

Inge Büchner · Julia Hein · Peter May



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



VASE

VASE 4 bis 8

Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung
mit Bildimpulsen

(mit Verweisen auf HAVAS 5)

Handbuch

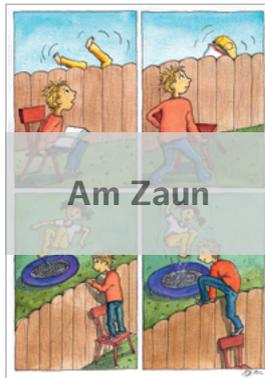
Theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und
Hinweise zur Förderung



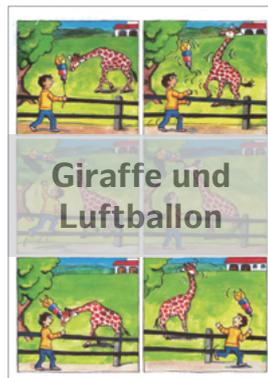
Hamburg

Übersicht über die Bildimpulse

4 bis 6 Jahre
Kita / Vorschule



6 bis 8 Jahre
1. und 2. Klasse



„Katze und Vogel“ ist die Bildergeschichte für HAVAS 5. Die eigenständigen Materialien für den Bildimpuls HAVAS 5 können für eine einmalige Bestimmung des Sprachstandes bei etwa Fünffjährigen eingesetzt werden. Möglich ist aber auch, im Rahmen einer längeren Beobachtung der Sprachentwicklung eines Kindes den VASE-Auswertungsbogen für diesen Bildimpuls zu verwenden.

Inge Büchner · Julia Hein · Peter May

VASE 4 bis 8

Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung
mit Bildimpulsen

(mit Verweisen auf HAVAS 5)

Handbuch

Theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise
zur Förderung

Impressum

Herausgeber:
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren (BQ 21)
Beltgens Garten 25
20537 Hamburg

www.hamburg.de/ifbq
www.schulenfoerdern.de

Text:
Dr. Inge Büchner, Julia Hein, Dr. Peter May

Lektorat:
Imke Lange

Illustration:
Rebecca Abe, Eva Wagendristel

Layout / Gestaltung:
Wiebke Jakobs, Hamburg, www.wiebkejakobs.de

Hamburg, März 2017 (1. Auflage)

Inhalt

Übersicht über den Einsatz der Bildimpulse	2
1 Einführung	6
2 Theoretischer Hintergrund	8
2.1 Mündliches Sprachhandeln (Anforderungen an das Erzählen)	8
Phonische Basisqualifikation	10
Pragmatische Basisqualifikation (I und II)	10
2.2 Wortschatz	11
Semantische Basisqualifikation – Lexikonaneignung	11
2.3 Stellung des Verbs im Satz	13
Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	13
Zur Wortstellung im deutschen Satz	13
2.4 Sprachliche Mittel	16
Diskursive Basisqualifikation	16
Literale Basisqualifikationen I und II	18
Zusammenfassung	19
3 Empirische Ergebnisse zu VASE	20
3.1 Durchführung der Erhebungen	20
3.2 Entwicklung ausgewählter Sprachmerkmale	21
3.2.1 Aufgabenbewältigung	21
3.2.2 Textlänge (Anzahl der gesprochenen Wörter pro Bild)	24
3.2.3 Satzlänge	25
3.2.4 Verbaler Wortschatz: Variabilität	26
3.2.5 Verbaler Wortschatz: Verbarten	28
3.2.6 Stellung des Verbs – Profilstufe	29
3.3 Fehlerhafte Verwendung grammatischer Formen	32
3.4 Zusammenhang verschiedener Sprachmerkmale mit der Profilstufe	35
3.5 Vergleich von Sprachmerkmalen in verschiedenen Teilgruppen	36
3.5.1 Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund	36
3.5.2 Kinder mit bzw. ohne Sprachförderbedarf	38
3.6 Statistische Angaben zum VASE-Verfahren	39
3.7 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	41
4 Hinweise zur Förderung	43
4.1 Allgemeine Hinweise	43
4.1.1 Verschiedene Lernergruppen	43
4.1.2 Empfehlungen	44
4.2 Fallbeispiel	46
4.2.1 Auswertung der VASE-Bildimpulse	47
4.2.2 Fazit	52
5 Literaturangaben	53

1 Einführung

Das **V**erfahren zur **A**nalyse der **S**prachentwicklung, kurz: VASE, ist ein förderdiagnostisches Instrument zur Beobachtung der sprachlichen Entwicklung von Kindern zwischen vier und acht Jahren. Es umfasst damit einen Zeitraum, in dem Kinder – nachdem sie die Grundlagen des Deutschen erworben haben – in die Feinheiten der Sprache eindringen und ihren Bestand ständig erweitern. Viele von ihnen wachsen mit zwei oder mehr Sprachen auf, viele in für den Spracherwerb ungünstigen Verhältnissen. Sowohl für die Beobachtung der individuellen Sprachentwicklung – auch unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit – als auch für die Ermittlung von Problemen wurde mit VASE ein Beobachtungsinstrument entwickelt, mit dem Pädagogen genauer einschätzen können, worin Unsicherheiten der Kinder in der deutschen Sprache bestehen, um sie bei der Vervollkommnung dieser Sprache unterstützen zu können. Für die Ermittlung des Entwicklungsstandes der Herkunftssprache liegen darüber hinaus Auswertungsunterlagen für zwei Bildfolgen in mehreren Sprachen vor.

Um vergleichbare Bedingungen für die Sprachstandsanalyse zu sichern, wurden Impulse geschaffen, die den Rahmen für die Gespräche mit den Kindern bilden. Kinder ab dem Alter von vier Jahren erzählen auf der Grundlage von vier bzw. sechs Bildern eine Geschichte. Sie sollen die jeweiligen beiden Handlungsträger und deren Handlungen benennen. Anders als in natürlichen Sprechsituationen, bei denen die Kinder sich frei äußern, werden sie hier aufgefordert, das Geschehen zur Bildfolge möglichst genau wiederzugeben. Für diesen vorgegebenen ‚Leitfaden‘ sind morphologische und syntaktische Fähigkeiten erforderlich, die in freier Rede nicht zwingend sind. Darin zeigen sich Anforderungen einer sich entwickelnden bzw. einer zu fördernden Bildungssprache. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe müssen die Kinder ihr sprachliches Potenzial ausschöpfen und zeigen dabei ihr Können, aber auch ihre Grenzen, wenn sie in Sprachnot geraten.

In einer zweijährigen Längsschnittstudie, in der rund 300 Kinder im Alter von ca. 4,5 bis ca. 7 Jahren im Abstand von einem halben Jahr jeweils zwei Erzählungen auf Band gesprochen haben, wurde VASE erprobt. Dabei wurden ausgewählte Bereiche der Sprache in ihrer Herausbildung analysiert. Alle Erhebungen wurden nach demselben Muster durchgeführt. Ihre Grundlage waren Bildfolgen, die Kinder anregen sollten, zusammenhängend zu einem Thema zu sprechen.¹

Die Bildimpulse wurden nach dem Muster der Vorlagen von HAVAS 5 (Reich & Roth, 2004) entwickelt, das für Fünfjährige vorliegt. Ergebnisse für Viereinhalbjährige liegen außerdem seit 2005 aus dem Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger in Hamburg² vor. Dieses Verfahren wird ca. eineinhalb Jahre vor Schuleintritt genutzt, um Kinder mit Sprachschwierigkeiten zu ermitteln. Ergänzt wurden alle Erhebungen des Längsschnitts durch einen Einschätzungsbogen (Mini-KEKS 4, 2013³), der in der jeweiligen Kita eingesetzt wurde.

