 3-5* die verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder abbildet, die sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Spracherfahrungen (elterliche Inputqualität) ergeben. Somit sind die Unterschiede in den Testergebnissen der Kinder theoretisch plausibel.

Bei diesen Schlussfolgerungen muss allerdings einschränkend berücksichtigt werden, dass die erhobenen Angaben des elterlichen Sprachverhaltens und ihrer Kompetenz in der deutschen Sprache sehr subjektiv sind. Zwar spiegelte sich die eigene Sprachkompetenzeinschätzung der Mütter in der Sprache des gewählten Elternfragebogens (deutsch oder türkisch) wider, doch dies ist natürlich kein objektives Kriterium für die Verifizierung der elterlichen Angaben.

8.2.3.2. Abbildung von Sprachleistungsunterschieden aufgrund der Quantität des Sprachinputs im Kindergarten

Als weiteres Maß der Inputquantität wurde von den ErzieherInnen erfragt, seit wie vielen Monaten das Kind die Tageseinrichtung besucht und wie viele Stunden es dort täglich verbringt. Alle Kinder der Stichprobe besuchten den Kindergarten zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens sieben Monate ($M = 19.71$, $SD = 10.36$) und verbrachten dort täglich drei bis acht Stunden ($M = 5.79$, $SD = 1.66$). Zwischen diesen beiden Variablen besteht kein signifikanter Zusammenhang ($r = .34$ n.s.); die Kinder die bereits am längsten im Kindergarten sind, verbringen dort nicht die meisten Stunden.

Ob sich der Einfluss des Sprachinputs im Kindergarten in den Testleistungen der Kinder widerspiegelt, wurde korrelativ überprüft. Dabei wurden Partialkorrelationen mit der Kontrollvariable „Alter des Kindes“ berechnet um auszuschließen, dass die Zusammenhänge zwischen der Kindergartenzeit und den Sprachleistungen der Kinder im *SETK 3-5* über das Alter moderiert werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13:

Partialkorrelationen zwischen dem Kindertagesaufenthalt und den T-Werten im SETK 3-5; Kontrollvariable: Alter der Kinder; N = 28

	VS	MR	SG	PGN
Kindertageszeit in Monaten	.51**	.69***	.66***	.36 n.s.
Täglicher Kiga-Aufenthalt	.43*	.33 n.s.	.46*	.39*

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. nicht signifikant.

Die T-Werte der Kinder in allen SETK-Untertests korrelieren signifikant mit mindestens einer der beiden Maßen für die im Kindergarten verbrachte Zeit.

Interpretation:

Entsprechend der Annahme, dass Kinder mit mehr deutschsprachigem Input bessere deutsche Sprachfähigkeiten zeigen als Kinder mit weniger deutschsprachigem Input, unterscheiden sich die T-Werte der untersuchten Kinder in Abhängigkeit von der Zeit, die sie im Kindergarten verbringen. Somit bestätigen die Ergebnisse den Befund, dass die unterschiedlichen Leistungen der Kinder im *SETK 3-5* u.a. durch ihr unterschiedliches Ausmaß an Erfahrung mit der deutschen Sprache erklärt werden können.

8.3. Angemessenheit des SSV für die ökonomische Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von vier- bis fünfjährigen türkisch-deutsch-sprachigen Kindern

Die zweite zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung betrifft den Einsatz des *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)* bei bilingualen Kindern. Es besteht bei vier- bis fünfjährigen Kindern aus den Subtests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter*. Um zu überprüfen, ob diese Subtestkombination das sprachliche Fähigkeitsniveau der untersuchten Kinder repräsentiert und somit eine ökonomische Risikodiagnose ermöglicht, wurde in Anlehnung an das Vorgehen im SSV-Manual zunächst die Korrelation zwischen dem gemittelten T-Wert der SSV-Untertests und dem gemittelten SETK-T-Wert berechnet. Diese beträgt .94 und ist hochsignifikant ($p < .001$).

Interpretation:

Die hohe Korrelation zwischen dem mittleren SSV-T-Wert und dem mittleren SETK-T-Wert legt nahe, dass die Subtests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* geeignet zu sein scheinen, die sprachlichen Gesamtleistungen der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder zu repräsentieren und somit eine ökonomische

Risikodiagnose zu ermöglichen. Die Validität eines Screeninginstruments sollte sich jedoch darüber hinaus in einer angemessenen Trefferrate (hit rate) niederschlagen. Das heißt, die sprachlichen Leistungen eines Kindes sollten durch die Screeningversion genauso eingeschätzt werden, wie durch den *SETK 3-5*.

Die Güte der SSV-Untertests hinsichtlich der Entscheidung, ob ein Kind als sprachauffällig oder sprachunauffällig zu bezeichnen ist, kann Tabelle 14 entnommen werden. Darin sind die Übereinstimmungen bzw. Differenzen der T-Werte im SSV und dem gemittelten T-Wert im *SETK 3-5* abgetragen. Die Tabelle ist nach folgendem Schema aufgebaut: Im Zentrum steht die Vierfeldertafel, die die Klassifikationsentscheidungen zusammenfasst. Im linken oberen Feld befinden sich die so genannten *Richtig Positiven*, also Kinder, die im SSV einen mittleren T-Wert unter 40 erzielen und deren gemittelter Gesamt-T-Wert im *SETK 3-5* ebenfalls unterdurchschnittlich ist. Rechts unten befinden sich äquivalent dazu die *Richtig Negativen*, die jeweils durchschnittliche T-Werte erzielen. Im rechten oberen Feld werden die *Falsch Negativen* angegeben, die im SSV einen mittleren T-Wert über 39 erzielen, deren mittlerer SETK-T-Wert jedoch unter 40 liegt. Und schließlich befinden sich im linken unteren Feld die *Falsch Positiven*, die trotz eines durchschnittlichen SETK-T-Werts einen unterdurchschnittlichen T-Wert im SSV erzielen.

Rechts außen werden die Sensitivitäts- und Spezifitätswerte berichtet. Sie geben an, wie hoch der Anteil der richtig klassifizierten sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kinder ist. In den Anmerkungen werden der Chi-Quadrat-Wert und der Übereinstimmungsprozentsatz angegeben. Aus dem signifikanten Chi-Quadrat-Wert (χ^2) kann abgelesen werden, dass die Besetzung der Zellen vom Zufall abweicht.

Tabelle 14:

Vergleichende Klassifikation: mittlerer T-Wert SSV vs. mittlerer T-Wert SETK 3-5; N = 28

	T-Wert SSV < 40	T-Wert SSV ≥ 40	
Mittlerer T-Wert SETK < 40	19 (67.86%)	2 (0%)	Sensitivität: 90.48%
Mittlerer T-Wert SETK ≥ 40	2 (7.14%)	5 (25%)	Spezifität: 71.43%

Anmerkungen. $\chi^2_{(1)} = 10.73^{**}$; Übereinstimmung = 85.7%.

Insgesamt liegt die Übereinstimmung zwischen der Klassifikation des SSV und des SETK 3-5 bei 85.7. Die Sensitivität beträgt 90.48%, die Spezifität nimmt einen Wert von 71.4 % an.

Interpretation:

Die Klassifikationsleistung des SSV und die daraus folgenden Sensitivitäts- und Spezifitätswerte sind als gut zu bezeichnen, liegen jedoch unter den Kennwerten, die in der deutschen Normstichprobe erzielt wurden; dort lag die Übereinstimmung des SSV mit dem SETK 3-5 bei 92.1%, die Sensitivität erreichte einen Wert von 85.8% und die Spezifität lag bei 92.7% (Grimm, 2003a). Dies ist wahrscheinlich damit zu erklären, dass der Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern nicht zuverlässig zwischen grammatisch auffälligen und unauffälligen Kindern trennt (vgl. 8.2.2.1.). So gibt es also durchaus Kinder, die sehr gute Leistungen beim Nachsprechen von Nichtwörtern erbringen, dadurch trotz unterdurchschnittlicher Leistungen im Untertest *Satzgedächtnis* einen unauffälligen mittleren T-Wert im SSV erhalten, aber im SETK 3-5 aufgrund der überwiegend grammatischen Untertests einen auffällig mittleren T-Wert erzielen.

Diese Annahme wird bestätigt, wenn man die vergleichende Klassifikation zwischen dem Untertest *Satzgedächtnis* und dem SETK 3-5 in Tabelle 15 heranzieht.

Tabelle 15:

Vergleichende Klassifikation: T-Wert Untertest SG vs. mittlerer T-Wert SETK 3-5; N = 28

	T-Wert SG < 40	T-Wert SG ≥ 40	
Mittlerer T-Wert SETK < 40	21 (75%)	0 (0%)	Sensitivität: 100%
Mittlerer T-Wert SETK ≥ 40	1 (3.57%)	6 (21.43%)	Spezifität: 77.78%

Anmerkungen. $\chi^2_{(1)} = 19.70^{***}$; Übereinstimmung = 92.86%.

Durch die Reduzierung auf den Untertest *Satzgedächtnis* verbessern sich die statistischen Kennwerte und sind vergleichbar mit denen in der monolingual deutschen Stichprobe. Die Differenz zwischen dem einzelnen Untertest und dem SETK 3-5 besteht lediglich in einem Falsch Positiven, also einem Kind, welches durch den Subtest SG als sprachauffällig klassifiziert wurde, im SETK 3-5 aber einen altersangemessenen durchschnittlichen T-Wert erzielte. Es gab jedoch keine Falsch Negativen, also sprach-

auffällige Kinder, die durch den Subtesteinsatz nicht erkannt wurden. Dies entspricht absolut dem Ziel eines Screenings, welches alle auffälligen Kinder erkennen sollte und eher bei einem unauffälligen Kind die weitere Untersuchung der Sprachfähigkeiten veranlassen sollte, als ein auffälliges Kind nicht zu erkennen und dementsprechend die notwendige Förderung nicht einzuleiten.

Die Konsequenzen, die aus diesen Ergebnissen bezüglich des SSV-Einsatzes gezogen werden können, werden in der allgemeinen Diskussion besprochen.

9. Darstellung von drei Fallbeispielen

Aus der Verteilung der T-Werte im *SETK 3-5* (Abb. 2 und 3 auf S. 65) wurde ersichtlich, dass die Varianz der sprachlichen Leistungen in den Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Morphologische Regelbildung* und *Satzgedächtnis* groß ist: Auch bei den 18 Kindern mit durchgängig unterdurchschnittlichen Leistungen (außer *PGM*) unterscheiden sich die Antwortqualitäten zum Teil deutlich voneinander. Inwieweit die unterschiedlichen Lösungsstile der Kinder Rückschlüsse auf ihre sprachlichen Fähigkeiten zulassen und wichtige Hinweise für eine angemessene Förderplanung liefern, soll beispielhaft anhand der Testergebnisse von drei Kindern skizziert werden. Dadurch wird deutlich, dass der Einsatz des *SETK 3-5* eine differenzierte Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten von türkisch-deutsch-sprachigen Kindern ermöglicht und auch bei leistungsschwachen Kindern individuelle Fähigkeitsmuster erfasst werden können.

Die ausgewählten Kinder werden an dieser Stelle Mehmet, Suzan und Benay genannt; sie sind alle in Deutschland geboren und aufgewachsen und leben mit ihren Eltern in Bielefeld. Ihre Ergebnisse im *SETK 3-5* können zusammengefasst aus Tabelle 16 ersehen werden: Bei den hervorgehobenen Ergebnissen handelt es sich um die T-Werte ($M = 50$, $SD = 10$), in Klammern befinden sich die Rohwerte.

Darüber hinaus hatten alle Kinder unauffällige Ergebnisse in den nonverbalen Gedächtnisuntertests der *K-ABC* und einen durchschnittlichen nonverbalen Intelligenzquotienten.

