

8.2 Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Jörg Roche, Stephanie Haberzettl, Giulio Pagonis, Moiken Jessen, Nicole Weidinger, unter Mitarbeit von Heike Behrens, Marcus Hasselhorn, Dirk Ifenthaler, Natalia Kapica, Gabriele Kecker, Wolfgang Klein, Karin Madlener, Maïke Schug, Katrin Skoruppa, Elisabetta Terrasi-Haufe, Frank Thissen, Nicole Vogl

Die Lerneinheiten 8.2 und 8.3 skizzieren ein Konzept zur Sprachstandsermittlung, das aufbauend auf Ergebnissen der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung (vergleiche Kapitel 2 im Band »Sprachen lehren«) die sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern in quasi-natürlichen Gesprächssituationen misst. Den Maßstab bilden dabei die altersgemäßen Deutschkompetenzen mono- und bilingualer Kinder im Alter von 4;6 bis 6;0. Diese Lerneinheiten basieren auf Ergebnissen aus dem Projekt *Ladenburger Kolleg: Sprachstandsermittlung bei Kindern mit Migrationshintergrund*, das von der Daimler und Benz Stiftung gefördert wird (siehe Roche, Jessen, Weidinger, Behrens, Haberzettl, Hasselhorn, Ifenthaler, Kapica, Kecker, Klein, Madlener, Pagonis, Schug, Skoruppa, Terrasi-Haufe & Thissen (2016) für eine ausführliche Projektbeschreibung). Mit dem neuen Verfahren soll eine akkurate Bewertung der kommunikativen Kompetenzen der Kinder am Übergang zur Schule erfolgen, die eine systematische Benachteiligung mehrsprachig aufwachsender Kinder aufgrund von Vergleichen mit zielsprachlichen Erwachsenennormen vermeidet. Das neuartige Erhebungsverfahren liegt in Form einer digitalen Spielumgebung (App) vor, die eine Umsetzung der Prinzipien des handlungsorientierten Sprachenlernens erlaubt. Diese Lerneinheit gibt zunächst einen Überblick über die Vor- und Nachteile bestehender Verfahren zur Sprachstandsermittlung im Elementarbereich, aus dem schließlich die Konsequenzen für die Entwicklung eines neuen interaktiven Verfahrens abgeleitet werden. Zur Entwicklung und Erprobung eines solchen Verfahrens sind viele forschungsmethodische Schritte notwendig: So muss neben einer sorgfältigen Literaturrecherche zum Spracherwerb der Zielgruppe eine sorgfältige Analyse bestehender Kindersprachkorpora erfolgen, um eine belastbare Datengrundlage zum Sprachverhalten von mono- und bilingualen Vorschulkindern schaffen zu können. Auf Basis dieser Erkenntnisse können wiederum die Aufgaben und Items des neuen Verfahrens gestaltet werden.

Lernziele

In dieser Lerneinheit möchten wir erreichen, dass Sie

- ▶ ein neues hochinnovatives Projekt zur Sprachstandsermittlung im Elementarbereich kennenlernen;
- ▶ die Motivation des neuen Konzepts zur Sprachstandserhebung begreifen können;
- ▶ Vor- und Nachteile bestehender Verfahren für Vorschulkinder in Deutschland erkennen können;
- ▶ die verschiedenen Schritte bei der Entwicklung des neuen Konzepts aus forschungsmethodischer Sicht beschreiben können;
- ▶ Zugang zu bestehenden Kindersprachkorpora bekommen und diese zu analysieren lernen;
- ▶ Einblicke in Kindersprache erhalten.

8.2.1 Sprachstandsermittlungsverfahren im Elementarbereich

Wie wichtig es ist, dass (pädagogischen) Fachkräften ein Verfahren zur Verfügung steht, das die sprachlichen Fähigkeiten gerade von mehrsprachigen Kindern fair messen kann, belegen Quellen des Statistischen Bundesamtes. Aus diesen Quellen geht hervor, dass circa die Hälfte der Kinder zwischen fünf und zehn Jahren, die derzeit in Deutschland leben, einen Migrationshintergrund aufweisen (vergleiche Statistisches Bundesamt 2014). Auch wenn diese Kinder die deutsche Sprache nicht zwangsläufig schlechter beherrschen als ihre monolingual deutschsprachigen Altersgenossen, so wird dies doch in der Praxis von den Entscheidungsträgern und -trägerinnen in den Bildungsinstitutionen oft unterstellt (vergleiche Reich 2008). Aus diesem Vorurteil können in der Folge massive Nachteile für den Lebens- und Bildungsweg der betroffenen Kinder, aber auch für die Gesellschaft, in der sie leben, entstehen. Um einem sprachlichen Rückstand durch wirksame Förderprogramme entgegen wirken zu können, bedarf es einer möglichst präzisen Einschätzung des jeweiligen sprachlichen Leistungsstands der einzelnen Kinder (vergleiche Redder, Schwippert, Hasselhorn, Forscher, Fickermann & Ehlich 2010). Ohne eine klare Vorstellung von den sprachlichen Problemen und Potenzialen der Kinder lassen sich weder der Förderbedarf noch etwaige Fortschritte durch die Förderung bestimmen. Diese Notwendigkeit wird inzwischen auch von den Verantwortlichen in Bund und Ländern durchweg eingesehen und mit hoher Priorität behandelt. Zur Ermittlung sprachlicher Probleme von Kindern im Vorschulalter sind daher in den letzten Jahren eine Vielzahl an Verfahren entwickelt worden (vergleiche Lengyel 2012; Redder et al. 2010; Reich 2005 für einen Überblick).