1 Diese Bildfolgen wurden in einer Arbeitsgruppe zusammen mit Experten für den Bereich Sprachförderung aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg entwickelt.

2 Informationen zum Vorstellungsverfahren: <http://www.hamburg.de/bsb/monitoring-evaluation-diagnoseverfahren/4025966/artikel-vorstellung-4-5-jaehrigen/>

3 Die KEKS-Einschätzungsbögen zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen sind als pdf-Datei erhältlich: <http://www.hamburg.de/bsb/testentwicklung-diagnostik/nofl/4025686/artikel-keks-einschaetzungsbogen/>

Das Materialpaket der Hamburger Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen enthält folgende Bestandteile:

- Handbuch zu VASE 4 bis 8
- Hinweise zur Durchführung und Auswertung
 - VASE 4 bis 6 (enthält Hinweise zum Umgang mit HAVAS 5)
 - HAVAS 5⁴ (ergänzende Hinweise zur praktischen Durchführung)
 - VASE 6 bis 8
- Auswertungsunterlagen
- Bildfolgen

4 Die eigenständigen Materialien für den Bildimpuls HAVAS 5 können für eine einmalige Bestimmung des Sprachstandes bei Fünfjährigen eingesetzt werden. Möglich ist aber auch, im Rahmen der VASE-Auswertungen 4 bis 8 den VASE-Auswertungsbogen für diesen Bildimpuls zu verwenden. Damit wird eine einheitliche Auswertung der Sprachentwicklung möglich.

2 Theoretischer Hintergrund

Zu den Grundlagen, auf die sich jede diagnosegestützte Förderung bezieht, gehören sowohl die Sachlogik (also das System der Sprache, ihre Prinzipien und Regeln) als auch die Lernlogik (also die Regeln des Erwerbs, der jeweils typische Verlauf individuellen Sprachlernens). Diese gelten für das Erlernen der mündlichen Sprache ebenso wie für den Erwerb der Schriftsprache. Während jedoch die Erwerbsstufen der Schriftsprache heute zum Grundwissen von Lehrkräften gezählt werden können, sind vergleichbare Kenntnisse über den kindlichen Aneignungsprozess der gesprochenen Sprache(n) nicht in demselben Maße Thema in der sprachdidaktischen Diskussion. Dies aber ist besonders in einer Zeit notwendig, in der es zunehmend um den Erwerb nicht nur einer Sprache geht. Oft werden bereits im Elternhaus gleichzeitig mehrere Sprachen erworben. So wie geregelte Schreibungen in erwartbarer Reihenfolge erworben werden, so wird auch die gesprochene Sprache lernlogisch in bestimmten Schrittfolgen angeeignet. Nur weil die Sprache ein System ist, ist sie lernbar. Und weil sie ein System ist, lassen sich Indikatoren für den konkreten Stand einer Sprachentwicklung finden, die – obwohl punktuell erfasst – auf den generellen Stand der Sprachentwicklung hinweisen.

Untersuchungen des sprachlichen Vermögens von Kindern richten sich seit längerem auf die Ermittlung sprachlicher Übergangserscheinungen, die Kinder zu bestimmten Zeiten zeigen, und auf die Beobachtung ihrer weiteren Entwicklung. Zunehmend geraten dabei Sprachstrategien in den Blick. Aneignungsfortschritte sind somit eher als Wechsel und Erweiterung der Sprachstrategien beschreibbar. Entwicklungsauffälligkeiten zeigen sich demnach nicht in besonderen grammatischen Formen. Es sind vielmehr die lang andauernden fehlerhaften Konstruktionen, also verfestigte unkorrekte Äußerungen, auch ‚Fossilierungen‘ genannt, die auffallen. Das spricht für prozessbegleitende Beobachtungen, wie VASE und HAVAS sie ermöglichen. Sie sind mit ihren differenzierten Aufgabenformaten diagnostische Verfahren, denen diese theoretischen Auffassungen zugrunde liegen. Es sind Instrumente, mit denen einerseits ein Sprachstand punktuell genauer untersucht wird, andererseits kann der Verlauf der sprachlichen Entwicklung in den Blick genommen werden, um notwendige Bedingungen für die Weiterentwicklung zu bestimmen. Die Sprache der Kinder wird darüber hinaus mit Hilfe von Einschätzungsbögen über einen längeren Zeitraum beobachtet, sodass Entwicklungen erkennbar und ggf. korrigierbar werden.

HAVAS und VASE sind vor allem förderdiagnostische Instrumente, die in erster Linie auf qualitative Merkmale der Sprachentwicklung ausgerichtet sind. Mit ihrer Hilfe wird der Blick auf das Können des Kindes gelenkt, das in seiner sprachlichen Entwicklung Auffälligkeiten erkennen lässt. Durch die in den Auswertungsunterlagen vorliegenden Kriterien mit ihren vertiefenden Beobachtungen lassen sich neben dem allgemeinen Grad der Sprachfähigkeit differenzierte linguistische Merkmale erkennen, die für die Förderung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes von Bedeutung sind.

2.1 Mündliches Sprachhandeln (Anforderungen an das Erzählen)

Die Entwicklung der Erzählkompetenz lässt sich wie folgt grob zusammenfassen⁵:

Im Alter von ca. 3 Jahren finden sich Äußerungen, die als Vorformen des Erzählens bezeichnet werden können. Im nicht-institutionellen Alltag sind Erzählungen durch Spontaneität und Freiwilligkeit gekennzeichnet. Im institutionellen Kontext dagegen findet eine Funktionalisierung statt, d.h., ein Zweck wird vorgegeben, ein Rahmen wird gesetzt. Damit werden erste Anforderungen an eine zu entwickelnde elaborierte Sprache gestellt. Erwartet wird, dass das Kind sich in zusammenhängenden Sätzen äußert und eine (vorgegebene) Reihen-

folge einhält. Dies sind Merkmale einer konzeptionellen Schriftlichkeit, die im Laufe der Jahre kumulativ zu schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten ausgebaut wird (vgl. Dehn, Merklinger & Schüler, 2011).

Bis zum Alter von 4 bis 5 Jahren haben sich Kinder in der Regel eine Reihe von Fähigkeiten angeeignet, die für erfolgreiches Erzählen zentral sind (Guckelsberger, 2008: 118):

- Wissen um die Diskursart Erzählen (z.B. Einführung von Handlungsträgern, Beschreibung einzelner Handlungen, Einschätzung des Hörerwissens),
- Bewältigung des Erzählens durch geeignete sprachliche Mittel (z.B. Verbindung der Sätze durch „und dann“, unbestimmter Artikel bei Neueinführung eines Handlungsträgers.)

Die diagnostische Auswertung des Erzählens unter Bedingungen, die nicht spontan entstehen, wird von Experten unterschiedlich eingeschätzt. So besteht die Auffassung, sie führe zu einem „experimentellen Dilemma“ (Ehlich, 2008 II: 114); denn in künstlich hergestellten Situationen könnten die sprachlichen Handlungen von dem abweichen, was unter alltäglichem mündlichen Erzählen möglich sei. Dies gelte vor allem beim Erzählen zu Bildfolgen: Das Erzählbedürfnis fehle; es gäbe keinen echten Zuhörer, denn das Kind realisiere, dass sein Gegenüber dieselbe Bildfolge vor sich habe und könne sich mit Verweisen („der da“) begnügen.