Tabelle 16:

Sprachliche Leistungen (T- und Rohwerte) der Beispielkinder Mehmet, Suzan und Benay

	Mehmet (♂) 5;4 Jahre	Suzan (♀) 4;3 Jahre	Benay (♀) 5;7 Jahre
Verstehen von Sätzen (T-Wert / Rohwert)	22 (1)	26 (1)	39 (8)
Morphologische Regelbildung	29 (5)	26 (0)	27 (2)
Satzgedächtnis	28 (26)	31 (32)	32 (43)
Phonologisches Arbeitsged. für Nichtwörter	26 (2)	42 (5)	35 (5)
Gedächtnisspanne für Wortfolgen (Rohwert)	3	3	4

9.1. Mehmet

Allgemeine Informationen und Angaben der Eltern:

Mehmet ist zum Zeitpunkt der Sprachtestung, die bei ihm zu Hause stattfand, fünf Jahre und vier Monate alt. Er geht seit zwei Jahren in den Kindergarten und verbringt dort etwa drei Stunden täglich. Seine Eltern (Hausfrau mit Hauptschulabschluss und Maschinenbautechniker ohne Schulabschluss) beherrschen die deutsche Sprache trotz langjährigem Deutschlandaufenthalt (Vater 30 Jahre, Mutter 9 Jahre) nach eigenen Angaben lediglich ausreichend und sprechen mit Mehmet nur Türkisch. Auch Mehmet's privates Umfeld ist fast ausschließlich türkischsprachig und die Familie verbringt jeden Sommer etwa vier Monate durchgehend in der Türkei. Beim Erwerb der türkischen Muttersprache hat Mehmet nach Angaben der Mutter keine Schwierigkeiten, jedoch spricht er kaum Deutsch.

Sprachliches Profil im SETK 3-5:

Im Untertest *Verstehen von Sätzen* konnte Mehmet die Handlungsaufforderungen offensichtlich nicht entschlüsseln. So löste er die Aufgaben dadurch, dass er auf die vor ihm liegenden Dinge zeigte, die in den Handlungsaufforderungen von der Versuchsleiterin benannt wurden. Lediglich die Aufgabe „Gib mir einen Knopf, der nicht auf der Kiste liegt.“ löste er richtig. Dabei ist jedoch zu bezweifeln, dass er die Aufforderung tatsächlich verstanden hat; eher ist anzunehmen, dass er die Phrase „Gib mir...“ kennt und zufällig einen Knopf aus der richtigen Kategorie gewählt hat. Da Mehmet klar erkennbare Sprachverständnisschwierigkeiten hatte, wurden ihm auch die Items für jüngere Kinder vorgegeben. Dabei sollte er Satzinhalte und einzelne Wörter auf Bildkarten zeigen. Dies gelang ihm wesentlich besser; die Ergebnisse zeigen, dass Mehmet in der Lage ist, die deutsche Sprache auf einem kontextunterstützten Satzniveau zu verstehen. Dies entspricht den Leistungen von muttersprachlich deutschen Kindern im Alter von 3;0 bis 3;5 Jahren.

Das Zeigen der Bilder bereitete Mehmet große Freude. So holte er anschließend eigene Bilderbücher aus dem Kinderzimmer und fing an, die dort abgebildeten Tiere auf Türkisch zu benennen; die Versuchsleiterin forderte er auf, die deutschen Begriffe zu sagen.

Die Satzreproduktion im Untertest *Satzgedächtnis* versuchte Mehmet durchgängig über die Strategie zu bewältigen, sich die Hauptwörter zu merken. Deshalb erreichte er nicht nur bei den syntaktischen, sondern auch bei den semantischen Sätzen wenige Punkte (Bsp.: Ein fröhlicher Junge, der Steine sammelt, hüpft durch den Wald. → eine

Junge, Steine). Entsprechend gering fielen auch seine grammatischen Leistungen im Untertest *Morphologische Regelbildung* aus. Er versuchte die Aufgaben zu lösen, indem er die abgebildeten Tiere und Gegenstände zählte (eins, zwei, drei Buch). Er nahm dreimal eine Pluralmarkierung vor (Fische, Stühle und Tapseln); diese scheinen jedoch eher willkürlich benutzt worden zu sein und stellen im Rahmen seiner sonstigen Fähigkeiten wohl keinen Indikator für die morphologische Regelanwendung dar.

Neben grammatischen Schwierigkeiten hatte Mehmet auch große Probleme bei der korrekten Wiedergabe der Nichtwörter. So konnte er im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* lediglich zwei von 18 Nichtwörtern richtig wiederholen (Gattwutz, Waltikosander). Seine sonstigen Antworten wichen deutlich von den vorgegebenen Lautverbindungen ab (z.B. Nebatsubst → Längataps, Skatagurp → Skirtop).

Angaben der Erzieherin:

Mehmet ist nach der Erzieherinneneinschätzung sprachlich sehr aktiv und kommunikationsfreudig. Doch trotz seiner hohen Sprachmotivation nimmt er nur manchmal an deutschen Gesprächen teil, behilft sich oft mit Mimik und Gestik, um seine Bedürfnisse auszudrücken, und die Erzieherin merkt an, dass seine Erlebnisberichte häufig nur durch viele Nachfragen zu verstehen sind. Dennoch beurteilt sie die deutschen Sprachfähigkeiten von Mehmet als mittelmäßig. Beim Freispiel bevorzugt er die Kommunikation mit anderen türkischen Kindern und unterhält sich somit während seiner Kindergartenzeit zu großen Teilen auf Türkisch.

Fazit:

Aus den diagnostischen Informationen, die über Mehmet vorliegen, kann erschlossen werden, dass sein bisheriger deutschsprachiger Input trotz des frühen Einsetzens nicht ausreichte, um ihm seine Zweitsprache zu vermitteln. Zum einen verbringt er nur sehr wenig Zeit im Kindergarten, zum anderen sucht er aktiv das Gespräch in der türkischen Sprache. Dies scheint in seinem überwiegend türkischsprachigen Lebensumfeld unterstützt zu werden. Mehmet steht also noch ganz am Anfang des Zweitspracherwerbs. Um ihn beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen, müsste zunächst gemeinsam mit den Eltern überlegt werden, wie er mehr und systematischeren Kontakt mit der deutschen Sprache erhalten könnte. Denn Mehmet hat noch nicht einmal das phonologische System seiner Zweitsprache erworben. Da dies jedoch eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen einer Sprache ist, benötigt er mehr als ein unspezifisches „deutsches Sprachbad“. So wäre es beispielsweise sinnvoll, wenn die ErzieherInnen die an Mehmet gerichtete deutsche Sprache stärker als üblich strukturieren

würden: Ähnlich wie bei Kleinkindern, die noch ganz am Anfang ihrer sprachlichen Entwicklung stehen, sollten die einzelnen Wörter und Silben langsam ausgesprochen und stark betont werden. Auch sollte der sprachliche Input viele Wiederholungen beinhalten (Grimm, 1998). Darüber hinaus können Sing- und Reimspiele die Verarbeitung der deutschsprachigen phonologischen Struktur unterstützen. Parallel dazu müsste der Wortschatzaufbau im Zentrum der Förderung stehen. Dabei könnte Mehmet wahrscheinlich von den scheinbar fortgeschritteneren Fähigkeiten in seiner Muttersprache profitieren.

9.2. Suzan

Allgemeine Informationen und Angaben der Eltern:

Suzan ist zum Zeitpunkt der Sprachtestung 4 Jahre und 3 Monate alt und somit etwa ein Jahr jünger als Mehmet. Sie geht seit vierzehn Monaten in den Kindergarten und verbringt dort etwa vier Stunden täglich. Nachmittags spielt sie nach Angaben der Mutter vor allem mit türkischsprachigen Kindern und ist in der Kommunikation mit deutschsprachigen Kindern sehr zurückhaltend und schüchtern.

Ihre Eltern (Hausfrau ohne Schulabschluss und Lagerarbeiter mit Hauptschulabschluss) sprechen laut der Mutter nur ausreichend Deutsch und bevorzugen gegenüber ihrer Tochter die türkische Sprache, in der Suzan ihrer Einschätzung nach keine gravierenden Probleme zeigt.

Sprachliches Profil im SETK 3-5:

Im Untertest *Verstehen von Sätzen* versuchte Suzan zunächst, die Items dadurch zu lösen, dass sie bei der ersten Aufgabe eine nahe liegende Lösung ausprobierte und diese dann aufgrund der positiven Bestätigung, die beim *SETK 3-5* durchgängig gegeben wird, auch bei den folgenden Aufgaben wiederholte. So legte sie beispielsweise bei den ersten vier Aufforderungen einen der auf dem Tisch liegenden Stifte in den Sack. Dann ging sie dazu über, auf die Objekte zu zeigen, die in der Handlungsaufforderung genannt wurden, oder gab sie der Versuchsleiterin. Lediglich die Aufgabe „Nimm dir den langen Stift und gib mir den kurzen Stift.“ löste sie richtig. Doch ähnlich wie bei Mehmet ist davon auszugehen, dass sie die Aufforderungen „Nimm dir ...“ und „Gib mir...“ kennt und zufällig den jeweils richtigen Stift ausgewählt hat.

Durch die Vorgabe der Bildkarten für zwei- und dreijährige Kinder konnte ihr Sprachverständnis genauer eingeschätzt werden: Suzan ist in der Lage, einfach Satzinhalte wie „Der Hund läuft.“ auf Bildern zu erkennen – ihr Sprachverstehen ist somit ver-

gleichbar mit den Leistungen von muttersprachlich deutschen Kindern im Alter von 2;6 bis 2;11 Jahren und liegt somit nur leicht unter dem von Mehmet.

Die Wiederholung der vorgegebenen Sätze im Untertest *Satzgedächtnis* versuchte Suzan durchgängig über klassische Gedächtnisstrategien zu bewältigen: Sie wiederholte vor allem die Hauptwörter oder aber die ersten und letzten Wörter des Satzes. Somit erzielte sie ähnlich wie Mehmet bei den semantischen und den syntaktischen Sätzen gleichmäßig wenige Punkte. Die Aufgaben im Untertest *Morphologische Regelbildung* „löste“ Suzan ohne Ausnahme durch die Wiederholung der Singularform. Dass sie verstanden hat, worum es bei der Aufgabe ging, zeigt sich darin, dass sie bei zwei Items die Pluralmarkierung „viele“ vornahm (viele Baum, viele Stuhl).

Im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* konnte Suzan fünf Nichtwörter richtig nachsprechen und erzielte damit einen durchschnittlichen T-Wert. Sie ist also in der Lage, die phonologische Struktur der deutschen Sprache angemessen zu verarbeiten. Bei den Nichtwörtern, die Suzan falsch reproduzierte, machte sie überwiegend Fehler, die auch bei monolingual deutschen Kindern häufig auftreten (vgl. Grimm, 2003a). Das heißt, sie vertauschte beispielsweise einzelne Laute (Defwal statt Defsal) oder fügte einzelne Laute ein (Krapstelistong statt Krapselistong). Ihre Antworten hatten durchgehend starke Ähnlichkeit mit den Zielwörtern.

Angaben der Erzieherin:

Die Erzieherin berichtet im Fragebogen, dass Suzan sich nur selten an deutschen Gesprächen beteiligt und die Kommunikation mit türkischsprachigen Kindern bevorzugt. Suzans deutschen Wortschatz bezeichnet die Erzieherin als sehr eingeschränkt. Zwar könne sie alltäglich benutzte Standardsätze situationsangemessen verwenden, doch fehle ihr die Möglichkeit, komplexere Bedürfnisse und Sachverhalte eigenständig auszudrücken. Dementsprechend bewertet die Erzieherin Suzans deutsche Sprachfähigkeiten als *sehr schlecht* und förderungsbedürftig.

Fazit:

Auf den ersten Blick scheint das sprachliche Profil von Suzan identisch zu sein mit dem von Mehmet. Auch sie steht noch ganz am Anfang des Zweitspracherwerbs und hat dementsprechend deutlich geringer ausgebildete sprachliche Fähigkeiten als monolingual deutsche Kinder ihres Alters. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Kindern besteht darin, dass Suzan schon wesentlich besser die Phonologie der deutschen Sprache erworben hat. In diesem Untertest zeigt sie altersangemessene Leistungen und erfüllt somit eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der deutschen

Sprache. Das heißt, bei ihr kann direkt der systematische Wortschatzausbau im Fokus der Sprachfördermaßnahmen stehen, so dass sie eine Basis für die Ableitung der grammatischen Regeln aufbauen kann. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass Suzan wesentlich jünger ist als Mehmet und dementsprechend erst seit kürzerer Zeit Kontakt mit der deutschen Sprache hat. Auch bleibt ihr noch bedeutsam mehr Zeit, um ihre deutsche Sprachkompetenz bis zur Einschulung zu verbessern.

9.3. Benay

Allgemeine Informationen und Angaben der Eltern:

Benay ist mit 5;7 Jahren das älteste der drei vorgestellten Kinder. Ihre Eltern (Hausfrau mit Hauptschulabschluss und Arbeiter mit Abitur) sind seit zehn bzw. 18 Jahren in Deutschland, sprechen jedoch nur mangelhaft Deutsch und dementsprechend überwiegend Türkisch zu Hause. Demnach erlernt Benay Deutsch ebenso wie Suzan und Mehmet als Zweitsprache im Kindergarten. Diesen besucht sie seit zwei Jahren und verbringt dort täglich etwa sechs Stunden. Dies scheint sich positiv auf ihre Deutschkenntnisse auszuwirken. Sie redet gern und viel und spielt nach dem Kindergarten meist mit deutschsprachigen Kindern.