8.2.2 Kritik formbasierter Verfahren

Im Zuge dieses gesteigerten Interesses an Sprachstandserhebungsverfahren hat die Mercator-Stiftung vor einigen Jahren eine Studie in Auftrag gegeben, die die gängigen Verfahren für Kinder im Vorschulalter (vier bis sechs Jahre) auf ihre Qualität hin untersuchen sollte (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013). Zur Bewertung der Verfahren wurde hierfür ein spezieller Katalog an Qualitätsmerkmalen entwickelt. Dabei orientierte sich die Untersuchung des Testkonstrukts *Sprache* an den **Basisqualifikationen**, wie sie 2008 im Rahmen des PROSA-Projekts („Altersspezifische Sprachaneignung – Ein Referenzrahmen“) festgelegt wurden (vergleiche Ehlich, Bredel & Reich 2008). Ferner wurden mit den Qualitätsmerkmalen auch die jeweiligen Erhebungsmethoden sowie die spracherwerbstheoretische Fundierung der ausgewählten Tests analysiert und beurteilt.

Tabelle 8.1 zeigt, welche Basisqualifikationen die Verfahren abprüfen, die in dieser Lerneinheit exemplarisch zu Illustrationszwecken erwähnt werden. An dieser Stelle sei gesagt, dass alle genannten Verfahren viele wichtige Aspekte einer gelungenen Diagnostik aufweisen oder sich darum bemühen.

Die sprachlichen Basisqualifikationen

Um sprachliche Kompetenzen bei Kindern besser erfassen und beschreiben zu können, setzte sich das Projekt PROSA (Ehlich et al. 2008) die Erstellung eines Referenzrahmens für Verfahren zur Sprachstandserhebung und für daran anschließende Konzepte der Sprachförderung zum Ziel. Im Rahmen des Projekts PROSA wurden aus einer Reihe unterschiedlicher Untersuchungen acht sprachliche Basisqualifikationen definiert, die in ihrem Zusammenwirken – so die Annahme – zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren beziehungsweise beim konkreten sprachlichen Handeln eng miteinander interagieren. Über diesen Referenzrahmen wurden für das jeweilige Alter typische Aneignungsprofile erstellt, indem die Normalitätserwartungen kindlicher Sprache zu den Zeitpunkten drei, fünf, sieben, neun und elf Jahren detailliert dargestellt wurden. Diese Klassifizierung erfolgte durch eine abstrakte Beschreibung der Kompetenzen als Metastudie über die zum damaligen Zeitpunkt vorliegende Fachliteratur. Folgende Basisqualifikationen wurden dabei identifiziert: die phonische Basisqualifikation, die semantische Basisqualifikation, die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation, die pragmatischen Basisqualifikationen I+II, die diskursive Basisqualifikation sowie die literalen Basisqualifikationen I+II.

Basisqualifikationen in bestehenden Verfahren und Erhebungsmethoden

In vielen bestehenden Verfahren zeigt sich eine Tendenz, hauptsächlich die morpho-syntaktische und die semantische Basisqualifikation zu messen. Im Gegensatz dazu werden die pragmatischen Basisqualifikationen und die diskursive Basisqualifikation deutlich seltener geprüft (vergleiche Tabelle 8.1; Ehlich 2005; Redder et al. 2010). Ein Grund für die enge Auswahl an sprachlichen Dimensionen, die durch die bisherigen Sprachstandserhebungsverfahren gemessen werden, kann unter Umständen in einem Mangel an stichhaltigen Befunden der Spracherwerbsforschung gerade für Vier- bis Sechsjährige gesehen werden (siehe Geist 2013: 11f für einen kurzen Überblick).

Ein weiterer Grund für die eingeschränkte Auswahl an Basisqualifikationen könnte aber auch in der Umsetzung beziehungsweise in der Natur der Erhebung liegen, denn die Abfrage bestimmter sprachlicher Strukturen, wie sie die morpho-syntaktische Basisqualifikation beschreibt, bringt klare Vorteile bei der Testerstellung mit sich: Die Items sind eindeutig bestimmbar und aufgrund einer richtig/falsch-Erwartung auch gut bewertbar. Gestellt werden Fragen nach solchen Strukturen oft mithilfe von Bildstimuli. Ein Beispiel aus LiSe-DaZ, entnommen aus dem Modul Sprachverstehen, illustriert das für viele Verfahren typische Vorgehen (vergleiche Schulz & Tracy 2011: 52f): Die Erzieherin betrachtet zusammen mit dem Kind ein Bilderbuch und stellt Fragen zu den einzelnen Bildern. Bei einer der Aufgaben finden die beiden Protagonisten, Lise und Ibo, einen kleinen Hund in einer Mülltonne. Der Testleiter oder die Testleiterin erzählt, dass die beiden den Hund retten wollen, damit sie ihn zum Spielen mitnehmen können und fragt dann das Kind *Wen finden Lise und Ibo in der Mülltonne? – Ein Hund*, antwortet das fünfjährige Kind mit Migrationshintergrund (vergleiche Schulz & Tracy 2011: 182). Seine Antwort kann Aufschluss darüber geben, ob das Kind bereits ein zielsprachliches Verständnis für W-Fragen erworben oder noch Probleme

mit der Zuordnung des W-Fragepronomens zum korrekten Satzteil hat. Im Protokollbogen wird die Reaktion entsprechend auf einer vierstufigen Skala als *Richtiger Satzteil* (zum Beispiel *ein Hund*), *Anderer Satzteil* (zum Beispiel *Ibo*), *Ja-/Nein-Antwort* oder als *Andere Antwort* (zum Beispiel *gleich spielen sie*) bewertet. W-Fragen – so die Autorinnen – sind für den kommunikativen Erfolg der Kinder ausschlaggebend (vergleiche Schulz & Tracy 2011: 38). Aber: in der beschriebenen Testsituation wird der Hund von dem Testleiter oder der Testleiterin bereits zu Beginn des Tests vorgestellt. Später fragt sie mithilfe der W-Frage nach dem Hund, als ob es sich um eine neue, der Fragenden noch unbekannte Information handeln würde. Der oben genannte Vorteil einer präzisen Messbarkeit wird also oft durch die Nachteile einer unnatürlichen Kommunikationssituation konterkariert. Eine echte Kommunikationssituation, die das Kind zum authentischen Sprachhandeln ermuntert, bei der es also einen echten Redeanlass gibt, wird auf diese Weise nicht generiert. So bleibt offen, ob diese Art der Befragung mit Bildstimuli nach Aspekten der morpho-syntaktischen Basisqualifikation tatsächlich Aufschluss darüber geben kann, wie erfolgreich die Kinder in tatsächlicher Kommunikation sind.