Andere Untersuchungen belegen, dass Kinder in formellen Situationen deutlich höhere erzählerische Leistungen vollbringen als in informellen (Guckelsberger, 2008: 118). Zurückgeführt wird dies auf eingebaute ‚Zugzwänge‘. Dies trifft auch auf Bildfolgen zu, bei denen die Kinder auf die Aktionen der jeweils zwei Handlungsträger achten und erzählen sollen, was in der Folge genau geschieht. Die Bildfolge bildet den Rahmen für eine zu erwartende detaillierte Darstellung. Die Aufgabenstellung enthält somit derartige Zugzwänge, die präzisere sprachliche Äußerungen erwartbar machen. Es spricht also vieles für die Anwendung von Bildfolgen in Sprachstandserhebungen. Die Erzählungen der Kinder sind durch den Rahmen und die standardisierte Aufgabenstellung vergleichbar.

Im Alter zwischen 6 und 7 Jahren verändern sich die erzählerischen Fähigkeiten der Kinder erheblich in Bezug auf

- Strukturierung und Komplexität der Ereignisdarstellung (z.B. Vorausplanung der Struktur der Erzählung, Orientierung auf Hauptpersonen),
- Abstimmung auf Gesprächspartner (z.B. Erkennung der Notwendigkeit zur Hörerorientierung, Steuerung der Höreraufmerksamkeit).

Für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung ist eine Reihe von Einzelfähigkeiten nötig, die jedoch nicht isoliert voneinander entfaltet werden können. Erst deren Verbund „bildet jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausstattung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt wird.“ (Ehlich, 2007: 11)

Hierzu zählen folgende sprachliche **Basisqualifikationen** (Ehlich, 2008 I: 18 ff.):

- phonische Basisqualifikation
- pragmatische Basisqualifikation I und II
- semantische Basisqualifikation
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- diskursive Basisqualifikation
- literale Basisqualifikation

Da die zeitliche Abfolge der Aneignungsprozesse – auch in Abhängigkeit von den konkreten Anregungen im Umfeld des Kindes – individuell sehr unterschiedlich verlaufen kann, sind Angaben zu bestimmten Zeitpunkten, zu denen die Teilprozesse vollzogen sein sollten, kaum möglich. Abhängig ist die Entfaltung der diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen auch von der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Hierbei spielt das Bildungsniveau des Elternhauses eine große Rolle. Während sich die Entwicklung der genannten Basisqualifikationen eher kontinuierlich vollzieht, werden bei den phonischen und morphologischen Qualifikationen diskontinuierliche Aneignungsverläufe beobachtet. Es kommt zu mehrfachen Umstrukturierungsprozessen (Ehlich, 2008 I: 26). In Abschnitt 3.2 dieses Handbuches werden dazu Beispiele aus der Längsschnittuntersuchung gegeben.

Obwohl bei jeder sprachlichen Handlung alle Basisqualifikationen eine mehr oder weniger große Rolle spielen, sind einige für die Untersuchungen zu VASE besonders wichtig und werden daher in den nachfolgenden Ausführungen zur Diagnostik thematisiert.

Phonische Basisqualifikation

Für den Spracherwerb haben prosodische Phänomene, die über den einzelnen Laut hinausgehen, eine große Bedeutung. Dazu zählen vor allem die für das Deutsche typische Folge von betonter und unbetonter Silbe sowie die Verteilung von Akzenten, d.h. die Zuweisung von Ton und Intonationskonturen. Die Prosodie ist wichtig für das Kind, um den Wortschatz und die Grammatik einer Sprache zu erwerben. Die Einflüsse von Vorbildern auf das Sprachvermögen sind im ersten Lebensjahr am deutlichsten und auch in den folgenden Jahren noch wirksam, wenngleich nicht mehr so entscheidend. Da der Erwerb des phonischen Systems mit 3 Jahren weitgehend abgeschlossen ist, wird die phonische Basisqualifikation hier nicht umfassender untersucht. Sie wird im Verfahren VASE mit dem Indikator ‚Bewältigung der Gesprächssituation‘ (B.)⁶ eingeschätzt. Dabei können bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Abweichungen vorkommen, wenn Laute der Erstsprache an das zweite Lautsystem angeglichen werden.

Pragmatische Basisqualifikation (I und II)

Mit dem Begriff „pragmatische Basisqualifikation“ wird die sprachliche Handlungsfähigkeit bezeichnet. Sie wird unabhängig von der Einzelsprache erworben. Es wird zwischen zwei Qualifikationsstufen unterschieden.

Bei der pragmatischen Basisqualifikation I handelt es sich um die grundlegende Aneignung sprachlicher Handlungsfähigkeit. Erworben wird sie vor allem in der primären Sozialisation, also in der Regel in der Familie. Die Fähigkeiten reichen von einfach realisierten sprachlichen Handlungsmustern (oft mit Zeigegestik verbunden) bis zu komplexen sprachlichen Handlungen wie Begründungen.

VASE und HAVAS werden für Institutionen zur Verfügung gestellt, also für Kinder, bei denen die Basisqualifikation I als erworben vorausgesetzt werden kann.

Bei der pragmatischen Basisqualifikation II handelt es sich um das vielfältige Spektrum gesellschaftlich entwickelter sprachlicher Handlungserfordernisse in Institutionen. Die Aneignung dieser Qualifikation ist für die gesellschaftliche Teilhabe ein notwendiger und oft lebenslanger Prozess: Sprachliche Handlungsmuster werden nicht immer so wie im privaten Umfeld realisiert. Erforderlich ist die Anpassung an Gegebenheiten und Akteure; denn das sprachliche Handeln in einer Gruppe mit vielen Kindern unterscheidet sich markant von den kommunikativen Rahmenbedingungen in der Familie. Die Umstellung ist häufig verbunden mit dem Eintritt in den Kindergarten. Für unsere Untersuchungen erhält die Basisqualifikation

⁶ Die Buchstaben in Klammern geben die entsprechenden Teile der Auswertungsbögen an.

fikation II daher besondere Bedeutung, denn die Kinder befinden sich in einer Situation, die deutlich institutionellen Charakter trägt – Kindergarten und Schule.

Die folgenden Aufgaben, die als zentrale Handlungsmuster bezeichnet werden, sind für das Erzählen zur Bildfolge notwendig und spiegeln sich in den Auswertungskriterien wider:

- Gegenstände und Sachverhalte benennen (Verbaler Wortschatz: C.)
- Anweisungen verstehen und danach handeln (Aufgabenbewältigung: A.)
- Sachverhalte erklären und darstellen (Verbstellung und Satzbildung: D. / E.)

Welche sprachlichen Handlungsmuster das Kind darüber hinaus noch braucht, um in der Schule bestehen zu können, war in den letzten Jahren Gegenstand vieler Untersuchungen zur Bildungssprache (siehe dazu Gogolin & Lange, 2011).

2.2 Wortschatz

Semantische Basisqualifikation – Lexikonaneignung

Im Laufe der ersten beiden Lebensjahre erwerben die meisten Kinder einen produktiven Wortschatz von ca. 50 Wörtern. Diese *50-Wörter-Schwelle*, die mit zwei Jahren abgeschlossen sein sollte, gilt als wichtige Stufe, um den „Vokabularspurt“ vollziehen zu können (Komor, 2008 II: 53). Von nun an eignet sich das Kind sehr schnell weitere Wörter an. Dieser ‚Spurt‘ ist aber nicht bei allen Kindern gleichermaßen zu beobachten und auch nicht zwingend notwendig für eine ‚normale‘ Entwicklung. Kinder, die mit zwei Jahren noch nicht über 50 Wörter verfügen, gelten allerdings als ‚Spätsprecher‘. Dieser Rückstand kann ein Symptom sein, das einen problematischen Verlauf der weiteren sprachlichen Entwicklung auf verschiedenen Ebenen anzeigen kann.