Sprachliches Profil im SETK 3-5:

Benays falsche Lösungen im Untertest *Verstehen von Sätzen* zeigen deutlich, dass sie die wesentlichen Teile der Aufforderungen verstanden hat. Sie vertauschte vor allem Präpositionen (legte den Sack beispielsweise *neben* und nicht *zwischen* die Stifte oder legte die Knöpfe *in* anstatt *auf* die Kiste), ignorierte Mengenangaben und Verneinungen, vertauschte die Farben und Größen der Objekte und führte Teilhandlungen aus. So stieß sie beispielsweise den gelben Ball mit der Hand weg, als es hieß „Zeig mir: Der gelbe Ball rollt weg, weil du ihn mit dem weißen Ball angestoßen hast.“

Insgesamt ist ihr Sprachverständnis wesentlich besser ausgeprägt als das von Suzan und Mehmet und verfehlt mit einem T-Wert von 39 nur knapp den Normalbereich.

Im Gegensatz zu dem recht guten Sprachverständnis hat Benay noch deutliche grammatische Defizite. Diese zeigten sich im Untertest *Satzgedächtnis* vor allem bei der Wiedergabe der syntaktischen Sätze: Benay konnte lediglich 28% der vorgegebenen Wörter richtig wiederholen, während ihr bei den semantischen Sätzen 47% gelangen. Dies lag vor allem daran, dass sie eine semantische Strategie nutzte; sie versuchte also, durch das Erinnern des Satzinhalts die vorgegebenen Sätze zu reproduzieren. Während dieses Vorgehen für die semantisch korrekten Sätze noch zielführend war, erreichte sie mit dieser Taktik nur wenige Punkte bei den syntaktischen Sätzen (Bevor

der Goldfisch hinfällt, frisst er aus dem Fenster. → Wenn der Fisch will, fällt er im Fens-ter.). Bei den schwierigsten Items wechselte sie die Strategie und versuchte, sich die einzelnen Wörter zu merken; dabei kam sie jedoch nicht über drei Wörter hinaus. Interessanterweise wiederholte Benay in diesem Untertest aber nicht nur die Wörter, die sie sich merken konnte, sondern füllte die Lücken in Anlehnung an die Betonung der Versuchsleiterin mit prosodischen Elementen. Diese sind nicht als Wörter zu erkennen, sondern können eher als Gemurmel bzw. Gesumme beschrieben werden. Dieses Lösungsverhalten war auch bei anderen Kindern zu beobachten. Sie wollten scheinbar kenntlich machen, dass an den jeweiligen Stellen noch Wörter fehlen.

Benays grammatische Defizite kommen auch im Untertest *Morphologische Regelbildung* zum Vorschein. Da sie die Gesetzmäßigkeiten der Pluralbildung ebenso wie Mehmet und Suzan noch nicht entschlüsselt hat, behalf sie sich mit Aussagen wie „das ist drei Buch“ oder „das ist viele Glas“. Die einzige korrekte Antwort „Stühle“ kann wohl eher als gelerntes Wort interpretiert werden.

Im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* konnte Benay fünf Nichtwörter richtig nachsprechen; ihre falschen Lösungen resultieren überwiegend aus einzelnen Lautvertauschungen (Defsal → Desfal, Kabusaniker → Kabesaniker) und Auslassungen (Entiergent → Entigent, Gattwutz → Gattwuss). Es besteht also eine starke Ähnlichkeit mit den vorgegebenen Items; und obwohl Benay keinen durchschnittlichen T-Wert in diesem Untertest erzielte, wird deutlich, dass sie die phonologische Struktur der deutschen Sprache verarbeiten kann.

Angaben der Erzieherin:

Die Erzieherin berichtet, dass Benay einen ausreichenden Wortschatz hat, sich oft an deutschen Gesprächen beteiligt, gut zu verstehen ist und mühelos einfache Handlungsanweisungen umsetzen kann. Die deutschen Sprachfähigkeiten von Benay schätzt sie als gut ein. Die Tatsache, dass sie trotzdem Sprachförderung empfiehlt, begründet sie damit, dass „Förderung nie schade“.

Fazit:

Zwar ist die Einschätzung der Erzieherin, dass Benay über gute Deutschkenntnisse verfüge, in Anbetracht ihres Alters und der bald bevorstehenden Einschulung zu hoch gegriffen und vermutlich von Benays offener und kommunikativer Art beeinflusst, aber sie zeigt im *SETK 3-5* wesentlich bessere sprachliche Leistungen als Mehmet und Suzan. Diese sind jedoch immer noch auf dem BICS-Niveau anzusiedeln: Benays Sprachverstehen ist zwar schon fast vergleichbar mit dem von monolingual deutschen

Kindern, doch ihre sprachproduktiven Leistungen sind noch sehr defizitär und wahrscheinlich nicht ausreichend für die komplexen Anforderungen im Schulkontext.

Die sprachliche Förderung müsste bei Benay deutlich andere Inhalte haben als bei den anderen Kindern. Der Fokus müsste nicht auf dem Wortschatzaufbau, sondern auf der Ableitung grammatischer Regeln liegen. Schwerpunktmäßig sollten dabei das Präpositionenverständnis, die Artikelverwendung und die Pluralbildung unterstützt werden. Denn diese Bereiche bereiten türkisch-deutsch-sprachigen Kindern aufgrund der Unterschiede zwischen ihrer Erst- und Zweitsprache verstärkt Schwierigkeiten (Cimilli & Liebe-Harkort, 1979).

10. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit verfolgte das Ziel zu überprüfen, ob Sprachentwicklungstests, die für monolingual deutschsprachige Kinder konzipiert wurden, für die valide Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten bilingual aufwachsender Vorschulkinder eingesetzt werden können. Um eine erste Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurde die Nützlichkeit des *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)* und des *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)* an einer Stichprobe von 28 türkisch-deutsch-sprachigen Vier- und Fünfjährigen ermittelt. Die empirischen Ergebnisse sprechen dafür, dass diese beiden Verfahren in der Lage sind, die deutschen Sprachfähigkeiten der Kinder valide einzuschätzen. Mithilfe der verwendeten Instrumente und Berechnungen wurde ihre Validität dabei aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Auch wurde überprüft, inwieweit die Sprachleistungen der Kinder im *SETK 3-5* mit ihrem alltäglichen Sprachverhalten (eingeschätzt über das Urteil der ErzieherInnen) übereinstimmen. Dabei zeigte sich, dass die Einschätzungen der ErzieherInnen zwar systematisch mit den Testleistungen der Kinder zusammen hängen, sie die Sprachfähigkeiten der Kinder jedoch durchgängig auf einem höheren Niveau einordnen als der Sprachentwicklungstest. Darauf wird im Diskussionsteil 10.1. eingegangen.

An der untersuchten Stichprobe konnte gezeigt werden, dass die Untertests *Verstehen von Sätzen*, *Satzgedächtnis* und *Morphologische Regelbildung* reliabel und valide die deutschen grammatischen Fähigkeiten türkisch-deutsch-sprachiger Kinder erfassen. Im Gegensatz zu den sehr hohen Korrelationen zwischen diesen drei Untertests, besteht zwischen ihnen und dem Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* ein signifikanter, aber deutlich geringerer Zusammenhang. Dieser Subtest erfasst also wie erwartet eine andere sprachliche Komponente als die grammatischen Subtests, nämlich die Fähigkeit, zuvor noch nie gehörte Lautkombinationen präzise im phonologischen Arbeitsgedächtnis zu speichern und abzurufen. Diese Fähigkeit ist bedeutsam für den deutschen Spracherwerb; ihre Rolle im Rahmen des Zweitspracherwerbs wird in Kap. 10.2. näher betrachtet.

Inwiefern die Ergebnisse dieser Diplomarbeit dazu beitragen können, die Bildungssituation von Migrantenkindern in Deutschland zu verbessern, wird im Abschnitt 10.3. diskutiert. Abschließend werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt und daran anknüpfend wird in Aussicht gestellt, welche Fragestellungen sich für zukünftige Forschungsprojekte anbieten (Kap.10.4.).

10.1. Kann die Erzieherinneneinschätzung ein Sprachstandserfassungsinstrument ersetzen?

In Deutschland ist eine weit verbreitete Testskepsis zu beobachten. So wird auch im Bereich der Sprachstandserfassung häufig lieber auf das Urteil von erfahrenen Fachkräften wie ErzieherInnen vertraut, anstatt ein standardisiertes Sprachstandserfassungsinstrument einzusetzen (Fried, 2004). Dabei wird angenommen, dass die ErzieherInnen aufgrund ihrer Erfahrungen und des engen sowie langfristigen Kontakts mit dem Kind genaue und detaillierte Einschätzungen der sprachlichen Entwicklung des Kindes machen können (Niedersächsisches Kultusministerium, 2003b). Doch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Einschätzungen der ErzieherInnen zwar in mittlerer Höhe mit den Sprachtestergebnissen zusammenhängen, sie das sprachliche Niveau der Kinder jedoch systematisch überschätzen. Selbstverständlich können sie zuverlässige Sprachförderempfehlungen bei Kindern aussprechen, deren Defizite offensichtlich und gravierend sind. Ebenso können sie Kinder als sprachunauffällig klassifizieren, deren deutsche Sprachkenntnisse genauso gut ausgebildet sind wie die von muttersprachlich deutschen gleichaltrigen Kindern. Doch wie bereits in den einleitenden Worten erwähnt wurde, gibt es viele Kinder, deren deutsche Sprachkenntnisse ausreichen, um die alltäglichen, routinierten Kommunikationssituationen in der Kindertageseinrichtung erfolgreich zu meistern (BICS-Niveau), doch zu gering ausgebildet sind, um der Vermittlung von Bildungsinhalten in kontextreduzierten Situationen gewachsen zu sein (CALP-Niveau). Bei diesen Kindern fällt der Sprachförderbedarf nicht unmittelbar auf und die ErzieherInnen bewerten ihre deutschen Sprachfähigkeiten mehrheitlich als gut bis mittelmäßig, obwohl die grammatischen Fähigkeiten dieser Kinder nachweislich stark defizitär sind. Eine Ursache für diese eher positive Bewertung ist wahrscheinlich, dass die ErzieherInnen andere Bewertungsmaßstäbe heranziehen als es bei einem standardisierten Verfahren der Fall ist. So bewerten sie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vermutlich nicht ausschließlich anhand ihrer grammatischen Fertigkeiten, sondern gehen von ihrem Gesamteindruck aus, der sich aus vielen Einzelbewertungen zusammensetzt (Sympathie, Sozialverhalten, Problemlösefähigkeiten, etc.). Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Sprachfähigkeiten eines Kindes nur begrenzt beobachtbar sind. So fallen vor allem Kinder auf, die gravierende Aussprachefehler haben oder aber so starke sprachliche Probleme zeigen, dass sie ihre Bedürfnisse nicht deutlich äußern können. Doch genauso wie monolingual deutsche Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung häufig nicht in den kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen erkannt werden (Grimm, 2003b), wird auch

die deutsche Sprachkompetenz von bilingualen Kindern schnell überschätzt. So wird beispielsweise oft gesagt „Das Kind spricht zwar noch nicht viel, aber es kann alles verstehen.“ Dabei wird nicht berücksichtigt, dass ein Kind in der alltäglichen Kommunikation sehr viel mehr Hinweise auf das Gesagte zur Verfügung stehen hat (v.a. Gestik, Mimik und Weltwissen) als die gesprochenen Wörter. Erhält dieses Kind dann im Rahmen der Testsituation eine kontextreduzierte Handlungsaufforderung, werden seine Sprachverständnisschwierigkeiten deutlich. Dieses Beispiel veranschaulicht, dass die auf Beobachtungen beruhende Einschätzung von Fachkräften nicht als alleiniges Kriterium herangezogen werden sollte, um die Sprachförderbedürftigkeit von Vorschulkindern zu beurteilen. Denn die freie Beobachtung komplexer Phänomene – und das sprachliche Verhalten ist äußerst komplex – ist immer mit Fehlern behaftet. Hörmann (1964) hat bereits vor 40 Jahren davor gewarnt, dass „der unbewaffnete Blick des Menschenkenners“ keine zuverlässigen Unterscheidungen zwischen auffälligen und unauffälligen Merkmalsausprägungen treffen kann, sondern dass dafür wissenschaftlich abgesicherte diagnostische Instrumente benötigt werden. Deren wesentlichste Komponente ist nicht das Bauchgefühl, sondern das Messen (Meyer, 2004).