In anderen Verfahren erfolgt eine Erhebung spezifischer sprachlicher Strukturen häufig über ähnliche Mechanismen. Die Kinder sollen Fragen eines Testleiters oder einer Testleiterin zu Bildern oder Bildsequenzen beantworten und dabei beispielsweise Objekte auf Bildern lokalisieren (*Deutsch für den Schulstart*: Verwendung von Präpositionen), Bildergeschichten nacherzählen (zum Beispiel *Deutsch für den Schulstart*: Erzählfähigkeit, Havas 5, LiSe-DaZ, MAIN vergleiche Abbildung 8.7) oder abgebildete Gegenstände und Sachverhalte benennen (CITO 3: passiver Wortschatz). Ziel der Testaufgaben ist es, bestimmte sprachliche Teilkompetenzen der Kinder zu erfassen.

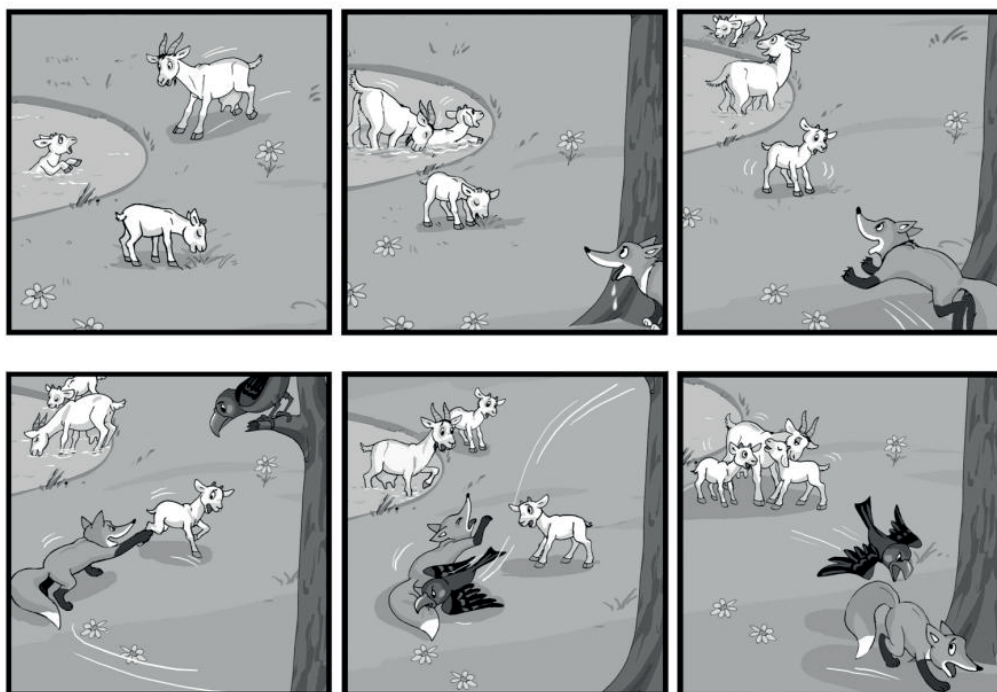


Abbildung 8.7: Die Bildergeschichte *Baby Goats* aus MAIN (Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčiūnienė, Bohnacker & Walters 2012: 39)

Bei dieser Art der Erhebung entsteht jedoch zwangsläufig eine unnatürliche Gesprächssituation. Das Kind findet sich in einer ungewohnten (Test-)Lage wieder, in der es ausschließlich auf Fragen des Testleiters oder der Testleiterin reagieren muss (etwa bei der Bildergeschichte in Abbildung 8.7: *Erzähle mir die Geschichte*). Eine wechselseitige Kommunikation, in der sich zwei Sprecher beziehungsweise Sprecherinnen gegenüberstehen, ins Gespräch kommen und gemeinsam eine kommunikative Aufgabe lösen, ist damit nicht hergestellt. Ein echtes Gespräch in vertrauten Kontexten wäre aber wichtig, um eine gewisse Alltagsnähe zu gewährleisten und dem Kind die Möglichkeit zu geben, auf sein erworbenes Wissen zum Sprachhandeln in bestimmten Situationen zurückzugreifen. Dass vertraute Kontexte das kindliche Verhalten nicht unerheblich beeinflussen, drückt sich unter anderem in der in Havas 5 thematisierten Sprachnot aus und auch in der Tatsache, dass bei der Pilotierung von VER-ES 11 % der Kita-Kinder und 35 % der Nicht-Kita-Kinder in der Testsituation ängstlich waren. Trotzdem können nur wenige der von der **Mercator-Studie** untersuchten Verfahren eine Alltagsnähe der Testsituation vorweisen (vergleiche Neugebauer & Becker-Mrotzeck 2013: 17–18).