In der Vorschulzeit ist der tatsächliche Wortschatz nicht mehr genau festzustellen. Jedoch können Ausschnitte der Sprachproduktion erfasst werden und durch Hochrechnungen zu Schätzungen führen. So wird von einem produktiven Wortschatz fünfjähriger Kinder von 2.600 bis 5.200 Wörtern ausgegangen (Komor, 2008 II: 56). Nach Schuleintritt konnten deutliche Veränderungen der Struktur des Wortschatzes festgestellt werden: Kinder verwenden zunehmend Nominalisierungen und differenzieren ihre Aussagen stärker durch Verwendung lexikalischer Varianz. Dies lässt auf eine qualitative Umstrukturierung des Wortschatzes und semantische Veränderungen schließen (Schmidlin, 1999). Die Anbahnung dieser Entwicklung ist in unseren Untersuchungen am Ende der Vorschulzeit erkennbar (vgl. Abschnitt 3.2).

Kinder geraten nicht selten in Sprachnot. Im alltäglichen Sprachgebrauch reicht es oft, wenn sie sich durch unspezifische Verben wie „so machen“ begnügen und dies mit Gestik begleiten. In formellen Situationen jedoch müssen sie versuchen, sich so präzise wie möglich auszudrücken. In welchem Maße ihnen dies gelingt, zeigen ihre einfallsreichen umschreibenden Ausdrücke, die Verwendung einer anderen zur Verfügung stehenden Sprache, aber auch unpassende Lexeme (im Auswertungsbogen wird dies unter ‚Vertiefende Beobachtungen: B.2‘ vermerkt).

Für die Bildfolgen wird die **Verwendung der Verben** zur Einschätzung des Wortschatzes herangezogen. Drei Gründe sprechen dafür:

1. Der nominale Wortschatz ist durch den vorgegebenen Erzählrahmen stark eingeschränkt. Varianten für die Bezeichnung der Handlungsträger sind kaum bekannt, auch werden diese häufig durch Pronomen ersetzt bzw. deiktisch benannt (*Der läuft. / Die macht so.*).

2. In der Regel nehmen Eltern bzw. Erzieher zu Beginn des Spracherwerbs mehr Einfluss auf den Erwerb von Nomen als auf Verben. Dinge werden mit Zeigegesten und besonderer Tongebung benannt, ein zufriedenes Nicken lässt sich als Verständnis deuten. Aufforderungen dagegen werden eher in darauffolgender Handlung als aufgenommen gewertet. Verben werden rezeptiv gut verstanden, sind aber zunächst nicht so stark im produktiven Wortschatz enthalten. Für den Zweitspracherwerb wird angenommen, dass sich „kennzeichnende Verläufe am ehesten an der Zunahme der Verben (ab dem ersten Kontaktjahr)“ zeigen (Komor & Reich, 2008: 55). Diese Annahme liegt auch VASE zugrunde. Mit der Anzahl der Verben verändert sich auch ihre Qualität. Die Aussagen der Kinder werden differenzierter. Sie suchen zunehmend nach genaueren Wörtern, die eine Handlung treffender beschreiben. Diese Präzisierung der Sprache ist ein Ausdruck für Übergänge von der Alltags- in die Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011: 113). Wie diese generellen Aussagen in unserer Erhebung bestätigt werden konnten, finden Sie in Abschnitt 3.2 dieses Handbuchs.
3. Die Verben sind nicht nur aus semantischer (Bedeutung) und morphologischer Sicht (konjugierte Formen, Zeitformen, Modalität wie Aktiv, Passiv usw.) diagnostisch aufschlussreich, sondern haben durch ihre Verschiedenheit selbst großen Einfluss auf die Satzbildung. So bildet eine zweiteilige Verbform in der Regel einen Satzrahmen (vgl. Abschnitt 2.3). In den Auswertungsbögen von VASE werden daher die Verben nach Kategorien eingeteilt, die sich auf den Grad ihrer Komplexität beziehen.

In VASE werden die Verben wie folgt kategorisiert:

I. Einfache Verben

Als einfache Verben gelten alle Verben, die nicht reflexiv sind und keine *trennbaren* Vorsilben haben (wie *laufen*, *belauern*, *gelandet*). Auch die Hilfsverben werden hier als Vollverben gezählt, wenn sie nicht Teil einer grammatischen Form sind (Als Hilfsverb beim Perfekt: *Er **hat** gewartet*. Als Vollverb: *Der Junge **hat** einen Luftballon*.)

II. Modalverben

Modalverben bezeichnen Wunsch, Zwang oder Möglichkeit und werden im Deutschen gewöhnlich mit den sechs Verben *können*, *sollen*, *wollen*, *müssen*, *mögen* und *dürfen* abgedeckt. Sie treten häufig mit einem Infinitiv auf (*Er **will** den Ballon **haben***.), kommen aber auch separat vor (*Er **will** den Ballon zurück*.)

III. Reflexive Verben

Sie drücken eine Tätigkeit des Subjekts aus, die sich auf es selbst bezieht. Diese Verben treten in der Altersgruppe der 4- bis 7-Jährigen erst allmählich auf (*Die Giraffe **fremt sich***.)

IV. Komplexe Verben

Hierzu zählen Verben mit trennbaren Vorsilben (*wegfliegen*: *Der Ballon **fliegt weg***.), aber auch solche Prädikate, die aus zwei Vollverben bestehen. Hier sind keine mehrteiligen Formen gemeint, sondern Verben, die ‚eine Einheit bilden‘ (*spazieren gehen*) und Funktionsverben in einem Funktionsverbgefüge (*Angst haben*).

2.3 Stellung des Verbs im Satz

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Kinder meistern innerhalb weniger Jahre sehr komplexe sprachliche Entwicklungen: „Wortformen, die Kombination der Wortformen zu Sätzen und die Verbindung mehrerer Teilsätze zu einem komplexen Satz. Alles dieses können Kinder mit ca. vier Jahren“ (Andresen, 2005: 17). Der Zusammenhang zwischen der Bildung von Wortformen (Flexion) und der Satzbildung (Syntax) ist in der kindersprachlichen Entwicklung sehr eng: Um das zweite Lebensjahr entdecken Kinder die Wortformen. Bereits erworbene Einheiten im mentalen Lexikon müssen neu konfiguriert werden. Außerdem ergeben sich bei der Kombination ganz neue Möglichkeiten. Mit der Entdeckung der Verbflexion sind die Kinder in der Lage, die Regularitäten der Verbstellung neu zu denken. Dies ist Voraussetzung für die Entfaltung von Satzbauplänen und dies wiederum für die Differenzierung der Kasusmarkierungen (vgl. dazu ausführlicher Kemp & Bredel, 2008: 82 ff.).

Wichtig für die Einschätzung des erreichten Stands der Sprachentwicklung ist die Analyse der Satzbildung und damit der Aussagen in Bezug auf die im deutschen Satz vorkommende Verbstellung. Bei der Aneignung gibt es große Schwankungen. Manche Kinder verfügen im dritten Lebensjahr über komplexe Satzgefüge, andere erwerben sie mit vier bis sechs Jahren.