10.2. Welche Rolle spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis beim deutschen Spracherwerb bilingualer Kinder?

Der Subtest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* überprüft die Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers. An dieser Stelle soll nun diskutiert werden, welche Rolle die Fähigkeit, Nichtwörter mit deutscher Lautcharakteristik präzise wiedergeben zu können, für bilinguale Kinder spielt.

Bei monolingualen Kindern konnte gezeigt werden, dass die fehlerfreie Verarbeitung phonologischer Informationen eine wesentliche Voraussetzung für den Wortschatzaufbau darstellt, welcher wiederum die Basis für die Ableitung der grammatischen Regeln der jeweiligen Sprache bildet (siehe Kap. 4.4.2.). Das heißt, Kinder, die ab dem Alter von drei Jahren fremde Lautverbindungen präzise im phonetischen Speicher halten können, haben einen größeren Wortschatz und zeigen bessere Sprachverstehens- sowie grammatische Leistungen als Kinder mit einer defizitären phonologischen Informationsverarbeitung. Bezogen auf den *SETK 3-5* ist es dementsprechend möglich, Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung aufgrund unterdurchschnittlicher Leistungen im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* zu erkennen (Grimm, 2001).

Für bilinguale Kinder wurde in den theoretischen Ausführungen angenommen, dass der Untertest *PGN* das Ausmaß des kindlichen Kontakts mit der deutschen Phonologie abbildet. Diese Annahme konnte in der untersuchten Stichprobe bestätigt werden: Je mehr Zeit die Kinder täglich in einer Kindertagesstätte verbringen, desto besser sind ihre Leistungen beim Nichtwörternachsprechen.

Darüber hinaus wurde im Theorieteil die Frage aufgeworfen, ob es bei bilingualen Kindern ähnliche Zusammenhänge zwischen dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und den anderen Sprachkomponenten gibt wie bei monolingualen Kindern. Betrachtet man die Korrelationen zwischen den Leistungen der Kinder im Untertest *PGN* und den anderen sprachbezogenen Untertests, so sind alle Zusammenhänge statistisch bedeutsam. Das heißt, die Kinder mit besseren T-Werten in *PGN* haben bessere T-Werte in den anderen SETK-Untertests sowie einen größeren rezeptiven und produktiven Wortschatz als die Kinder mit schlechteren T-Werten. Doch während bei monolingualen Kindern aufgrund der Leistungen im Untertest *PGN* zuverlässige Rückschlüsse auf die anderen Sprachkomponenten gezogen werden können, ist dies für bilinguale Kinder nicht der Fall: Von den Kindern, die einen unterdurchschnittlichen mittleren T-Wert im *SETK 3-5* hatten, erzielte die Hälfte im Untertest *PGN* einen durchschnittlichen T-Wert, die andere Hälfte einen unterdurchschnittlichen. Ein ähnliches Bild ergab sich bei der gesamtstädtischen Bielefelder Sprachstandserhebung (Grimm et al., 2004), bei der das SSV mit 1395 vier- und fünfjährigen Kindern durchgeführt wurde, von denen 347 eine nicht-deutsche Muttersprache lernten: Von den 68.8 Prozent der Kinder, die sprachliche Auffälligkeiten zeigten, hatte die Hälfte im Untertest *PGN* einen unterdurchschnittlichen T-Wert und die andere Hälfte zeigte darin keine Probleme.

Bilinguale Kinder mit einem durchschnittlichen T-Wert im Untertest *PGN* haben also keineswegs zwangsläufig auch durchschnittliche grammatische Fähigkeiten. Für die Ableitung der grammatischen Regeln benötigen sie mehr als die Vertrautheit mit dem phonologischen System der zu lernenden Sprache (vgl. Kap. 4.1.3.). Aber: Alle untersuchten Kinder, die durchschnittliche grammatische Fähigkeiten zeigten, konnten auch die Nichtwörter so nachsprechen, dass sie einen T-Wert im Durchschnittsbereich erzielten. Die präzise Verarbeitung von phonologischen Einheiten der deutschen Sprache scheint also eine wesentliche Fähigkeit für den deutschen Spracherwerb zu sein.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus nun für die Durchführung des SSV (welches für vier- bis fünfjährige Kinder aus den Untertests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* besteht) und die Interpretation der Screeningergebnisse bei bilingualen Kindern?

Das SSV verfolgt das Ziel, ökonomisch zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern zu unterscheiden. Das ausschlaggebende Kriterium für diese Unterscheidung scheinen die grammatischen Fähigkeiten der Kinder zu sein. Denn die angemessene Beherrschung des grammatischen Systems der deutschen Sprache ist eine bedeutsame Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht. Für die Erfassung der grammatischen Fähigkeiten in der deutschen Sprache ist der Untertest *Satzgedächtnis* sehr gut geeignet. Denn die empirischen Ergebnisse sprechen dafür, dass dieser Subtest am besten in der Lage ist, bilinguale Kinder zu identifizieren, die im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Beim Vergleich der T-Werte im Untertest *SG* mit den gemittelten SETK-T-Werten zeigte sich, dass die Klassifikation in sprachauffällige vs. sprachunauffällige Kinder zu 96 Prozent übereinstimmte. Somit kann mit dem Untertest *SG* eine valide Entscheidung darüber getroffen werden, ob die grammatischen Fähigkeiten eines Vorschulkindes unterdurchschnittlich sind, oder ob es bereits fortgeschrittenere, mit monolingual deutschen Kindern vergleichbare Leistungen zeigt. Der Untertest *PGN* gibt darüber hinaus Auskunft darüber, ob das untersuchte Kind bereits ausreichenden deutschsprachigen Input erhalten hat, um die phonologischen Elemente der deutschen Sprache zu verarbeiten. Denn davon ist es abhängig, auf welcher Ebene die Sprachförderung für ein sprachauffälliges bilinguales Kind ansetzen muss.

10.3. Implikationen der Ergebnisse für die Praxis: Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkindern in Deutschland

In diesem Abschnitt wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für verschiedene Praxisfelder zulassen. Dabei ist einschränkend zu erwähnen, dass selbstverständlich auf der Basis von 28 Kindern keine allgemeingültigen Implikationen abgeleitet werden können und die Überlegungen nur dann Gültigkeit haben, wenn sich die Ergebnisse an einer größeren Stichprobe replizieren lassen. Auch gelten alle Überlegungen zum Einsatz der Verfahren zurzeit nur für türkisch-deutsch-sprachige Kinder.

10.3.1. Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten bei der Schulaufnahmegutachtenuntersuchung

Zu Beginn des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit wurde aufgezeigt, dass Migrantenkinder aufgrund ihrer sprachlichen Defizite nur unzureichenden Zugang zu den schulischen Bildungsinhalten haben und dementsprechend starke Schulleistungsprobleme ausbilden. Um die Situation dieser Kinder zu verbessern, wird zurzeit darüber

diskutiert, wie die gesetzlich vorgegebene Neugestaltung der Schuleingangsphase zum Vorteil der Kinder praktisch umgesetzt werden sollte. Eine wesentliche Erneuerung besteht darin, dass bei allen zur Schule angemeldeten Kindern im Herbst des Schuljahres im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung die Schulfähigkeit ganzheitlich und systematisch erfasst werden soll (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004). Dazu gehört auch die Sprachstandserhebung. Durch sie soll festgestellt werden, ob die Kinder die deutsche Sprache ausreichend beherrschen, um problemlos am deutschsprachigen Unterricht teilnehmen zu können; von besonderem Interesse sind dabei Migrantenkinder, die eine nicht-deutsche Muttersprache erlernen. Bei der Schuleingangsuntersuchung geht es nicht darum, eine detaillierte Sprachentwicklungsdiagnostik durchzuführen, sondern mithilfe eines standardisierten Verfahrens eine ökonomische und zuverlässige Unterscheidung zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern zu treffen. Die sprachauffälligen Kinder sollen dann die Möglichkeit erhalten, in der bis zur Einschulung verbleibenden Zeit Sprachförderung zu erhalten, um ihre sprachlichen Defizite vor dem Schuleintritt so weit zu kompensieren, dass sie dem Unterricht folgen können und somit fit für das schulische Lernen sind (Grimm et al., 2004).

Für die institutionalisierte Überprüfung der deutschen Sprachfähigkeiten werden den Grundschullehrkräften Sprachstandserfassungsinstrumente empfohlen, die teststatistisch nicht abgesichert sind (z.B. Illner, 2004). So wird beispielsweise das Verfahren *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*, welches noch nicht einmal das Kriterium der Objektivität erfüllt (vgl. Kap. 2), als verlässliches Verfahren zur Sprachstandserhebung bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache beschrieben.

Diese Situation könnte durch den Einsatz des *Sprachscreening für das Vorschulalter* bei der Schuleingangsuntersuchung verbessert werden. Dafür sprechen vor allem drei Argumente: (1) Das SSV erfüllt die wesentlichen teststatistischen Gütekriterien, (2) es kann die deutschen Sprachfähigkeiten von Kindern mit deutscher *und* nicht-deutscher Muttersprache erfassen und (3) es ist sehr ökonomisch.

Zu Argument 1: Das SSV teilt als Kurzform des *SETK 3-5* alle methodischen Vorteile mit dem Gesamttest (Grimm, 2003a). Es ist aufgrund seiner standardisierten Durchführung und Auswertung objektiv und erfasst die wesentlichen Sprachkomponenten von Vorschulkindern reliabel und valide. Des Weiteren basiert die Einteilung in sprachauffällige und sprachunauffällige Kinder auf den Normwerten von insgesamt 495 Kindern.

Zu Argument 2: Aktuell steht vor allem die Früherkennung von sprachauffälligen Migrantenkindern im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses. Es darf jedoch nicht aus dem Blick verloren werden, dass auch bei muttersprachlich deutschen Kindern pro Jahrgang etwa sieben bis zehn Prozent gravierende Probleme beim Erwerb ihrer Muttersprache haben und damit verbunden schulische und psychosoziale Probleme ausbilden (Grimm, 2003b). Diese Kinder benötigen eine sprachtherapeutische Behandlung, um den sprachlichen Anforderungen im Schulkontext gewachsen zu sein. Da das SSV für den Einsatz bei monolingual deutschen Kindern entwickelt wurde und nach den Ergebnissen dieser Studie auch mit mehrsprachigen Kindern durchgeführt werden kann, ermöglicht es eine flächendeckende Überprüfung der Sprachfähigkeiten bei allen zur Schule angemeldeten Kindern.

Zu Argument 3: Das SSV ist in vielerlei Hinsicht ökonomisch: Die Durchführungs- und Auswertungszeit beträgt etwa 20 Minuten, es wird sehr wenig Material benötigt und das Screening kann von nichtpsychologischen Fachkräften (LehrerInnen, ErzieherInnen, ArzthelferInnen etc.) nach entsprechender Schulung durchgeführt werden.

Insgesamt stellt das SSV also ein kostengünstiges und praktikables Siebverfahren für die flächendeckende Sprachstandserhebung dar. Doch wie kann es nun sinnvoll bei der Einschulungsuntersuchung eingesetzt werden?

Bei muttersprachlich deutschen Kindern wird das SSV nach den Angaben im Screeningmanual durchgeführt, ausgewertet und interpretiert (Grimm, 2003a). Hat ein Kind in beiden Untertests auffällige Werte, ist es eindeutig ein Risikokind für eine Sprachentwicklungsstörung und es sollte auf jeden Fall eine ausführlichere Sprachentwicklungsdiagnostik in die Wege geleitet werden.

In der vorliegenden Untersuchung hat sich deutlich gezeigt, dass türkisch-deutschsprachige Kinder mit grammatischen Defiziten in der deutschen Sprache zuverlässig unterdurchschnittliche Werte im SSV-Untertest *Satzgedächtnis* erzielen. Die Ergebnisse im Untertest *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* geben Aufschluss darüber, ob die Kinder die phonologische Struktur der deutschen Sprache verarbeiten können. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass durchschnittliche T-Werte in diesem Untertest nicht bedeuten, dass das untersuchte Kind keine Sprachförderung benötigt. Denn diese ist erforderlich, sobald es im Untertest *Satzgedächtnis* unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt. Viel eher gibt der Subtest *PGN* den wichtigen Hinweis, wie basal die sprachliche Unterstützung für das Kind gestaltet werden muss.