Dass die Notwendigkeit zur Alltagsnähe eingesehen wird, zeigt sich darin, dass die Aufgaben in einigen Verfahren mehr oder minder kindgerecht in spielerischen Umgebungen (Delfin 4, Mirola durch den Zauberwald) oder teilweise durch Handpuppen (LiSe-DaZ) ein-

geführt werden. Diese Verfahren vermögen es allerdings nicht, echte Kommunikationsanlässe zu schaffen, in denen Sprache zum Ausgleich von Wissensbeständen genutzt wird. Das heißt, dass möglicherweise die kindliche Fähigkeit, mit Sprache in alltäglichen kommunikativen Situationen umzugehen, gar nicht gemessen wird.

Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht DO-BINE. Dieses Verfahren hat zum Ziel, die Entwicklung von interaktiven und narrativen Kompetenzen bei Vorschulkindern zu erfassen, ausgehend von einer quasi-authentischen Erzählsituation, in der die Kinder ein von dem Testleiter oder der Testleiterin inszeniertes Ereignis wiedergeben. Allerdings misst dieses Verfahren aufgrund seines Designs (Erlebniserzählung) nur die diskursive Basisqualifikation. Auch das Beobachtungsverfahren Sismik, das das Sprachhandeln in alltäglichen, aber auch initiierten oder vorstrukturierten Handlungssituationen über einen längeren Zeitraum erfasst und Daten aus mehreren Quellen (Erzieher und Erzieherinnen, Eltern etc.) einbezieht, bildet eine Ausnahme unter den oben dargestellten Verfahren. Allerdings wird bei Sismik der Schwerpunkt der Analyse auf die Sprachlernmotivation und nicht die Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gelegt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der vorliegenden Verfahren Daten in einer institutionell geprägten, instruktionistischen Prüfer-Prüfling-Situation erheben, in der ein Erwachsener dem Kind in einem meist dekontextualisierten Setting Materialien vorlegt und Fragen stellt, daneben dessen Reaktionen erfasst und auswertet. Die Ansprüche, aber auch die Freiheiten eines funktional ausgerichteten Sprachhandelns, werden in den Designs zur Testung und zur Auswertung nicht berücksichtigt. Hier ein Überblick über die abgeprüften Basisqualifikationen der im Text erwähnten Verfahren.

	Verfahrensart	Phonische BQ		Pragmat. BQ I		Semant. BQ		Morph.-synt. BQ		Diskursive BQ		Pragmat. BQ II		Literale BQ I+II	
		Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez	Pro	Rez
CITO	T		x				x		x		x				
Delfin 4	T	x	x			x	x	x		x					
DOBINE										x	x				
Fit in Dt.	T, I			x	x	x	x	x	x	x	x				
HASE	T	x	x				x	x	x						
HAVAS-5	T, B	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
H-S-E-T	T	x	x	x	x			x	x						
KISTE	T				x	x	x	x	x						
LiSe-DaZ	T						x	x							
SISMIK	B, I	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x
VER-ES	T	x	x	x	x	x		x	x	x	x				

Legende: B = Beobachtung, T = Testung, I = Interview., Pro = produktiv, Rez = rezeptiv

Tabelle 8.1: Überblick der abgeprüften Basisqualifikationen der im Text erwähnten Verfahren (basierend auf Ehlich 2005; Redder et al. 2010; ergänzt durch eigene Recherchen)

Theoriefundierung

Ein weiterer Kritikpunkt an bestehenden Verfahren ist, dass wichtige Erkenntnisse der jüngeren, gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung oft unberücksichtigt bleiben (vergleiche Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013). Eine Grundannahme der gebrauchsbasierten Linguistik ist, dass Sprache aus der Interaktion entsteht, zum Ziel der Kommunikation eingesetzt wird und sich zudem graduell entwickelt: Was das Kind in einem Kontext beherrscht, kann es nicht zwangsläufig auf andere Fälle anwenden oder generalisieren (vergleiche zum Beispiel Behrens 2009; Tomasello 2003; siehe auch Kapitel 2 im Band »Sprachen lehren«). Daraus folgt, dass man aus der Reaktion auf wenige, zudem aus dem Kontext gerissene Sprachaufgaben nicht auf die sprachliche und kommunikative Kompetenz eines Kindes schließen kann, wenn die Auswertung ausschließlich auf (grammatische) Korrektheit, nicht aber auf kontextuelle Angemessenheit abzielt.

Hinzu kommt, dass es allgemein an einer deskriptiven Basis der sprachlichen Kompetenzen für die Gruppe der Vier- bis Sechsjährigen fehlt. So existieren eher wenige Studien, die auf einer Untersuchung von Korpora beruhen, zu dieser Altersgruppe (vergleiche Ehlich 2005: 40 sowie 67–75 für einen Überblick). Ein Blick auf die **CHILDES-Datenbank** zum Spracherwerb des Deutschen (vergleiche MacWhinney 2000) zeigt beispielsweise, dass sich von den aktuell 13 veröffentlichten Korpora insgesamt 12 auf Kinder unter drei Jahren beziehen. Diese aufgezeigte Wissenslücke wurde aber bereits erkannt und mittels wichtiger Grundlagenforschung bei Kindern im Vorschulalter zu schließen versucht (vergleiche dazu auch Abschnitt 8.2.4). So untersucht zum Beispiel das MILA-Projekt (vergleiche unter anderem Grimm & Schulz 2012) den ungestörten und gestörten Zweitspracherwerb des Deutschen und zielt auf die Identifikation von Anzeichen einer Sprachentwicklungsstörung bei 120 Kindern mit Deutsch als Zweit- und Muttersprache ab. Für die Entwicklung eines theoretisch fundierten Sprachstandserhebungsverfahrens sind derartige Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung (siehe hierzu den Band »Sprachenlernen und Kognition«) ebenso wie die ausführliche Analyse altersentsprechender Korpora unabdingbar.