Mit Hilfe der **Profilanalyse** kann eine Folge beim Erwerb des Satzbaus beschrieben werden. Sie ist ein Beispiel für den Zusammenhang von Sach- und Lernlogik. Die Methode geht auf Arbeiten von Clahsen (1986) und Pienemann (2005) zurück. Grießhaber (2006) hat die Analyse zu einem praktikablen Instrument entwickelt. Heilmann (2012) gibt in einem Praxishandbuch Hinweise zur Durchführung dieser Analyse und zeigt mit konkreten Aufgaben, welche Förderschwerpunkte sich ergeben und wie sie umgesetzt werden können. Die Profilanalyse ist – modifiziert – auch Teil der Verfahren VASE und HAVAS. Den Kern bildet die Analyse der Stellung des flektierten Verbs.

Zur Wortstellung im deutschen Satz

Das flektierte Verb steht im deutschen Satz in der Regel an zweiter Stelle. Typisch für den Satz ist also die S-V-O-Stellung (Subjekt – gebeugte Verbform – Objekt). Da das Verb aus mehreren Teilen bestehen kann, ergibt sich die Möglichkeit des **Satzrahmens**, was zu komplexeren Sätzen führt (Beispiele: Der Junge *sieht* den Ballon ... *an*. Er *hat* ... *losge-*
lassen.).

Eine Besonderheit stellt die Inversion („Umkehrung“) dar. Hierbei verbleibt das Verb zwar in seiner Zweitstellung (z.B. nach einer Temporalbestimmung), doch das Subjekt tritt dahinter, was eine Veränderung der S-V-O-Regel bedeutet (Beispiel: Endlich *hatte er* den Ballon wieder.). Diese für das Deutsche ungewöhnliche Stellung bereitet vor allem Lernern des Deutschen als Zweitsprache Schwierigkeiten. Ihre Bewältigung gilt als ein wichtiger Meilenstein in der individuellen Sprachentwicklung.

Ähnlich schwer fällt es Lernern, **Satzgefüge** korrekt zu bilden, bei denen die flektierte Verbform in den Nebensätzen an letzter Stelle steht (Beispiel: Als er den Ballon wieder *hatte*, ...).

Die Rangfolge der Profilstufen entspricht den Erwerbsstufen, die in Untersuchungen zum Spracherwerb festgestellt wurden. Diese Einteilung ist als Schema in die Auswertungsbögen eingegangen (D). Die Verbstellung wird dabei von 0 bis V eingestuft.

Um die Profilstufen zu bestimmen, werden die einzelnen Sätze auf die Stellung des Verbs hin untersucht. Dafür wird der Satz in Felder aufgeteilt. Im Vor- und Mittelfeld stehen das Subjekt, Objekte und / oder adverbiale Bestimmungen. Die *flektierte Verbform* (V2) und *weitere*

Verbbestandteile (VE) bilden den Satzrahmen. Tabelle 2.1 zeigt Beispiele für verschiedene Satzrahmen zum Bildimpuls „Zaun“ aus den Transkripten unserer Untersuchung.

Tab. 2.1: Beispiele für Satzrahmen

Nr	Vorfeld	flektierte Verbform V2	Mittelfeld	weitere Verbbestandteile VE	Ausrahmung	PS
1	Der Junge	hat	seinen Stuhl	genommen.		II
2	Er	will	da	rübergehen	über den Zaun.	II
3	Und dann	winkt	das Mädchen dem Jungen	zu.		III

Erläuterung: V2= Verb an zweiter Stelle; VE= Verb in Endstellung; PS= Profilstufe

Der jeweilige Rahmen wird folgendermaßen gebildet:

- Nr. 1: flektiertes Hilfsverb (*hat*) + Partizip des Verbs (*genommen*);
- Nr. 2: flektiertes Modalverb (*will*) + Infinitiv des Verbs (*rübergehen*);
- Nr. 3: flektiertes Verb (*winkt*) + dazugehörige Vorsilbe (*zu*); Besonderheit: Inversion – das Subjekt (*das Mädchen*) steht hinter dem Verb im Mittelfeld.

Ausrahmungen wie in Beispiel Nr. 2 kommen in Kindertexten häufiger vor, was verschiedene Gründe haben kann. Ein Kind ist möglicherweise überfordert, die Ortsbestimmung (über den Zaun) in den Rahmen einzubauen. Speicherkapazitäten sind jedoch nur eine Erklärung für Ausrahmungen. Möglich ist auch eine Präzisierung, die das Kind als notwendig ansieht, während es spricht (vgl. auch Abschnitt 2.4).

Tabelle 2.2 zeigt Beispiele für die Bestimmung der Profilstufen, wie sie in den Auswertungsunterlagen vorkommen (hier: „Giraffe und Luftballon“).

Tab. 2.2: Übersicht über Profilstufen

Beschreibung	Beispiele	Profilstufe (PS)
Äußerungen ohne Verb Antworten auf Fragen	Ja, Nein, Ein Junge	0
Bruchstücke kein Verb	Junge da.	
einfache Verbform Verb an zweiter Stelle	Der Junge geht in den Zoo.	I
zweiteilige Verbformen Modalverb + Infinitiv Verb + getrenntes Präfix Verb + Infinitiv mit zu Verb im Perfekt	Er möchte ... ansehen. Er sieht ... an . Er beginnt ... zu weinen . Er hat ... angesehen.	II
Inversion Verb vor dem Subjekt stereotype Wendungen verschiedene Wendungen	<u>Dann</u> sieht er das Tier. <u>Aber jetzt</u> kriegt er Angst.	III
Nebensatz konjugiertes Verb am Ende von Nebensätzen	..., als er ... gesehen hat .	IV
Weiterentwickelte Formen Vorgangspassiv Zustandspassiv Futur Konjunktiv	Der Ballon wird gerettet . Der Junge ist erleichtert . Die Giraffe wird das schaffen . Der Junge wäre froh.	V

Eine Reihe von Sätzen wird in mündlicher Rede statt als Satzgefüge (also Stufe IV) als Hauptsatz gebildet. Am häufigsten tritt dies bei der Verwendung der Konjunktion „weil“ auf. Während sie im Schriftlichen zwingend einen Nebensatz einleitet, hat sich im Mündlichen die Fortführung durch einen Hauptsatz etabliert. Sie entspricht dem Trend in der mündlichen Rede und gilt dort mittlerweile als korrekt. In der Auswertung wird eine derartige Konstruktion der Stufe I zugerechnet: Zweitstellung des Verbs.

Außerdem gelten Nebensätze im Mündlichen nicht als bedeutungsvoll (Bubenheimer, 1997: 27). Sie werden häufig durch mehrere Hauptsätze ersetzt. Die Frage, ob ein Kind über Profilstufe IV verfügt, kann sich u.a. bei der Antwort auf die Abschlussfrage (vertiefende Beobachtung zu A.) zeigen.

Mit der Profilanalyse ist ein *Stufenmodell* zur Beschreibung der Sprachentwicklung gefunden, in dem jede höhere Stufe die Beherrschung der Merkmale der darunter liegenden impliziert. Es wird somit angenommen, dass die Profilstufen einer Hierarchie folgen, die darunter liegende Stufen einschließt. So kann davon ausgegangen werden, dass ein Kind, das die Stufe III (Inversion) erworben hat, die Stufe I (Zweitstellung im einfachen Satz) und die Stufe II (zweiteilige Verbformen) ebenfalls beherrscht, obwohl es diese Formen möglicherweise im untersuchten Text nicht verwendet. Die Stufe V haben wir in unseren Untersuchungen selten gefunden. Doch ihr Vorkommen zeigt, dass auch jüngere Kinder bereits über weiterentwickelte Formen verfügen können.