Sind die Leistungen eines mehrsprachigen Kindes im SSV unterdurchschnittlich, so darf dies keinesfalls als Indiz für eine Sprachentwicklungsstörung interpretiert werden. Es ist lediglich die Aussage möglich, dass dieses Kind das phonologische und/oder grammatische System der deutschen Sprache nicht so gut beherrscht, wie monolingual deutsche Kinder des gleichen Alters. Da es aber für die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen im deutschsprachigen Unterricht notwendig ist, mehr als basale Kommunikationsfähigkeiten ausgebildet zu haben, benötigt es bis zur Einschulung dringend Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache.

10.3.2. Notwendigkeit einer frühzeitigen Sprachförderung

In Kapitel 2 wurde bereits angemerkt, dass das Risiko von schulischen Problemen bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten nur dann reduziert werden kann, wenn die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder *rechtzeitig* vor Schuleintritt gefördert werden (Grimm et al., 2004). Dementsprechend kann die Früherkennung von Defiziten in der deutschen Sprache im letzten Jahr vor der Einschulung bereits als zu spät betrachtet werden. Damit die Fördermaßnahmen in einem so wichtigen Entwicklungsbereich wie der Sprache so früh wie möglich beginnen können, sollten die sprachlichen Fähigkeiten bereits im Kindergarten überprüft werden. Auch für diesen Praxisbereich bietet sich das SSV an: Es kann von geschulten ErzieherInnen durchgeführt werden und aufgrund der spielerischen Instruktionen stellt die Untersuchung für die Kinder eine weitestgehend natürliche Situation dar.

Doch auch hier muss wieder klar zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache getrennt werden. Während für Kinder mit deutscher Muttersprache bereits für Dreijährige eine SSV-Version eingesetzt werden kann, ist bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern die Früherkennung von Sprachschwierigkeiten wahrscheinlich im Alter von vier Jahren besonders angemessen. Denn der Großteil der Kinder hat bis zu diesem Zeitpunkt mindestens seit einem Jahr systematischen Kontakt mit der deutschen Sprache. Und sind die Leistungen der Kinder im Screening als unterdurchschnittlich zu bewerten, so bleibt bis zur Einschulung noch genügend Zeit für eine effektive sprachliche Förderung.

Durch den Einsatz des SSV in Kindergärten könnten die deutschen Sprachfähigkeiten der meisten Vorschulkinder flächendeckend erfasst werden. Doch selbstverständlich gibt es auch Kinder, die keine vorschulische Tageseinrichtung besuchen. Um die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder weit vor der Einschulungsuntersuchung über-

prüfen zu können, bietet sich der Einsatz des SSV bei der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U8 an, bei der alle Kinder mit vier Jahren dem Kinderarzt vorgestellt werden sollten.

10.3.3. Möglichkeiten einer differenzierten Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern

Wird ein Kind mit dem SSV untersucht, so kann die Aussage getroffen werden, ob es sprachliche Auffälligkeiten zeigt oder nicht. Die Ergebnisse geben jedoch keine Auskünfte darüber, welche individuellen sprachlichen Schwächen und Stärken das Kind hat und wie es gegebenenfalls zu den unterdurchschnittlichen Sprachleistungen gekommen ist. Dafür ist eine ausführliche sprachbezogene Diagnostik notwendig, die am besten von LogopädInnen und SprachtherapeutInnen durchgeführt werden sollte. Denn zu den praktischen Tätigkeiten dieser Fachkräfte gehört neben der sprachtherapeutischen Intervention für monolingual deutsche Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung mittlerweile auch sehr häufig die sprachbezogene Beratung von Eltern bilingualer Kinder (Jenny, 1997). Dabei geht es nach der Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes vor allem darum, gemeinsam mit den Eltern zu überlegen, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen und wie diese umgesetzt werden können, um die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder zu beheben.

Als diagnostisches Verfahren in der logopädischen Praxis bietet sich dabei der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)* an. Während an anderer Stelle ausführlich begründet wird, warum er für die Sprachentwicklungsdiagnostik bei monolingual deutschen Kindern geeignet ist (Grimm, 2001), soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden, welchen Beitrag er für die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen Kindern haben kann.

Der *SETK 3-5* überprüft die deutschen Sprachverstehens- und Sprachproduktionsleistungen in Anlehnung an die Fähigkeiten monolingual deutscher Kinder auf einem fortgeschrittenen grammatischen Niveau (CALP-Niveau). D.h., ein bilinguales Kind muss mehr als basale grammatische Kenntnisse ausgebildet haben, um durchschnittliche Testwerte zu erzielen. Doch das bedeutet nicht, dass der Test nur für Kinder geeignet ist, die bereits gut Deutsch sprechen. Auch bei Kindern mit durchgängig unterdurchschnittlichen Werten erhält man durch die genauere Betrachtung der gegebenen Antworten und der gemachten Fehler ein differenziertes Bild über die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten. Ein besonderer Vorteil des *SETK 3-5* liegt darin, dass er über ein adaptives Testvorgehen die Möglichkeit bietet, das konkrete sprachliche Ni-

veau jedes Kindes einzuschätzen. Wenn beispielsweise ein gerade fünf Jahre alt gewordenes bilinguals Kind mit dem *SETK 3-5* getestet wird, dann können seine Ergebnisse zunächst entsprechend der monolingual deutschen Altersgruppe 5;0 bis 5;11 Jahre ausgewertet werden. Erzielt das untersuchte Kind in diesem Fall unterdurchschnittliche T-Werte, kann ohne erneute Testung ermittelt werden, welche T-Werte das Kind erreicht, wenn man es mit Kindern im Alter von 4;6 bis 4;11 Jahren oder aber von 4;0 bis 4;5 Jahren vergleicht. Erzielt das Kind bei diesem Vergleich durchschnittliche T-Werte, so ist sein Sprachstand im Deutschen maximal ein Jahr verzögert. Somit besteht die Möglichkeit, dass es mithilfe einer gezielten Sprachförderung bis zum Zeitpunkt der Einschulung zu seiner Altersgruppe aufschließt. Sind die ermittelten T-Werte jedoch immer noch unterdurchschnittlich, kann dem Kind das Itemset für dreijährige Kinder vorgegeben werden. Und da der *SETK 3-5* die entwicklungslogische Weiterführung des *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)* darstellt, können auch die Items für Zweijährige verwendet werden, um den deutschen Sprachstand der Kinder genau einzuordnen. Der Einsatz der genannten Testverfahren erlaubt also weit mehr als die Aussage, dass ein bilinguals Kind sprachauffällig ist. Wie anhand der drei Fallbeispiele (Kap. 9) demonstriert werden konnte, ist es durch die genauere Antwortanalyse möglich, wesentliche Hinweise für die konkreten Sprachfördermaßnahmen abzuleiten, die zurzeit flächendeckend an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen etabliert werden.

Natürlich müssen bei der Erfassung der Sprachfähigkeiten von bilingualen Kindern im logopädischen Kontext zusätzlich ausführliche Informationen über die bisherige Sprachbiografie der Kinder erhoben werden. So müssen beispielsweise Hinweise gesammelt werden, die Anhaltspunkte dafür liefern, ob lediglich der deutsche Spracherwerb verzögert ist, oder ob das Kind generelle Sprachentwicklungsschwierigkeiten hat. Zwar wurde aus den theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit ersichtlich, dass es keinen Sprachentwicklungstest für bilinguale Kinder gibt (und aufgrund der lückenhaften Kenntnisse des bilingualen Spracherwerbs in naher Zukunft nicht geben wird), doch zweisprachige LogopädInnen und SprachtherapeutInnen haben die Möglichkeit, mit Spontansprachanalyseverfahren die individuellen Entwicklungswege von bilingualen Kindern in der Erst- sowie in der Zweitsprache genauer zu betrachten (Kornmann, Röhr-Sendlmeier & Abele, 1993; Kracht, Leuth & Welling, 2003; Krampen, Blatz, Brendel, Freiling & Medernach, 2002; Reich, 2003a). Dadurch erhalten sie Einblicke in aktuell ablaufende Lernprozesse und Anhaltspunkte dafür, welche Entwicklungsaufgaben für das Kind wahrscheinlich als nächstes im Zentrum stehen. Dafür

sind jedoch nicht nur zweisprachige Fähigkeiten auf Seiten der Fachkräfte notwendig, sondern auch ein fundiertes Wissen über den Sprachentwicklungsverlauf bilingualer Kinder sowie über die sprachlichen Besonderheiten der kindlichen Muttersprache (Lengyel, 2002). Auch ist gerade bei bilingualen Kindern eine Umweltdiagnose unumgänglich: Welchen Sprachinput erhält das Kind? Hat es bereits genügend Erfahrung mit der deutschen Sprache gemacht? Nur über die Beantwortung solcher Fragestellungen können Vermutungen angestellt werden, wie es zu dem aktuellen Entwicklungsstand gekommen ist und was sich für die weitere Entwicklung erwarten lässt (Grimm & Schöler, 1985).

10.4. Grenzen der Studie und Ausblick

Wie bereits erwähnt wurde, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse v.a. aus zwei Gründen eingeschränkt: (1) Sie basieren auf den Daten von 28 Kindern. Wenn diese Stichprobe auch genügend groß ist für die durchgeführten Berechnungen, so muss selbstverständlich überprüft werden, ob die Ergebnisse bei größeren Stichproben repliziert werden können. (2) Es wurden nur türkisch-deutsch-sprachige Vorschulkinder untersucht. Inwiefern die Ergebnisse für andere Sprachgruppen gültig sind, ist in weiteren Untersuchungen zu überprüfen. Dabei ist jedoch anzunehmen, dass mit den eingesetzten Verfahren auch bei Kindern mit anderen Erstsprachen zuverlässig die deutschen Sprachfähigkeiten eingeschätzt werden können. Denn diese entwickeln sich zwar nicht unabhängig von der Muttersprache bzw. der zweiten Erstsprache, doch scheinbar folgt der Spracherwerb grob einem ähnlichen Verlauf wie bei monolingual deutschen Kindern. Es ist beispielsweise nicht anzunehmen, dass russisch-deutschsprachige Kinder die Pluralbildung beherrschen, wenn sie noch keine Wortkombinationen bilden.

In Replikationsstudien und Untersuchungen mit anderen Sprachgruppen wäre es sinnvoll, der Überlegung nachzugehen, ob sich die Kinder mit einem durchschnittlichen PGN-T-Wert von den Kindern mit einem unterdurchschnittlichen PGN-T-Wert unterscheiden. Möglicherweise zeigen diejenigen Kinder, die bereits eine gute phonologische Repräsentationsfähigkeit in der deutschen Sprache entwickelt haben, eher sprachliche Fortschritte als die Kinder, die scheinbar noch starke Probleme in der Verarbeitung phonologischer Einheiten der deutschen Sprache haben. Denn die Untersuchungsergebnisse mit bilingualen Schulkindern (vgl. Kap. 4.4.2.) haben gezeigt, dass die Kinder mit besseren Leistungen im Nichtwörternachsprechen eine Fremdsprache schneller erlernen konnten als die Kinder mit schlechteren Leistungen. Dies müsste

über ein längsschnittliches Design empirisch überprüft werden. Dabei wäre es auch von Vorteil, eine detaillierte Sprachbiografie zu erheben, um die Kinder in Subgruppen einteilen zu können. So wäre beispielsweise zu erwarten, dass die Ergebnisse im Untertest *PGN* bei Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb verlässlichere Aussagen über die grammatischen Kenntnisse des Kindes zulassen als bei Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb. Denn die Sprachentwicklung der ersten Gruppe ist der von monolingual deutschsprachigen Kindern ähnlicher.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, die Validität der ausgewählten Verfahren nicht nur auf der Konstruktebene, sondern auch über den Vergleich mit Außenkriterien (z.B. Daten aus Spontansprachanalysen) zu bewerten. Dazu gehört es auch, den Zusammenhang zwischen den im Vorschulalter (mit dem *SSV*) erhobenen Sprachmaßen und dem späteren Schulerfolg zu untersuchen. Dies könnte die Frage beantworten, ob die Kinder, die im *SSV* die besten Ergebnisse erzielen, auch diejenigen sind, die im Verlauf der Grundschulzeit die besseren schulischen Leistungen erbringen. Zwar wurde in Kapitel 3 bereits ausgeführt, dass die Schulnoten nicht ausschließlich durch die Kenntnisse in der deutschen Sprache erklärt werden können, doch die Annahme, dass die Beherrschung der Umgebungssprache eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am monolingualen Unterricht darstellt, sollte über prospektive Längsschnittstudien überprüft werden.