8.2.3 Kriterien handlungsorientierter Verfahren

Aus den Ergebnissen der Mercator-Studie (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) und der Kritik zur Erhebungsmethodik bisheriger Sprachstandserhebungsinstrumente ergeben sich folgende Desiderate für die Entwicklung eines neuen Verfahrens:

Rückschlüsse auf die kindliche Sprachkompetenz sollten nicht auf der Grundlage isoliert gemessener, strukturell linguistischer Merkmale gezogen werden. Vielmehr sollte eine Einschätzung nach funktionalen – semantisch-konzeptuellen, pragmatischen und diskursorientierten – Kriterien erfolgen (vergleiche Redder et al. 2010). Ein solches Testkonstrukt würde den Fokus der Beobachtung weg von einer formbezogenen beziehungsweise formalen Beurteilung hin zu einer sozialorientierten Beurteilung lenken (vergleiche Reich 2005). Dieser Schritt kann dann gelingen, wenn ein Erhebungsverfahren (a) Sprache im Kontext echter Kommunikation eliziert und (b) die Leistung der Kinder zu den Leistungen anderer (mehrsprachig aufwachsender) Kinder in Beziehung setzt.

Um (a) gesprochene Kindersprache im Kontext echter Kommunikation zu erheben, muss man echte Kommunikationsanlässe schaffen. Eine Möglichkeit, eine Prüfer-Prüfling-Situation zu vermeiden, besteht darin, das Erhebungsverfahren als interaktive App zu gestalten, die das Kind allein, das heißt ohne Pseudo-Sprechanlässe eines Tests, spielen kann. Das Kind kann in einem *Serious Game* (vergleiche auch Kapitel 7 im Band »Sprachen lehren«) zum Beispiel als Experte dazu beitragen, dass ein Spielziel erreicht wird, indem es zusammen mit Spielfiguren Aufgaben löst. Als Mittel zur Lösung dieser Aufgaben muss das Kind seine sprachlichen Potenziale einsetzen. Eine direkte Beobachtung des Kindes bleibt dabei aus. Nicht zuletzt ist das Spielen einer App auf einem Tablet bei Kindern sehr beliebt. Die technischen Möglichkeiten eines Tablets können zudem gewinnbringend für die Aufzeichnung und Analyse gesprochener Sprache eingesetzt werden und sie erlauben die für Erhebungsverfahren nötige Standardisierung des Verfahrens.

Um (b) die Testergebnisse der Kinder mit denen anderer Kinder ins Verhältnis setzen zu können, bedarf es einer ausführlichen Analyse ihrer gesprochenen Sprache. Nur so kann festgestellt werden, wie Kinder einer bestimmten Altersgruppe Sprache tatsächlich benutzen. Hierbei sollte insbesondere von der Schriftsprache und dem Erwachsenen als Norm Abstand genommen werden. Für die Entwicklung eines neuen Erhebungsverfahrens sind umfassende Korpusanalysen notwendig, die unter Einbezug vorliegender Ergebnisse der Grundlagenforschung die Basis für die Aufgabengestaltung bilden sollten.

Im folgenden Abschnitt wird insbesondere auf Konsequenz (b) und die damit einhergehenden Schritte bei der Analyse von Kindersprachkorpora als Grundlage für die Ermittlung der tatsächlichen Kompetenz von Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren eingegangen. Der Frage, wie sich authentische Daten in einer echten Kommunikationssituation systematisch mit einer App erheben lassen (vergleiche Konsequenz (a)), widmen wir uns ausführlich in Lerneinheit 8.3.

8.2.4 Interaktivität

Vorarbeiten beziehungsweise Grundlagen für die Aufgabengestaltung und Auswertung – Korpusanalyse Raum und Fragen

Um die in Abschnitt 8.2.3 angesprochene, wenig belastbare Datengrundlage zum Sprachverhalten mono- und bilingualer Vorschulkinder auszubauen, wurden im Rahmen der Entwicklung des neuen Verfahrens in einem ersten Schritt longitudinale spontansprachliche und elizitierte narrative Daten von Kindern mit Deutsch als Muttersprache aus bestehenden Korpora sorgfältig mit Blick auf raumspezifische Elemente sowie Fragen und Antworten von Kindern und ihren Bezugspersonen analysiert. Diese Datenbasis (die **Baseline 1**) bildete eine wichtige Grundlage für die Ermittlung der Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie für die Entwicklung der Spielumgebung (vergleiche Lerneinheit 8.3).