Mit der Einschätzung der Profilstufe geht nach Grießhaber (2006: 42) auch eine qualitative Aussage über die sprachlichen Mittel einher, wie Umfang des Wortschatzes und Verwendung der Kasus. Bei der Einschätzung ist jedoch Vorsicht geboten. Erzähler beginnen ihre Sätze häufig mit „Und dann ...“. Kinder im Vorschulalter erzählen sehr häufig so. Diese Formulierung kann als ein Rückgriff auf das Gesagte und die Vorschau auf das Kommende gewertet werden. Andere Möglichkeiten der Satzverbindung stehen den Lernenden meistens noch nicht zur Verfügung. Der Satzbeginn mit „Und dann ...“ erfordert die Inversion, also die Vertauschung der S-V-Stellung (Stufe III). Wenn Kinder diese Wortstellung in ihren Erzählungen mindestens zweimal korrekt anwenden, werden ihre Äußerungen in die entsprechend hohe Stufe eingeordnet⁷. Viele dieser Texte weisen jedoch eine relativ niedrige Qualität auf, die mit der Zuordnung in diese Stufe nicht vereinbar scheint. Solche Lernverläufe geben uns Rätsel auf: Einerseits wird eine relativ hohe Profilstufe bescheinigt, weil die anspruchsvolle Form (Inversion) genutzt wird, andererseits fehlen den Kindern häufig Ausdrucksmöglichkeiten (Genus, Kasus, Wortschatz), die zur Oberflächenstruktur der Sprache zählen. Wir müssen also vorsichtig in der Graduierung sein und ggf. auch die Verwendung der sprachlichen Mittel im Bereich der Flexion der Verben und der Kasus genauer analysieren, z.B. in den vertiefenden Beobachtungen zur Form und Stellung des Verbs.

Subjektiv scheinen viele Texte, die der Profilstufe III oder IV zugeordnet werden, unseren Ansprüchen an eine Erzählung nicht zu genügen. Doch auch hier ist Vorsicht geboten. Zu schnell werden Urteile über das sprachliche Können anhand von sog. Oberflächenphänomenen gefällt. Der fehlende oder unpassende Artikel fällt auf, die falsch eingesetzte Präposition stört das geschulte Ohr, oder aber der Dativ wird umgangen und durch uns ungewohnte, grammatisch unkorrekt erscheinende Weise ersetzt, z.B.: „*Und dann gibt sie das Ball zurück zu den Junge.“ All das wird wahrgenommen, doch die Grundstruktur der Satzkonstruktion – das Fundament – entgeht diesem schnellen Urteil. Die Folge könnte eine Fehleinschätzung der grundlegenden sprachlichen Konstruktionen sein, die das Kind beherrscht.

Wichtig ist daher, dass die (noch) nicht zielsprachlichen Ungenauigkeiten registriert, aber nicht überbewertet werden. Es könnte sich um Übergangserscheinungen handeln, die zum

⁷ In der Bewertung von HAVAS 5 nach einmaligem Gebrauch.

Lernen gehören. Doch dürfen diese Erscheinungen nicht über einen längeren Zeitraum unbearbeitet bleiben und sich somit festsetzen. Knapp (1999) weist darauf hin, dass Sprachschwierigkeiten häufig verdeckt und zu spät erkannt werden. Zur genaueren Untersuchung der in VASE festgestellten Übergangerscheinungen bietet sich bei Kindern ab fünf Jahren ein Abgleich mit den Eintragungen im Einschätzungsbogen sowie mit dem Verfahren KEKS (May & Bennöhr, 2012) an. In KEKS wird z.T. mit bildgestützten Aufgaben grammatisches Können untersucht. So kann die Entwicklung beobachtet und ggf. mit anspruchsvollen Aufgaben gefördert werden, um Verfestigungen (Fossilierungen) zu verhindern.

Von Fossilierungen zu unterscheiden sind Lernplateaus, also Entwicklungsstände – wie z.B. die Anzahl der verwendeten Wörter oder die gleichbleibende Profilstufe –, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg kaum verändern. Hier stabilisiert das Kind sein erworbenes Können, wobei es gelegentlich zu Rückschlägen kommen kann. Vor allem bei der Ermittlung der Profilstufe zeigen sich derartige Prozesse, wenn die Kinder frühzeitig über grundlegende sprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. Ergebnisse der Studie in Abschnitt 3).

Im Bereich der grammatischen Phänomene treten Formen auf, die mit der U-förmigen Entwicklung von Übergangerscheinungen in anderen Könnensbereichen vergleichbar sind (Bredel, 2007: 87). Das Wesen dieser Entwicklung besteht im korrekten frühen Vorkommen sprachlicher Phänomene, die als gekonnt erscheinen und ihrem späteren Auftreten als bewusstes sprachliches Können, wobei zwischenzeitlich Übergangsformen genutzt werden. Ein Kind nutzt z.B. die oft gehörte Wendung „in der U-Bahn sitzen“. Es hat noch keine Kenntnisse über den Gebrauch des Kasus nach der Präposition *in*. Nun lernt es, dass nach *in* der Akkusativ steht: „in die Schule gehen“. Also formuliert es folgerichtig: „in die U-Bahn fahren“. Erst allmählich wird der Unterschied deutlich: „In *der* U-Bahn *sitzen* und in *die* Schule *fahren*.“ Das Kind verwendet die grammatische Form nun nicht mehr mechanisch, sondern kann sie auf einer höheren Stufe der Bewusstheit nutzen und kommt letztlich zu stabilen Formen des Gebrauchs.

Besonders im Wechselspiel von Profilstufe, Übergangerscheinungen und der Qualität der Verben haben wir in unseren Untersuchungen derartige Beispiele gefunden (siehe Abschnitt 3).

2.4 Sprachliche Mittel

Diskursive Basisqualifikation

Im Alter von ca. drei Jahren verfügen Kinder über erste diskursive Fähigkeiten. Gut zu beobachten sind sie im sozialen Rollenspiel und während des Erzählens. Für VASE und HAVAS spielt der Erwerb der Erzählfähigkeit eine Rolle, nicht aber das Rollenspiel.

Von den Kindern wird erwartet, dass sie sich auf die Situation einlassen, auf Fragen reagieren und die Aufgabe bewältigen. Hier kommen Prinzipien des Sprecherwechsels zum Tragen, die in dieser Altersgruppe mit Hilfe des Rollspiels bereits erworben sind (Andresen, 2005: 115). Es sind Abfolgen von sprachlichen Handlungen mit systematisch bedingtem Sprecherwechsel (Guckelsberger, 2008: 109 f.): „Es spricht immer nur einer.“

In den hier vorgestellten Verfahren (Erzählen zum Bildimpuls) spielen diskursive Fähigkeiten zunächst vor allem dann eine Rolle, wenn der Erwachsene Nachfragen zu dem vom Kind eher mühsam produzierten Text äußert. Mit zunehmendem Alter tritt der Wechsel der Sprecher in den Hintergrund, da das Kind die Aufgabe, zusammenhängend zu den Bildern zu sprechen, immer selbstständiger erfüllt. Es kann zunehmend die Geschichten so erzählen, „dass der Hörer den Ablauf in seiner Vorstellung nachvollziehen und die Bewertung durch den Sprecher teilen kann“ (Guckelsberger, 2008: 112). Die sich hier zeigende Fähigkeit zur

Sprechhandlungsverkettung stellt einen wichtigen Schritt im Erwerb des monologischen Sprechens dar. Mit den Indikatoren ‚Bewältigung der Gesprächssituation (B.)‘ und ‚Verbindung von Sätzen (E.)‘ wird diese Fähigkeit des Kindes eingeschätzt.