Letztendlich wäre es wünschenswert, bei der Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkindern stärker den Besonderheiten des bilingualen Spracherwerbs gerecht zu werden. Dafür müssen die Spracherwerbsmechanismen dieser Kinder systematisch erforscht werden. Vielleicht ist es dann irgendwann möglich, ebenso wie bei monolingual deutschsprachigen Kindern (ausführliche Darstellung bei Ritterfeld & Niebuhr, 2002) einen „diagnostischen Fahrplan“ zu entwerfen, der die Früherkennung von Sprachentwicklungsproblemen bei bilingualen Kindern ermöglicht.

11. Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit geht es darum, in einer ersten Untersuchung zu zeigen, dass die Sprachstandserfassung bei bilingualen Vorschulkindern durch den Einsatz von Verfahren optimiert werden kann, die für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder entwickelt wurden. So wird an einer Stichprobe von 28 türkisch-deutschsprachigen Kindern im Alter von vier und fünf Jahren nachgewiesen, dass ihre Sprachkompetenz im Deutschen reliabel und valide mit dem *Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)* erfassbar ist. Das heißt, der *SETK 3-5* kann über die zuverlässige Einschätzung des Sprachverstehens, der grammatischen Fähigkeiten und der phonologischen Verarbeitung der deutschen Sprache zwischen bilingualen Kindern unterscheiden, deren deutsche Sprachkompetenz noch auf einem sehr basalen Niveau angesiedelt und somit als defizitär zu bezeichnen ist, und Kindern, die bereits fortgeschrittene deutsche Sprachkenntnisse entwickelt haben und somit eine wesentliche Voraussetzung für das schulische Lernen erfüllen. Der *SETK 3-5* bietet sich für die Erfassung der deutschen Sprachfähigkeiten von mehrsprachigen Kindern insbesondere durch die Möglichkeit an, mithilfe eines adaptiven Testvorgehens die Leistungen der Kinder im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern mit deutscher Muttersprache genau einschätzen zu können. So ist es beispielsweise bei einem fünfjährigen Kind eine wichtige Information für anschließende Sprachfördermaßnahmen, ob das Kind lediglich leichte Verzögerungen aufzeigt oder aber sprachliche Leistungen zeigt, die üblicherweise bereits bei dreijährigen Kindern entwickelt sind.

Neben dem Gesamtest wird auch die Kurzform des *SETK 3-5*, das *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*, auf seine Nützlichkeit bei bilingualen Kindern überprüft. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sprechen dafür, dass die Screening-Untertests *Satzgedächtnis* und *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* den deutschen Sprachstand von mehrsprachigen Kindern repräsentieren und zuverlässig zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Vorschulkindern differenzieren. Insofern ist das Screening für die ökonomische Erfassung des deutschen Sprachstandes bei bilingualen Kindern geeignet.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden Überlegungen angestellt, wie die Früherkennung von sprachlichen Schwierigkeiten bei bilingualen Kindern verbessert werden kann, um ihre Chancen auf eine erfolgreiche Teilnahme am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu erhöhen.

12. Literaturverzeichnis

Aksu-Koc, A. & Slobin, D. (1985). The Acquisition of Turkish. In D. Slobin (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (Bd. 1, S. 839-878). New Jersey: Erlbaum.

Amelang, M. & Zielinski, W. (2002). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (3). Heidelberg: Springer.

Apeltauer, E. (1987). Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht* (S. 9-45). München: Huber.

Arslanoglu, A., Engin, H., Leue, R. & Walter, S. (2003). *Sprachförderkoffer für Kindertagesstätten - Das Handbuch*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2001). *PISA 2000 - Zusammenfassung zentraler Befunde*. Verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> (17.11.2004).

Baddeley, A. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Baur, R. S. (2001). Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Zweitsprachigkeit und Schulerfolg - Beiträge zur Diskussion* (S. 109-121). Bönen: Kettler.

Baving, L. & Schmidt, M. H. (2000). Testpsychologie zwischen Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel der Intelligenzdiagnostik. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 28(3), 163-176.

Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Erlbaum.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2). Heidelberg: Springer.

Bruche-Schulz, G., Heß, H.-W. & Steinmüller, U. (1985). *Sprachstandserhebungen im Grundschulalter: Ein Projektives Linguistisches Analyseverfahren (PLAV)*. Berlin: Senator für Schulwesen, Berufsausbildung u. Sport, Referat II-AA.

Caplan, D. & Waters, G. (1999). Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 77-126.

- Carpenter, P. & Just, M. (1989). The role of working memory in language comprehension. In D. Klahr & K. Kotovsky (Hrsg.), *Complex information processing* (S. 31-68). Hillsdale: Erlbaum.
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 32(5), 867-873.
- Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (2003). Die "Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Spracherhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *Essener Linguistische Skripte - elektronisch*, 3(1), 43-139.
- Cimilli, N. & Liebe-Harkort, K. (1979). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch*. Düsseldorf: Schwann.
- Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse*. Berlin: Marhold.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Short Run Press.
- De Houwer, A. (1998). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Hrsg.), *Bilingualism and Migration* (S. 75-95). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirim, I. (2001). *Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung der besonderen sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder*. Verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/dirim.pdf> (18.08.2004).
- Dittmann, J. & Schmidt, C. (1998). Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdsprachenerwerb - ein Forschungsüberblick. *Deutsche Sprache*, 26, 304-336.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT-R)*. Minnesota: American Guidance Service.
- Ellis, N. C. & Sinclair, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.
- Endell, S. (2003). *Erst zum Sprachtest, dann zur Schule*. Verfügbar unter: http://www2.citogroep.nl/d_st/bestanden/NRZ_artikel160503_TT-2.pdf (20.05.2004).
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger*. Verfügbar unter: <http://www.arbeitskreis-sprachfoerderung.de/expertisefried.pdf> (21.05.2004).

- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study in young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1993). *Working Memory and Language*. Hove: Erlbaum.
- Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H. & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887-898.
- Gawlitzeck-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34, 901-926.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder*. Verfügbar unter: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Sprachstandserhebung.htm> (13.05.2004).
- Götze, B., Hasselhorn, M. & Kiese-Himmel, C. (2000). Phonologisches Arbeitsgedächtnis, Wortschatz und morpho-syntaktische Sprachleistungen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Sprache und Kognition*, 19(1/2), 15-21.
- Grimm, H. (1998). Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 705-757). Weinheim: Beltz.
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003a). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Testzentrale Hogrefe.
- Grimm, H. (2003b). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung Interdisziplinär*, 23(3), 108-117.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1985). *Sprachentwicklungsdiagnostik - Was leistet der Heidelberger Sprachentwicklungstest?* Göttingen: Hogrefe.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: University Press.
- Harm, J. (2003). Der Sprachfähigkeit auf der Spur. *Forum Schule*(2), 34-35.
- Harnisch, U. (1993). Grammatische Progression - ein alter Hut? Zur Zweitsprachigkeit türkischer Schulanfänger. *Deutsch lernen*, 18(4), 313-334.

- Hasselhorn, M. & Grube, D. (2003). Das Arbeitsgedächtnis: Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. *Sprache - Stimme - Gehör*, 27, 31-37.
- Hasselhorn, M. & Körner, K. (1997). Nachsprechen von Kunstwörtern: Zum Zusammenhang zwischen Arbeitsgedächtnis und syntaktischen Sprachleistungen bei Sechs- und Achtjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(3), 212-224.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 363-378). Göttingen: Hogrefe.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2002). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)*. Horneburg: Persen.
- Hoff, E. (2001). Childhood Bilingualism. In E. Hoff (Hrsg.), *Language Development*. Belmont: Wadsworth.
- Hoffmann, C. (1997). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Hörmann, H. (1964). Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*(11), 353-390.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2000). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Illner, J. (2004). Sprachstandsmessung. In R. Christiani (Hrsg.), *Schuleingangsphase: neu gestalten* (S. 36-53). Berlin: Cornelsen.
- Jedik, L. (2001). Zweisprachigkeit und Migration. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (S. 138-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jenny, C. (1997). Diagnostik und Elternberatung bei zweisprachigen Kindern. *Forum Logopädie*(1), 20-24.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach.
- Karasu, I. (1994). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (1994). *Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC), 2. Auflage* (P. Melchers & U. Preuß, Trans.). Frankfurt a. M.: Swets Test.
- Kiese, C. & Kozielski, P.-M. (1996). *Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder (AWST 3-6), 2. Auflage*. Göttingen: Beltz.
- Kleinewegen, M. (2004). Startchancen verbessern. *Schulverwaltung NRW*(1), 15-17.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Häufigkeit und Merkmale von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unter Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache. *Heilpädagogische Forschung*, XXVI(1), 16-25.
- Knapstein, B. (2003). Sprachförderung und Sprachstandserfassung im Elementarbereich. *Schulverwaltung NRW*(2), 48-50.
- Konan, Ö., Duindam, T. & Kamphuis, F. (2003). *Erste und vorläufige (wissenschaftliche) Analyse CITO-Sprachtest in Duisburg*. Verfügbar unter: www.citogroep.nl/d_st/info.htm (21.05.2004).
- Kornmann, R., Röhr-Sendlmeier, U. & Abele, T. (1993). Erfahrungen mit einem Verfahren zur bilingualen Sprachstandsdiagnostik für ausländische Grundschul Kinder mit Lernproblemen in deutschen Schulen. In H.-P. Langfeldt & H.-P. Trollenier (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Diagnostik: aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse* (S. 109-124). Heidelberg: Asanger.
- Kracht, A., Leuth, C. & Welling, A. (2003). *Das TOGA-Verfahren*. Verfügbar unter: www.toga-online.de/verfahren.htm (20.09.2004).
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (S. 189-204). Münster: Waxmann.
- Krampen, G., Blatz, H., Brendel, M., Freiling, J. & Medernach, J. (2002). Komparative Befunde zur Wortschatzentwicklung und Sprachförderdiagnostik bei multilingualen Primarschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(4), 194-200.
- Kurt, C. (1982). Mißlungene Integration? Türkische Gastarbeiter und ihre Familien in Deutschland. In U. Coburn-Staege (Hrsg.), *Türkische Kinder in unseren Schulen - Eine pädagogische Herausforderung* (S. 9-133). Stuttgart: Klett.
- Landratsamt Biberach (2004). *Sprachförderung für Vorschulkinder läuft gut an*. Verfügbar unter: www.biberach.de/de/Aktuelles/Pressemitteilungen/Sprachfoerderung.htm (21.04.2004).
- Lengyel, D. (2002). Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leyendecker, B. (2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 381-431). Bern: Huber.
- Lichtenstein, R. & Ireton, H. (1984). *Preschool Screening*. Florida: Grune & Stratton.
- Lienert, G. (1967). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Luchtenberg, S. (2002). Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*. Stuttgart: Klett.

- Meyer, H. (2004). *Theorie und Qualitätsbeurteilung psychometrischer Tests*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). *Fragen und Antworten zur Schuleingangsphase*. Verfügbar unter: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/FAQSchuleingangsphase/ (15.09.2004).
- Montanari, E. (2002). *Mit zwei Sprachen groß werden*. München: Kösel.
- Müller, A. (1997). Das Lernen zweier Sprachen im Kindheitsalter. *Deutsch lernen*, 22(2), 109-116.
- Neuland, E. (1982). Sprachtests - Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Sprachleistungsmessung. *Diskussion Deutsch*, 13, 256-280.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003a). *Fit in Deutsch*. Verfügbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1125> (14.03.2005).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003b). *Sprachförderung in Kindergarten und Schule*. Verfügbar unter: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2136067_L20.pdf (12.03.2005).
- Oller, D. K., Eilers, R., Urbano, R. & Cobo-Lewis, A. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24, 407-425.
- Orth, G. (2003). Bestandsaufnahme zu den Kompetenzen deutscher Grundschul Kinder. *Schulverwaltung NRW*(6), 166-169.
- Pearson, B., Fernandez, S., Lewedeg, V. & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pearson, B., Fernandez, S. & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.
- Pearson, B., Fernandez, S. & Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345-368.
- Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung: eine Übersicht. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 105-139). Göttingen: Hogrefe.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Tägerwilen: Kon-Lab.
- Penner, Z. (2004). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz: Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern*. Konstanz: Kon-Lab.
- Penner, Z. & Kölliker Funk, M. (1998). *Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen - ein Arbeitsbuch*. Luzern: SZH/SPC.