Raum

In einer Sprachstandserhebung ist die Domäne *Raum* aufgrund verschiedener Eigenschaften besonders geeignet: Raumerfahrung ist von Geburt an allgegenwärtig. Daher finden sich bereits in der von Kindern im Vorschulalter verwendeten Spontansprache häufig Raumausdrücke. Gleichzeitig ist die Domäne *Raum* konzeptuell komplex. Die Herausforderung für die Kinder besteht darin zu lernen, wie diese Komplexität versprachlicht werden kann. Viele einschlägige Studien haben zudem gezeigt, dass verschiedene Sprachen unterschiedliche Raumkonzepte in verschiedenen Kategorien versprachlichen (vergleiche zum Beispiel Slobin 1996; siehe hierzu Kapitel 5 im Band »Kognitive Linguistik«). In Sprachen wie zum Beispiel dem Türkischen werden grundsätzlich die Bewegung und ihre Richtung (*path*, ‚Pfad‘) im Verb ausgedrückt, zusätzliche Angaben der Art und Weise der Bewegung (wie deutsch *hüpfen*, *flitzen*, *krabbeln*) können optional in infiniten Verbformen genannt werden. Solche Sprachen werden **verb-framed languages** oder V-Sprachen genannt. Dazu gehören zum Beispiel auch Spanisch und Hebräisch. In Sprachen wie dem Deutschen hingegen wird typischerweise die Art und Weise der Bewegung im Verb ausgedrückt, die Richtung der Bewegung in sogenannten Satelliten, wie zum Beispiel Adverbien, Verbpartikeln oder Präpositionen. Solche Sprachen werden **satellite-framed languages** oder S-Sprachen genannt (vergleiche Talmy 2000). Andere S-Sprachen sind zum Beispiel Englisch und Dänisch. Laut Slobin (1996, 2004) führen diese sprachlichen Unterschiede zu bestimmten Aufmerksamkeitseffekten bei der Versprachlichung von Bewegungsereignissen. Nur die Elemente der Dimension Raum geraten in den Fokus der Aufmerksamkeit, die in der Muttersprache auch versprachlicht werden können (**thinking for speaking**). Unterschiede in einer solchen erlernten selektiven Aufmerksamkeit für bestimmte Raumdimensionen lassen sich dann in der Produktion in der Zweitsprache unter Umständen als Abweichungen von der zielsprachlichen Norm bei Kindern beobachten (vergleiche zum Beispiel Engemann, Harr & Hickmann 2012; Ochsenbauer & Hickmann 2010; Bryant 2012). Solche früh erworbenen sprachspezifischen Unterschiede führen also dazu, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sich auch nach längerer Kontaktdauer von Kindern mit Deutsch als Muttersprache unterscheiden (vergleiche Bryant 2012). Diese Tatsache möchte sich das neue Verfahren zu Nutze machen.

Korpusanalyse: Allgemeines Vorgehen

Um zu ermitteln, in welchem Alter bestimmte Konstruktionen in der Spontansprache monolingual aufwachsender Kinder zu erwarten sind beziehungsweise in welcher Reihenfolge verschiedene Konstruktionen erworben werden (Baseline 1), bietet es sich zunächst an, die zur Verfügung stehenden Datensammlungen aus longitudinalen Fallstudien auszuwerten. Davon sind in den vergangenen Jahrzehnten viele entstanden und zum Teil interessierten Forschern online zugänglich gemacht worden. Von besonderer Bedeutung ist die CHILDES-Plattform (online unter <http://childes.talkbank.org>, 28. Januar 2018), auf der unzählige Korpora zu verschiedenen Altersgruppen, Zielsprachen und Schwerpunkten zur freien Verfügung stehen und auch der Erstspracherwerb des Deutschen vertreten ist (zum Beispiel *Leo* aus dem Leo-Korpus [online unter <http://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=German/Leo>].

28. Januar 2018] und Pauline aus dem Rigol-Korpus [online unter <http://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=German/Rigol/Pauline>. 28. Januar 2018]).

Experiment

Betrachten Sie das folgende Transkript von Pauline aus dem Rigol-Korpus (online unter <http://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=German/Rigol/Pauline/041006.cha>. 23. Januar 2018) und versuchen Sie, (a) den Kontext der Aufnahme zu rekonstruieren und (b) zu analysieren, mit welchen linguistischen Kategorien sich die Äußerungen von Pauline am besten beschreiben lassen.

```
@Loc: German/Rigol/Pauline/41006.cha
@PID: 11312/c-00023662-1
@Begin
@Languages: deu
@Participants: CHI Pauline Target_Child , ROB Robert Brother , RIG Frau_Rigol
@Options: bullets
@ID: deu|Rigol|CHI|4;10.06|female|group|MC|Target_Child|Gymnasium||
@ID: deu|Rigol|ROB|7;11.29|male|group|MC|Brother|Gymnasium||
@ID: deu|Rigol|RIG|65;00.00|female|group|MC|Observer|Studium||
@ID: deu|Rigol|MUT|40;00.00|female|group|MC|Mother|Studium||
@Media: 41006, audio
@Date: 06-JUL-1996
@Tape Location: DAT Pauline IV
@Comment: PAULINE-Datei: 101; Gesamtkorpus: 1502; Datum: 06.07.96
@Comment: Transcriber: Yvonne Theiss , auth. by Rigol
@Time Duration: 13:30-14:30
@Location: Kinderzimmer von Pauline und Robert
@Situation: Pauline und Robert spielen im Kinderzimmer , jeder für sich.
|RIG: also der sechste Julei [: Juli] .
|CHI: tabtab@o .
|CHI: siebte Julei [: Juli] .
|RIG: Paulinen .
|CHI: siebte , nich(t) sechste .
|RIG: heut(e) is(t) der sechste , morgen is(t) der siebte .
|MUT: +< das is(t) erst morgen .
|CHI: weil morgen der +/.
%exp: lacht
|RIG: morgen is(t) ein Sonntags+Tag .
|CHI: Sonne [x 3] xxx Sonne .
|MUT: +< das hoffen wir , ja .
|MUT: dass es das xxx .
|RIG: ja@o , heute [% MA] bin ich in die Stadt reingefahren .
```

Abbildung 8.8: Transkript Pauline (Rigol-Korpus 1996)

Die Transkripte im Hinblick auf deren Versprachlichung räumlicher Relationen auszuwerten, bedeutet zunächst, alle Redesituationen beziehungsweise Kontexte ausfindig zu machen, in

denen die Kinder mehr oder weniger erfolgreich ausdrücken, wo sich ein Gegenstand oder eine Person befindet, wie eine Person oder ein Gegenstand an einen Ort gelangt, im Raum bewegt wird etc. – oder in denen dies den Kindern eben entweder überhaupt nicht gelingt oder sie Konstruktionen bilden, in denen Wörter der Zielsprache deutlich anders verwendet oder kombiniert werden als in der Zielsprache.