VASE und HAVAS sind für eine derartige Sprechhandlungsverkettung konzipiert. Wenn das Kind Unterstützung einfordert, Handlungsträger auslöst oder den Faden verliert, wird diese Verkettung häufig durch unterstützende Fragen unterbrochen. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder anschließend eher selten noch einmal zu einer längeren Erzählung ansetzen. In der Regel antworten sie knapp und erwarten eine weitere Frage. In diesen dialogischen Sequenzen reagieren die Kinder häufig mit kurzen Antworten – entweder mit einem Verb im Infinitiv oder mit **Ellipsen**. Diese sprachökonomischen Gebilde (z.B.: Wo ist der Junge denn? – Im Zoo.) sind auf das Wesentliche reduzierte Antworten und typisch für den Dialog.

Werden Kinder also in ihrer Absicht, zum Bildimpuls zu sprechen, häufig unterbrochen, hat dies weitreichende Auswirkungen: auf die Textlänge, also die Anzahl der Wörter insgesamt und damit auch auf die für die Bewertung relevante Anzahl verschiedener Verben (C.). Außerdem haben die Unterbrechungen Auswirkungen auf die Bestimmung der Profilstufe (D.). Da Satzeinheiten ohne Verb mit Stufe 0 bewertet werden, entgeht dem Kind die Chance, Formulierungen eigenständig zu finden, die in eine höhere Profilstufe eingeordnet werden könnten.

Ellipsen sind jedoch auch Gebilde, mit denen sprachliche Effekte erzielt werden können, wie Kinder sie in unserer Untersuchung beim Bildimpuls „Giraffe und Luftballon“ nutzten, zum Beispiel: „Die Giraffe erschreckt sich. *Der Junge auch*. Die Giraffe guckt auf den Ballon. *Der Junge auch*.“ Ellipsen kommen dort auch als Ausrahmungen vor: „Die Giraffe hat den Ballon rausgeholt – *mit ihrem Maul*.“ Das ‚Werkzeug‘ wird nachgestellt. „Der läuft da – *der Junge*.“ Das Subjekt wird konkretisiert. Wenn auch derartige stilistische Feinheiten von den Kindern wohl meistens noch unbewusst oder aus Gründen der Sprachökonomie genutzt werden, so ist doch in den vertiefenden Beobachtungen (B.1) festzuhalten, wenn sie über derartige Fähigkeiten verfügen. Bemerkenswert ist, dass Ellipsen nach Fragestellungen in der Regel grammatisch korrekt verwendet werden. (*Wem* hilft das Mädchen? – *Dem Jungen*.) Sie stellen ein „Musterbeispiel für sprachliche Ökonomie“ dar (Bubenheimer, 1997: 21), die Kinder im Vorschulalter bereits beherrschen.

Eine nicht zu unterschätzende Bedingung für die diagnostische Qualität der Beurteilung sprachlicher Handlungen stellt somit das **Verhalten der Interviewer** dar. Die Beeinflussung des Sprechverhaltens der Kinder durch die Interviewer sollte möglichst gering gehalten werden, um den Kindern zunächst die Gelegenheit zur zusammenhängenden Rede zu geben. Es werden dadurch weniger (stilistisch unbegründete) Ellipsen benutzt, und die Satzlänge steigt normalerweise. Die Kinder sprechen in der Regel vor allem dann in vollständigen Sätzen, wenn sie zusammenhängend reden. Sie beginnen ihre Sätze häufig mit „und dann“ und verknüpfen so ihre Aussagen.

Daraus ist insgesamt zu schließen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Verhalten der Interviewer einerseits und

- der Verwendung der Profilstufen III bis V,
- dem Vorkommen von Ellipsen
- und dem Anteil der Wörter in Satzeinheiten (Satzlänge).

In Abschnitt 3.2 werden Beispiele aus der Längsschnitterhebung daraufhin untersucht.

In diesem Zusammenhang wären auch die Satzverbindungen (E.) zu beachten. Nicht unerheblich für den Redefluss ist, ob die Kinder ihre Sätze – außer durch „und dann“ – mitein-

ander verbinden, ob sie neben einfachen Hauptsätzen, die unverbunden hintereinander stehen, auch Satzverbindungen mit unterschiedlichen Konjunktionen nutzen oder Nebensätze verwenden. Da diese Formen jedoch vorwiegend bei Kindern zu finden sind, die sprachlich fortgeschritten sind, wurde dieses Kriterium in der Längsschnitterhebung nicht berücksichtigt. In den Auswertungsunterlagen ist es unter Punkt E. vorhanden.

Literale Basisqualifikationen I und II

Die literale Basisqualifikation I betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten. Dabei geht es um erste Erfahrungen mit Texten durch das Vorlesen und die Kommunikation danach. Auch der Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit wird zu dieser Basisqualifikation gerechnet, z.B. wenn das Kind Schriftzeichen erkennt oder selbst produziert (Ehlich, Bredel & Reich, 2008: 20).

Die literale Basisqualifikation II ist gekennzeichnet durch das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität (ebd.). Diese Basisqualifikation spielt in VASE keine Rolle und wird daher nicht weiter ausgeführt.

Es geht also vornehmlich um präliterale Erfahrungen, die Kinder befähigen, Texte wie die zu Bildimpulsen zu produzieren. Bei der Frage, was sie benötigen, um eine Geschichte zu erzählen, stößt man auf Muster, die aus literarischen Vorbildern stammen: Tieren werden menschliche Verhaltensweisen zugeschrieben, sie können wie selbstverständlich sprechen. Während dieses Wissen bei Vorschulkindern vorausgesetzt werden kann und somit für sie auch kaum Probleme bereiten sollte, sind Kenntnisse spezieller Verhaltensweisen bestimmter Tiere nicht unbedingt zu erwarten. Daher fehlen häufig auch differenzierende Wörter. Am Beispiel von „Katze und Vogel“ einerseits und „Giraffe und Luftballon“ andererseits soll dies verdeutlicht werden:

„Katze und Vogel“ (HAVAS):

Die Katze stellt Vögeln nach, lauert ihnen auf, um sie zu fressen. Wenn sie auch auf den Baum klettern kann, so schafft sie es doch nicht wieder herunter.

Der Vogel ist vorsichtig, ängstlich. Er nimmt sich in Acht und flieht – naturgemäß durch Fliegen.

Im Verlaufe der Handlung gewinnt der ‚Kleine‘ gegen den ‚Großen‘ – der ‚Schwache‘ gegen den ‚Starken‘ – durch List und Ausnutzung seiner Vorteile. Dies sind typische Darstellungsweisen in Fabeln, die zum märchenhaften Schatz von jungen Kindern gehören, wenn sie in literarisch geprägten Umgebungen aufwachsen, in Einrichtungen mit Literatur in Berührung kommen. Es ist also Hintergrundwissen, das einerseits durch literarische Bildung erworben wird, andererseits ist es Weltwissen, das durch Umgang mit Tieren oder deren Beobachtung in der Natur erworben wird.