- Peuser, G. & Winter, S. (2000). *Lexikon zur Sprachtherapie*. München: Fink.
- Pickenhain, L. (2003). Die neurowissenschaftlichen Grundlagen und der Zeitverlauf des menschlichen Gedächtnisses. *Sprache - Stimme - Gehör*, 27, 3-10.
- Reich, H. (2003a). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen; Paper präsentiert beim Expertentreffen "Schlüsselkompetenz Sprache in der frühen Förderung von Kindern" (Dezember)*. Hannover.
- Reich, H. (2003b). Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, 2. Teilband* (S. 914-923). Paderborn: Schöningh.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Ritterfeld, U. & Niebuhr, S. (2002). Neue Wege in der Sprachentwicklungsdiagnostik. *Kinder- und Jugendarzt*, 33(4), 321-329.
- Rodenhausen, T. (1995). Zum Nutzen standardisierter Tests in der Logopädie. *Logos Interdisziplinär*, 3(1), 38-44.
- Rothweiler, M. (2004). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73(2), 167-178.
- Rothweiler, M., Kroffke, S. & Bernreuter, M. (2004). Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen. *Die Sprachheilarbeit*, 49(1), 25-33.
- Sari, M. (1995). *Der Einfluß der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schöler, H. (2003). Sprachleistungsmessungen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, 2. Teilband* (S. 898-913). Paderborn: Schöningh.
- Schöler, H., Dutzi, I., Roos, J., Schäfer, P., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2004). *Einschulungsuntersuchungen 2003 in Mannheim*. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Arbeitsbericht16.pdf> (08.09.2004).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. (2002). *Bärenstark - Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase*. Berlin.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A(1), 21-50.

- Service, E. & Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16, 155-172.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Bönen: Kettler.
- Slobin, D. (1972). They Learn the Same Way All Around the World. *Psychology Today*, 6(2), 71-82.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. (2002). *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*. Stuttgart: Klett.
- Stangler, S., Huber, C. & Routh, D. (1980). *Screening Growth and Development of Preschool Children*. New York: McGraw-Hill.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2004). *Schulstatistik*. Verfügbar unter: http://www.destatis.de/themen/d/thm_bildung1.php (15.01.2005).
- Tellegen, P., Winkel, M., Wijnberg-Williams, B. & Laros, J. (1998). *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 2^{1/2}-7)*. Frankfurt a.M.: Swets Test.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004a). Migration, Familiensprache und Schulerfolg - Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In W. Bos, E.-M. Lankes, N. Plaßmeier & K. Schwippert (Hrsg.), *Heterogenität - eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S. 269-279). Münster: Waxmann.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004b). *Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Forschungsbefunde und Forschungsdesiderata; Paper präsentiert auf dem 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (September)*. Göttingen.
- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. *Sprache und Kognition*, 15(1-2), 70-92.
- Tracy, R. (2002). *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Mannheim: Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003a). Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten - der Beobachtungsbogen SISMik. *KiTa spezial*(1), 24-27.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003b). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMik)*: Herder.

-
- Underhill, R. (1986). Turkish. In D. Slobin & K. Zimmer (Hrsg.), *Studies in Turkish linguistics* (S. 7-22). Berkeley: Benjamins.
- Ünsal, F. & Fox, A. (2002). Lautspracherwerb bei zweisprachigen Migrantenkindern. *Forum Logopädie*, 16(3), 10-16.
- Ünsal, F. & Korfmann-Forschner, E. (1995). Deutsch-türkischer Therapeutinnendialog: zur therapeutischen Arbeit und Beratung bei sprach(entwicklungs)gestörten Kindern von türkischen Migrantenfamilien. *Logos Interdisziplinär*, 3(1), 4-11.
- van Kleeck, A. & Richardson, A. (1990). Assessment of Speech and Language Development. In J. H. Johnson & J. Goldman (Hrsg.), *Developmental Assessment in Clinical Child Psychology* (S. 132-172). New York: Pergamon.
- Verkerk-Mouas, M. (2003). Testbesprechung SETK 3-5. *Kindheit und Entwicklung*, 12(1), 57-60.
- Washington, J. & Craig, H. (1999). Performances of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-III. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 75-82.
- Weinert, S. (1994). Interventionsforschung und Interventionspraxis bei dysphasisch-sprachgestörten Kindern: Psychologische Perspektiven. In H. Grimm (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern : Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 33-57). Stuttgart: Fischer.
- Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 311-361). Göttingen: Hogrefe.
- Weissenborn, J. (2000). Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Band 3: Sprachentwicklung* (S. 141-169). Göttingen: Hogrefe.
- Wendlandt, W. (1992). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Zickgraf, A. (2004). *Keine Schultüte ohne Deutschstunden, Teil 2*. Verfügbar unter: http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php (13.11.2004).

13. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1	Überblick über die Untersuchungstermine und die verwendeten Instrumente
Tabelle 2	Bildungsniveau der Eltern
Tabelle 3	Sprachliche Leistungen (Rohwerte) der untersuchten Stichprobe
Tabelle 4	Nonverbale kognitive Leistungen (Standardwerte) der untersuchten Stichprobe
Tabelle 5	Korrelationen zwischen den SETK-Untertests
Tabelle 6	Vergleichende Klassifikation: Untertest PGN vs. mittlerer T-Wert des SETK 3-5
Tabelle 7	Korrelationen der SETK-Untertests mit dem PPVT-R, AWST 3-6, SON-R 2 ½ -7 und den Untertests Handbewegungen und Räumliches Gedächtnis aus der K-ABC
Tabelle 8	Korrelationen zwischen den Grammatikeinschätzungen der ErzieherInnen und den T-Werten in den Untertests SG und MR
Tabelle 9	Sprachverhalten der Eltern
Tabelle 10	Mittlere T-Werte der Kinder mit unterschiedlicher Inputquantität im SETK 3-5
Tabelle 11	Sprachkompetenz der Eltern
Tabelle 12	Mittlere T-Werte der Kinder mit unterschiedlicher Inputqualität im SETK 3-5
Tabelle 13	Partialkorrelationen zwischen dem Kindergartenaufenthalt und den T-Werten im SETK 3-5
Tabelle 14	Vergleichende Klassifikation: mittlerer T-Wert SSV vs. mittlerer T-Wert SETK 3-5
Tabelle 15	Vergleichende Klassifikation: T-Wert Untertest SG vs. mittlerer T-Wert SETK 3-5
Tabelle 16	Sprachliche Leistungen (T- und Rohwerte) der Beispielkinder Mehmet, Suzan und Benay
Abbildung 1	Altersverteilung der Kinder in Halbjahresschritten
Abbildung 2	T-Werte in den SETK-Untertests VS und MR
Abbildung 3	T-Werte in den SETK-Untertests SG und PGN
Abbildung 4	Sprachstandseinschätzung und Wortschatzbeurteilung der ErzieherInnen

Anhang

- I. Elternanschreiben I zur Gewinnung der Stichprobe (S. 114/115)
- II. Elternanschreiben II zur Gewinnung der Stichprobe (S. 116)
- III. Fragebogen für die Eltern: Erfassung allgemeiner Angaben und der sprachlichen Situation zu Hause (S. 117-119)
- IV. Anschreiben an die ErzieherInnen / Instruktionen (S. 120)
- V. Fragebogen für die ErzieherInnen: Erfassung allgemeiner Angaben und des kindlichen Sprachverhaltens im Kindergarten (S.121/122)
- VI. Liste der übersetzten PPVT-Items (S.123/124)

Elternanschreiben I zur Gewinnung der Stichprobe

Liebe Familie XXX,

in diesem Jahr wurde in mehreren Bielefelder Kindergärten eine Sprach-Untersuchung von Frau Professorin Hannelore Grimm durchgeführt, an der ca. 1400 Kinder beteiligt waren. Dabei wurde überprüft, wie gut die Kinder Wörter und Sätze nachsprechen können.

Auch Ihr Sohn / Ihre Tochter hat am an dem Sprachscreening im Kindergarten teilgenommen.

Sie wundern sich vielleicht, warum Sie heute noch einmal Post bekommen. Ich heiße **Doreen Stahn** und schicke Ihnen diesen Brief, weil ich Sie gerne über eine neue Untersuchung im Rahmen meiner Diplomarbeit informieren möchte. Ich studiere Psychologie an der Universität Bielefeld und habe als studentische Mitarbeiterin bei der Untersuchung von Frau Professorin Hannelore Grimm mitgearbeitet.

In meiner Diplomarbeit möchte ich nun die **deutschen Sprachfähigkeiten** der muttersprachlich türkischen Kinder genauer untersuchen, die bereits bei dem Sprachscreening mitgemacht haben. Mich interessieren dabei alle Kinder, egal wie viel Deutsch sie sprechen. Da Sie schon an der oben genannten Studie teilgenommen haben, interessieren Sie sich wahrscheinlich auch für die Sprachfähigkeiten, die Ihr Kind in der deutschen Sprache bereits erlernt hat.

Deshalb würde ich mich sehr freuen, wenn Sie und Ihr Kind an meiner Untersuchung teilnehmen würden.

Ich mache mit den Kindern Aufgaben zur Erfassung der Sprache (Wortschatz und Sprachverstehen) und des sprachfreien Denkens. Diese Aufgaben sind für die Kinder wie ein Spiel und machen Ihnen erfahrungsgemäß viel Spaß.

Die Untersuchung dauert insgesamt ungefähr 2 Stunden. Um die Konzentration der Kinder nicht zu überfordern und ihren Spaß an den Spielen zu erhalten, wird sie an 2 verschiedenen Tagen durchgeführt und dauert jeweils ungefähr eine Stunde.

Die Untersuchung wird in einem Raum der Universität Bielefeld durchgeführt, weil die meisten Kinder erfahrungsgemäß in unserem Spielzimmer weniger abgelenkt werden als zu Hause. Sie sind dann motivierter und können dadurch auch besser zeigen, was sie schon alles können. Es tut mir leid, dass für Sie dadurch ein höherer Zeitaufwand entsteht, als wenn ich zu Ihnen nach Hause kommen würde. Diesen kann ich leider nur geringfügig entschädigen, indem ich Ihnen für die Fahrtkosten **10 €** erstatte. Falls es für Sie aber gar nicht möglich sein sollte, in die Universität zu kommen, kann die Untersuchung natürlich auch bei Ihnen nach Hause stattfinden.

Nach der Untersuchung erhalten Sie von mir einen detaillierten individuellen Bericht über die Ergebnisse Ihres Kindes. Selbstverständlich werden alle Informationen zu Ihrem Kind gemäß den ethischen Richtlinien von Forschungsprojekten vertraulich behandelt und nicht an andere Personen weitergegeben.

Noch ein wichtiger Hinweis:

Die türkische Version dieses Briefes wurde freundlicherweise von einer türkischsprachigen Person übersetzt. Da ich selber kein Türkisch spreche, werden die Telefonate und persönlichen Kontakte auf Deutsch sein.

Wenn Sie Interesse haben, mit Ihrem Kind an meiner Untersuchung teilzunehmen, schicken Sie bitte den unteren Abschnitt bis zum **20. Dezember** in dem beigelegten Briefumschlag an die Universität Bielefeld zurück. Ich werde mich dann so schnell wie möglich telefonisch bei Ihnen melden, um mit Ihnen das weitere Vorgehen zu besprechen und eventuelle Fragen zu beantworten. Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Sie mich bei meinem Vorhaben unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen,

Doreen Stahn



Ich möchte gerne mit meinem Sohn / meiner Tochter

.....
an der Untersuchung teilnehmen.

Mein Kind geht in folgenden Kindergarten:

.....
(Name des Kindergartens)

Meine Telefonnummer lautet:

.....
Am besten erreichbar bin ich: vormittags nachmittags

_____ Datum

_____ Unterschrift

Elternanschreiben II zur Gewinnung der Stichprobe

Liebe Eltern,

Sie wundern sich wahrscheinlich, warum Sie von mir diesen Brief erhalten. Ich heiße **Doreen Stahn** und studiere Psychologie an der Universität Bielefeld. In meiner Diplomarbeit im Fach Entwicklungspsychologie möchte ich **die deutschen Sprachfähigkeiten** von 4- bis 5jhrigen Kindern mit türkischer Muttersprache untersuchen. Da Sie türkisch sprechen und ein 4 oder 5 Jahre altes Kind in dieser Einrichtung haben, würde ich mich sehr darüber freuen, wenn Sie und Ihr Kind an meiner Untersuchung teilnehmen würden. Mich interessieren alle Kinder, egal wie viel Deutsch sie sprechen.