Weil gerade die Momente des Scheiterns oder lernersprachliche Konstruktionen mit unerwarteten, nicht zielsprachlich verwendeten Elementen dem Spracherwerbsforscher beziehungsweise der Spracherwerbsforscherin wichtige Einblicke in den Kompetenzaufbau der von ihm oder ihr untersuchten kindlichen Lerner bieten, genügt es auch nicht, systematisch per Suchbefehl nach allen Vorkommen bekannter Positions- oder Positionierungsverben, lokaler Adverbien oder Präpositionen etc. zu suchen, auch wenn dieses Vorgehen nützlich ist und in kürzester Zeit wichtige Ergebnisse bringt (wann zum Beispiel ein bestimmtes Bewegungsverb zum ersten Mal auftritt, in welchem Kontext, in Kombination mit welchen Relata etc.). So muss der Sprecher oder die Sprecherin bei der Versprachlichung räumlicher Information auswählen, welches das zu beschreibende Objekt, das sogenannte Thema, und welches das Relatum des Themas, das Referenzobjekt, sein soll (vergleiche von Stutterheim 1997: 153).

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie der Baseline des vorliegenden Projekts zugrunde liegt, und die nicht aus der automatischen Auswertung eines vorher umfassend annotierten Datensets besteht, muss der Forscher oder die Forscherin jedoch bei jedem Beleg prüfen, ob die entsprechende Kinderäußerung als Beleg für ein produktives Konstruktionsmuster gelten kann oder als reine Wiederholung einer vorher gehörten Äußerung des Gegenübers oder einer eigenen Äußerung ignoriert werden sollte. Schließlich sollen auch bei einer qualitativen Analyse Tendenzen ermittelt (und gegebenenfalls in darauffolgenden quantitativen Auswertungen umfangreicherer Korpora aus Querschnittsstudien geprüft) werden, und solche Tendenzen würden durch mitgezählte Wiederholungen verfälscht. Ebenfalls einzuklammern sind Äußerungen sogenannter Chunks, holistisch auswendig gelernter Wortkombinationen, die von den Kindern vermutlich nicht analysiert wurden und zum Teil auch im Zielsystem als eine lexikalische Einheit gelten (siehe Kapitel 2 im Band »Sprachen lehren« und Kapitel 3 im Band »Sprachenlernen und Kognition«). So zum Beispiel die folgenden Belege aus dem CHILDES-Korpus von Pauline. Die Äußerung *ins Bett gehen* kann nicht als ein Beleg für die Kompetenz betrachtet werden, das Bewegungsverb *gehen* mit einer Präpositionalphrase im Akkusativ zu kombinieren. Bei der Phrase *darüber hab ich mir noch keine Gedanken gemacht* kann mit großer Wahrscheinlichkeit von einem Chunk ausgegangen werden.

Pauline (4;10.6)

MUT: un(d) Pauline, was würdest du sagen, wenn du machen könntest, was du wolltest?

CHI: dann ins Bett gehen.

MUT: bitte, kannst du.

CHI: wenn ich nix vorhätte.

CHI: aber ich hab ja Gummi+Bärchen+Essen vor.

RIG: ach_so, das ka(nn) mer [man] nicht im Bett, nein?

CHI: hmhm.

Pauline (2;11.4)

ROB: welche Federn von der aller Welt findest du am schönsten?

CHI: darüber hab ich mir noch keine Gedanken gemacht.

Im Gegensatz dazu kann man aus der ungewöhnlichen Kombination von *schießen* und *Matratze* und aus der Aneinanderreihung der Versprachlichung verschiedener, gleichsam simultan beobachteter Bewegungsereignisse in den folgenden Beispielen plausibel auf produktive Bildungen schließen:

Leo (4;9.11)

CHI: ich schieße auch vielleicht.

MUT: ach so.

CHI: mit der Matratze.

Pauline (4;10.6)

CHI: gu(ck) ma(l), der rennt, fällt da rein, klettert wieder hoch, rennt da rein, klettert wieder hoch.

Ergebnisse der Korpusanalyse: Erstellung der Baseline 1: Raum

Für die Baseline 1 wurden Daten aus den CHILDES-Korpora (MacWhinney 2000) von monolingual deutschsprachigen Vorschulkindern analysiert, und zwar für die Domäne Raum in zwei unterschiedlichen Kontexten: Erstens in der Spontansprache von drei Kindern im Alter von 2;6 bis 2;11 und von 4;00 bis 4;11 Jahren ($n=3149$ Raum-Äußerungen, Leo-Korpus, Behrens 2006 und Rigol-Korpus), und zweitens in Erzählungen einer Bildergeschichte durch 48 Probandinnen im Alter von drei, fünf, neun und zwanzig Jahren ($n=2243$ Raum-Äußerungen, Frog Story-Korpus, Bamberg 1994). Schauen wir uns nun an, welche Erkenntnisse zu Kindern mit Deutsch als Muttersprache im Vorschulalter gewonnen werden konnten.

Mit zunehmendem Alter wurde vor allem eine Abnahme reiner Lokalisierungen (zum Beispiel *Die Schere ist auf dem Tisch*) und eine Zunahme komplexerer Bewegungsereignisse (intransitiv: *Er klettert auf den Baum*; transitiv: *Leg den Stein auf den Laster*) beobachtet. Typisch für jüngere Kinder (belegt in bis zu 40 % der Äußerungen von Dreijährigen) sind rein deiktische Orts- und Pfadbeschreibungen (*hier, da*; häufig mit Kopula: *da ist X* oder hochfrequentem Bewegungsverb: *da kommt X*). Deren Anteil nimmt erst gegen Ende der Kindergartenzeit zugunsten von komplexeren Elementen (zum Beispiel Präpositionalphrasen: *hinter das Haus*) ab. Auch die Anzahl und Vielfalt der räumlichen Elemente (zum Beispiel Bewegungsverben, Präpositionen, Partikeln etc.) nimmt mit dem Alter zu. Hier wurde eine Inventarliste mit sämtlichen spontan von Kindern gebrauchten Ausdrücken erstellt, die bei der Entwicklung des Verfahrens die Bewertung der Altersangemessenheit der zu prüfenden Elemente unterstützen soll.

Vor allem aber kombinieren jüngere Kinder seltener als ältere Kinder oder erwachsene Sprecher und Sprecherinnen mehrere komplexe Konstituenten für mehrere konzeptuelle Bausteine (hier: Thema, Verb, Relatum) innerhalb einer global komplexen Äußerung miteinander (vergleiche Madlener, Skoruppa & Behrens 2017). Mit anderen Worten, Sätze wie

Der kleine Frosch klettert aus dem Glas (mit komplexer Thema-Nominalphrase, Bewegungsverb und Präpositionalphrase mit Relatum), wie sie in manchen traditionellen Tests bei Bildbeschreibungen erwartet werden, sind in spontansprachlichen und elizitierten Äußerungen von Vorschulkindern selten. Jüngere Kinder scheinen komplexere Äußerungen – zum Teil auf Nachfrage – gegebenenfalls über mehrere Äußerungen hinweg aufzubauen (zum Beispiel *Da ein Hirsch. Und der jagt den Hund.*).

Aufgrund dieser Ergebnisse scheint es sinnvoll, in einem Erhebungsverfahren nicht auf alle konzeptuellen Bausteine auf einmal abzielen und den Kindern gegebenenfalls mehrere Möglichkeiten zur (Re-)Formulierung und Elaboration ihrer Produktionen zu geben.

Fragen und Antworten

Um eine Grundlage für den Entwurf eines möglichst realistischen Dialogs im Erhebungsverfahren zu schaffen, wurden zudem Frage- und Antwortsequenzen in der Spontansprache von vier Kindern im Alter von 4;00–4;11 Jahren (Leo-Korpus, vergleiche Behrens 2006, und Sebastian, Pauline und Cosima im Rigol-Korpus siehe oben) im Dialog mit erwachsenen Bezugspersonen analysiert (Behrens, Madlener & Skoruppa 2016). Die Erwachsenenfragen ($n=5095$) stellten sich bei dieser Analyse als grammatisch und pragmatisch wenig komplex und stark vorhersagbar heraus. Die typischen in traditionellen Tests vorkommenden W-Fragen, mit denen auf neue Informationen abgezielt wird (zum Beispiel *Wo ist die Kinderschere?*), waren relativ selten. Stattdessen fanden sich einige Bestätigungsfragen zur Absicherung bereits erwähnter Information (*Das war gestern, gell?*) sowie unspezifische **Prompts** zur Sprechaufforderung (*Hm?*). Weiterhin fiel auf, dass fast die Hälfte der Kinderantworten nicht die vom Fragenden erwünschte Information lieferten (zum Beispiel Nichtreaktion *Weiß ich nicht.*, Gegenfrage *Welche Schere denn?*) und dass Erwachsene häufig längere Nachfrageketten bildeten (zum Beispiel *Wo ist die Kinderschere? ... Hm? ... Weißt du das? ...*), meist bis eine befriedigende Antwort gegeben wurde. Entsprechend vermeidet das hier vorgestellte Sprachstandserhebungsverfahren auch für typisch entwickelte monolinguale Vorschulkinder schwierige Fragetypen (zum Beispiel Alternativfragen) und enthält systematische Nachfrage- und **Scaffoldingoptionen** (das heißt: Hilfestellungen, die den Lernprozess unterstützen und Kinder zu mehreren und längeren Äußerungen motivieren sollen, vergleiche Behrens et al. 2016: 7), um den Kindern maximal natürliche Interaktionsbedingungen für die Sprachproduktion zu bieten.

8.2.5 Zusammenfassung

- ▶ Aus der Kritik an bestehenden Verfahren ergibt sich, dass das neue Verfahren Sprache im Kontext echter Kommunikation unter Einbezug tatsächlicher Kompetenz von Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren elizitieren will.
 - ▶ Die Domäne *Raum* ist geeignet, weil Kinder bereits vor der Einschulung zahlreiche Raumausdrücke verwenden und sich Raumkonzepte je nach Sprache unterscheiden.
 - ▶ Die CHILDES-Datenbank stellt Transkriptionen und Analyse-Werkzeuge für die Erforschung des Spracherwerbs von Kindern zur Verfügung.
 - ▶ Mit dem neu erstellten umfassenden Vergleichskorpus (Baseline 1) liegt eine fundierte Grundlage für eine Analyse von Kindersprache zu Raumausdrücken vor.
 - ▶ Zusätzlich zeigt die Baseline 1 mögliche Kinderantworten auf W-Fragen an: Die Antwort ist erfolgreich, falls das Kind den richtigen Satzteil nennt. Alternativ kamen jedoch auch andere Satzteile oder Ja-/Nein-Antworten in den Kinderäußerungen vor.
 - ▶ Zwischen authentischer Kindersprache und der schriftsprachlichen Norm, die in bestehenden Erhebungsverfahren oft als Bewertungsgrundlage dient (vergleiche Cornelli, Schulz & Tracy 2013: 913–914), lassen sich nun gravierende Unterschiede konkret beschreiben.
-

8.2.6 Aufgaben zur Wissenskontrolle

1. Welche Folgen haben die Ergebnisse der Mercator-Studie auf das Design des neuen Verfahrens?
2. Wie unterscheiden sich *verb-framed*- und *satellite-framed*-Sprachen?
3. Bestimmen Sie die Baseline 1 des neuen Verfahrens und beschreiben Sie deren Zielsetzung.
4. Warum eignet sich die Domäne *Raum* für ein Sprachstandserhebungsverfahren für ein- und mehrsprachige Kinder?