Ich mache mit den Kindern Aufgaben zur Sprache und zum sprachfreien Denken. Diese Aufgaben sind für die Kinder wie ein Spiel und machen ihnen erfahrungsgemäß viel Spaß.

Die Untersuchung dauert insgesamt ungefähr **3 Stunden**. Um die Konzentration der Kinder nicht zu überfordern und ihren Spaß an den Spielen zu erhalten, wird sie an 2 verschiedenen Tagen durchgeführt und dauert jeweils maximal 1,5 Stunden.

Die Untersuchung wird in einem Raum der Universität Bielefeld durchgeführt, weil die meisten Kinder erfahrungsgemäß in unserem Spielzimmer weniger abgelenkt werden als zu Hause. Sie sind dann motivierter und können dadurch auch besser zeigen, was sie schon alles können. Falls es für Sie aber nicht möglich sein sollte, in die Universität zu kommen, kann die Untersuchung natürlich auch bei Ihnen zu Hause stattfinden. Als kleines Dankeschön erhalten Sie **10 Euro**.

Nach der Untersuchung erhalten Sie von mir einen individuellen Bericht über die Ergebnisse Ihres Kindes. Selbstverständlich werden alle Informationen zu Ihrem Kind vertraulich behandelt und nicht an andere Personen weitergegeben.

Wenn Sie Interesse haben, mit Ihrem Kind an meiner Untersuchung teilzunehmen, schicken Sie bitte den Abschnitt auf der nächsten Seite bis zum **17. Mai 2004** in dem beigelegten Briefumschlag an die Universität Bielefeld zurück. Ich werde mich dann so schnell wie möglich telefonisch bei Ihnen melden.

Noch ein **wichtiger Hinweis:**

Die türkische Version dieses Briefes wurde freundlicherweise von einer türkischsprachigen Person übersetzt. Da ich selber kein Türkisch spreche, werden die Telefonate und persönlichen Kontakte auf Deutsch sein.

Ich freue mich darauf, Ihr Kind kennen zu lernen!

Mit freundlichen Gren,

(Doreen Stahn)

Fragebogen für die Eltern**Allgemeine Angaben**

Während ich bei Ihrem Kind die deutsche Sprache und das Denken untersuche, möchte ich Ihnen einige Fragen stellen. Bitte kreuzen Sie immer das an, was am besten auf Sie und Ihr Kind zutrifft. Die Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nicht an andere Personen weitergegeben.

Datum:

Name des Kindes:

Geburtsdatum des Kindes:.....

Geschlecht des Kindes: Junge Mädchen

Adresse:

Telefonnummer:

Seit wann leben Sie in Deutschland?

Vater: seit Jahren

Mutter: seit Jahren

Lebt Ihr Kind seit seiner Geburt in Deutschland? ja nein
Wenn nein, seit wann lebt es in Deutschland? seit Jahren

Seit wann besucht Ihr Kind den Kindergarten?
seit Jahren

Wie viele Stunden verbringt Ihr Kind pro Tag im Kindergarten?
..... Stunden

Wie viel Prozent des Tages wird Ihr Kind vorwiegend von Ihnen betreut?
ca. 25 Prozent
ca. 50 Prozent
ca. 75 Prozent
ca. 100 Prozent

Schulabschluss des Vaters:

keinen Schulabschluss
Hauptschulabschluss
Mittlere Reife / Fachoberschulreife
Abitur / Fachhochschulreife
Hochschulabschluss / Fachhochschulabschluss
anderer Schulabschluss

Beruf des Vaters:

Schulabschluss der Mutter:

keinen Schulabschluss
Hauptschulabschluss
Mittlere Reife / Fachoberschulreife
Abitur / Fachhochschulreife
Hochschulabschluss / Fachhochschulabschluss
anderer Schulabschluss

Beruf der Mutter:

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind schlecht hört?

ja nein

Ist Ihr Kind schon einmal von einem Hals-Nasen-Ohren-Arzt untersucht worden?

ja nein

Wenn ja: Was wurde dabei festgestellt?

.....
.....

Hat Ihr Kind bereits besondere Förderangebote bekommen?
(zum Beispiel Logopädie oder Ergotherapie)

ja nein

Wenn ja, welche?

.....
.....

Fragen zur Sprache

Da ich Ihr Kind nur in der Testsituation erlebe, möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu seiner alltäglichen Sprachumgebung stellen.

Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind zu Hause?

Vater: nur Türkisch
 mehr Türkisch als Deutsch
 Deutsch und Türkisch ungefähr gleich oft
 mehr Deutsch als Türkisch
 nur Deutsch

Mutter: nur Türkisch
 mehr Türkisch als Deutsch
 Deutsch und Türkisch ungefähr gleich oft
 mehr Deutsch als Türkisch
 nur Deutsch

Spricht Ihr Kind beim Spielen mit anderen türkischsprachigen Kindern viel oder ist es eher zurückhaltend?

es spricht eher viel es ist eher zurückhaltend

Spricht Ihr Kind beim Spielen mit anderen deutschsprachigen Kindern viel oder ist es eher zurückhaltend?

es spricht eher viel es ist eher zurückhaltend

Wie drückt Ihr Kind seine Wünsche und Bedürfnisse gegenüber türkischsprachigen Personen aus?

meistens mit Wörtern meistens mit Mimik und Gestik

Wie drückt Ihr Kind seine Wünsche und Bedürfnisse gegenüber deutschsprachigen Personen aus?

meistens mit Wörtern meistens mit Mimik und Gestik

Gibt es bestimmte Dinge, die Ihnen in der Muttersprache Ihres Kindes auffallen?

ja nein

Wenn ja, welche?

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Instruktionen für die ErzieherInnen

Liebe Erzieherin, lieber Erzieher,

im Rahmen meiner Diplomarbeit im Fach Entwicklungspsychologie untersuche ich die **deutschen Sprachfähigkeiten** von muttersprachlich türkischen Kindern. Deshalb mache ich mit den Kindern Aufgaben zur Erfassung der Sprache (Wortschatz und Sprachverstehen) und des sprachfreien Denkens. Ich freue mich sehr darüber, dass Frau mit ihrer Tochter / ihrem Sohn an meiner Untersuchung teilnimmt. Da ich die Sprachfähigkeiten möglichst ganzheitlich erfassen möchte, das Kind jedoch nur in der Testsituation erlebe, möchte ich Sie bitten, die folgenden Fragen zum Sprachverhalten des Kindes im Kindergarten zu beantworten. Die Eltern des Kindes sind damit einverstanden, dass Sie mir darüber Auskunft geben (die Entbindung von der Schweigepflicht habe ich Ihnen als Kopie mitgeschickt). Bitte kreuzen Sie diejenige Antwort an, die **typischerweise** auf das Kind zutrifft.

Schicken Sie den ausgefüllten Bogen bitte mit dem beiliegenden frankierten Umschlag an mich zurück.

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Doreen Stahn

Fragebogen für die ErzieherInnen

Name des Kindes:

Das Kind besucht die Einrichtung seit: Jahren / Monaten

Es besucht die Einrichtung pro Tag durchschnittlich

1-4 Stunden

5-8 Stunden

mehr als 8 Stunden

Das Kind beteiligt sich aktiv an Gesprächen in deutscher Sprache.

oft manchmal nie

Das Kind setzt die deutsche Sprache so ein, dass man es mühelos verstehen kann.

oft manchmal nie

Das Kind versucht, sich mit Gestik und Mimik zu verständigen.

oft manchmal nie

Das Kind beteiligt sich an Sprachspielen (Reime, Lieder, Bilderbuch anschauen).

oft manchmal nie

Das Kind kann einfache sprachliche Handlungsanweisungen umsetzen, die nicht aus dem Zusammenhang / der Situation heraus zu verstehen sind.

Bsp.: Die Erzieherin sitzt und bastelt mit Mario am Tisch und sagt zu ihm, er soll sich seine Jacke holen, ohne dass sie zur Garderobe blickt.

mühelos

mit etwas Mühe

mit großer Mühe

gar nicht

Das Kind kann mehrschrittige sprachliche Handlungsanweisungen umsetzen, die nicht aus dem Zusammenhang / der Situation heraus zu verstehen sind.

mühelos

mit etwas Mühe

mit großer Mühe

gar nicht

Der deutsche Wortschatz des Kindes ist (verglichen mit deutschen Kindern seines Alters):

reichhaltig

ausreichend

eingeschränkt

sehr eingeschränkt

Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hintereinander reiht (z.B. Toilette gehen, Saft haben, Mario Garten).

oft manchmal nie

Das Kind bildet Nebensätze, z.B. mit weil, dass, wo, wenn.

oft manchmal nie

Das Kind verwendet die richtigen Artikel (z.B. ein Haus, das Buch).

oft manchmal nie

Das Kind beugt die Verben richtig (z.B. ich spiele, du spielst).

oft manchmal nie

Wenn Sie die deutschen Sprachfähigkeiten des Kindes insgesamt beurteilen, wo würden Sie sie einordnen?

sehr gut

gut

mittelmäßig

schlecht

sehr schlecht

Würden Sie sagen, dass das Kind eine Förderung in der deutschen Sprache benötigt?

ja

nein

Hat das Kind seine Fähigkeiten in der deutschen Sprache innerhalb der letzten 6 Monate verbessert?

ja, sehr

ja, ein wenig

nein

Bitte nutzen Sie die freien Zeilen, um Besonderheiten in der Sprache des Kindes kurz zu beschreiben oder Auffälligkeiten zu notieren, nach denen ich nicht gefragt habe.

Vielen Dank!

Liste der übersetzten PPVT-Items (Original und deutsche Übersetzung)

Item	Übersetzung	Original	Item	Übersetzung	Original
Bsp A	Puppe	doll	30	schnüren	tying
Bsp B	Mann	man	31	Nest	nest
Bsp C	schaukeln	swinging	32	Briefumschlag	envelope
1	Bus	bus	33	Haken	hook
2	Hand	hand	34	einkleben	pasting
3	Bett	bed	35	streicheln	patting
4	Traktor	tractor	36	Pinguin	penguin
5	Kleiderschrank	closet	37	nähen	sewing
6	Schlange	snake	38	bekommen	delivering
7	Boot	boat	39	tauchen	diving
8	Reifen	tire	40	Fallschirm	parachute
9	Kuh	cow	41	Fell	fur
10	Lampe	lamp	42	Gemüse	vegetable
11	Trommel	drum	43	Schulter	shoulder
12	Knie	knee	44	tropfen	dripping
13	Hubschrauber	helicopter	45	Kralle	claw
14	Ellenbogen	elbow	46	bemalt	decorated
15	Verband	bandage	47	Rahmen	frame
16	Feder	feather	48	Wald	forest
17	leer	empty	49	Wasserhahn	faucet
18	Zaun	fence	50	Gruppe	group
19	Unfall	accident	51	Knospe	stem
20	Netz	net	52	Vase	vase
21	reißen	tearing	53	Pedale	pedal
22	Segel	sail	54	Kapseln	capsule
23	messen	measuring	55	überrascht	surprised
24	schälen	peeling	56	Rinde	bark
25	Käfig	cage	57	Mechaniker	mechanic
26	Werkzeug	tool	58	Tamburin	tambourine
27	Quadrat	square	59	Enttäuschung	disappointment
28	strecken	stretching	60	gewinnen	awarding
29	Pfeil	arrow	61	Kanne	pitcher
62	Waage	reel	82	Wiesel	weasel
63	Ampel	signal	83	zerstören	demolishing

64	Baumstamm	trunk	84	Balkon	balcony
65	Mensch	human	85	Medaillon	locket
66	Nasenloch	nostril	86	erfreut	amazed
67	Streit	disagreement	87	Rolle	tubular
68	erschöpft	exhausted	88	Stoßzahn	tusk
69	Weinblätter	vine	89	Schraube mit Mutter	bolt
70	Hochzeit	ceremony	90	Unterhaltung	communication
71	Topf	casserole	91	Zimmermann	carpenter
72	Fahrzeug	vehicle	92	Einsamkeit	isolation
73	Globus	globe	93	aufgeblasen	inflated
74	einordnen	filing	94	Küste	coast
75	Schraubstock	clamp	95	anpassbar	adjustable
76	Reptil	reptile	96	zerbrechlich	fragile
77	Insel	island	97	angreifen	assaulting
78	Spachtel	spatula	98	Bügeleisen	appliance
79	Zusammenarbeit	cooperation	99	Pyramide	pyramid
80	Kopfhaut	scalp	100	lodern	blazing
81	Zweig	twig			

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie Zitate kenntlich gemacht habe.

Bielefeld, im April 2005