„Giraffe und Luftballon“ (VASE):

Tiere treten in Märchen nicht nur untereinander in ‚menschliche‘ Beziehungen, sondern tun dies auch ‚vermenschlicht‘ mit den Menschen.

Die Giraffe ist viel größer, kann dadurch für kleinere Kinder schon Angst einflößend wirken. Sie kommt an die Zweige großer Bäume heran – das ist schließlich ihr Nahrungserwerb.

Dem kleinen Jungen sind Grenzen gesetzt: durch den Zaun, den hohen Baum, die Größe und Nähe des Tieres.

Hier ist es die Hilfsbereitschaft des Größeren gegenüber dem Kleineren, der aus eigener Kraft keine Chance hat, den Luftballon wiederzubekommen. Die Giraffe, die ihre anfängliche

Angst vor dem Ballon überwindet, erweist sich als ‚Helfer in der Not‘, nutzt ihren natürlichen Vorteil. Alles passiert wie selbstverständlich. Kinder wundern sich nicht darüber. Vielleicht wird ihnen ihr Weltwissen sagen, dass so etwas wohl kaum möglich sein wird, doch sie nehmen die Geschichte an, als wäre sie alltäglich.

Das Hören und Sehen vieler Märchen, Sagen, Phantasiefilme sind dieser Einstellung vorausgegangen. Sie sind in einer Sprache gefasst, die nicht die Umgangssprache der Kinder ist. Sie beeinflusst das Bewusstsein über Reales und Fantastisches ebenso wie sie die Sprache hin zu schriftsprachlichen Äußerungen verändert – und somit hin zur Bildungssprache. Die zusammenhängenden Erzählungen sind auch im Vorschulalter schon häufig Äußerungen, die der Schriftsprache nahekommen. Typisch schriftsprachliche Konstruktionen (Präteritum, Relativsatz) kommen jedoch im Alltags-Mündlichen praktisch nicht vor. Daher sind in den Erzählungen der Kinder im Rahmen der VASE-Erhebungen kaum derartige Formen zu erwarten. Nur vereinzelt werden Einleitungssätze auftreten, die auf ein Märchen hindeuten (*Es waren einmal ...*) und in denen das Kind zeitweise im Präteritum spricht. In die Auswertung des Instruments VASE ist daher auch aufgenommen, wie bewusst die Kinder mit ihrer Sprache umgehen. In der Rubrik ‚Sprachaufmerksamkeit‘ (B.1), einem Bestandteil der literalen Basisqualifikation, wird vermerkt, wenn sie sich über Ausdrücke freuen, wundern oder sich verbessern.

Zusammenfassung

VASE und HAVAS sind Instrumente, die auf der Grundlage lerntheoretischer und sachlogischer Erkenntnisse der Spracherwerbtheorie erarbeitet wurden. Sie stellen Verfahren dar, mit denen Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in ihrer sprachlichen Entwicklung beobachtet werden können. Auf der Grundlage sprachlicher Basisqualifikationen wurden Kriterien entwickelt, mit denen Besonderheiten der einzelnen Sprecher erfasst werden können. Schwerpunkte bilden die pragmatische, die semantische und die morphologische Basisqualifikation.

Die den theoretischen Hintergrund bildenden Basisqualifikationen werden mit Hilfe folgender Kriterien erfasst:

Tab. 2.3: Kriterien zur Ermittlung der Basisqualifikationen

Basisqualifikation	Auswertungs-kriterien
phonische	B
pragmatische (I und II)	A; C; D
semantische	B; C;
morphologisch-syntaktische	D; E
diskursive	B; D; E;
literale (I)	B; C

3 Empirische Ergebnisse zu VASE

Um die Entwicklung sprachlicher Kompetenzmerkmale, die mit VASE erfasst werden, zu beschreiben und um diagnostische Gütemerkmale des VASE-Instrumentariums zu ermitteln, wurde von Dezember 2010 bis Mai 2013 vom Referat Testentwicklung und Diagnostik im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) eine empirische Längsschnittstudie durchgeführt. Insgesamt nahmen 400 Kinder aus 38 Hamburger Kita-Einrichtungen und 22 Schulen teil, davon 261 Kinder im Längsschnitt von der ersten bis zur fünften Erhebung.

3.1 Durchführung der Erhebungen

Die Erhebungen wurden von geschulten Interviewern in den Kitas und Klassen der Kinder durchgeführt. Die ursprünglich für vier Erhebungen geplante Studie wurde durch eine fünfte Erhebung ergänzt, in der das sprachliche Vermögen von 60 Kindern, die an der Längsschnittstudie teilgenommen hatten, nach fast einem Jahr Schulunterricht eingeschätzt wurde.

Die Übersicht in Tabelle 3.1 zeigt die Zeitpunkte und die Anzahl der Kinder bei der Durchführung der einzelnen Bildfolgen.

Tab. 3.1: Anzahl der Kinder bei der Durchführung der verschiedenen Bildfolgen

Bildfolgen	1. Erhebung Dez. 2010	2. Erhebung Juni 2011	3. Erhebung Nor. 2011	4. Erhebung Juni 2012	5. Erhebung Mai 2013
Pech	127	126			
Ball	141	129			
Zaun	146	127			
Katze und Vogel	126	128	82	189	
Bach			107	104	
Giraffe und Luftballon			127	107	58
Sprungbrett				99	32
Teddy				102	26
Anzahl insgesamt beteiligter Kinder	274	254	157	295	58
Mittleres Alter	4½ Jahre	5 Jahre	5½ Jahre	6 Jahre	7 Jahre

Die Zusammensetzung der Stichprobe entspricht hinsichtlich der sozio-kulturellen Familienbedingungen der Kinder der Hamburger Population.⁸

In den ersten vier Erhebungen des Längsschnitts wurde die Bildfolge „Katze und Vogel“ als Referenzverfahren eingesetzt, da zu dieser Bildfolge bereits zahlreiche Berichte, Auswertungen und Referenzwerte (vgl. Reich & Roth, 2004; May, 2004) vorliegen. In der fünften Erhebung mit 60 Kindern wurde die Bildfolge „Giraffe und Luftballon“, die bereits in der dritten und vierten Erhebung eingesetzt worden war, als Anker genutzt. Auch zu dieser Bildfolge gibt es bereits eine große Anzahl an Auswertungen.

8 Die Zusammensetzung wurde mithilfe des sog. Sozialindex der Hamburger Schulen kontrolliert, der verschiedene sozio-kulturelle Faktoren der Schülerschaft berücksichtigt. Da ein entsprechender Sozialindex für die beteiligten Kitas noch nicht vorlag, wurde den Kitas jeweils der Sozialindex der nächstgelegenen Schule zugeordnet. Zwar ist der Einzugsbereich der Kitas etwas anders als derjenige der Schulen, jedoch dürften Abweichungen vom Sozialindex der Schulen sich in der Fläche weitgehend ausgleichen.

Jedes interviewte Kind erzählte jeweils zu zwei Bildfolgen, wobei die genutzten Vorlagen jeweils gleichmäßig auf die Kinder verteilt wurden. Die Erzählungen wurden aufgenommen und transkribiert. Die Auswertung wurde zunächst von den Interviewern selbst vorgenommen und später in einem zweiten Auswertungsdurchgang von besonders geschulten Zweitauswertern kontrolliert. Bewertungen mit großen Abweichungen von der Zweitauswertung wurden ausgeschlossen.

Die Durchführung erfolgte weitgehend standardisiert. Die Aufgabe für die Kinder bestand darin zu erzählen, was in der Bildfolge passiert. Sie sollten darauf achten, zu jedem der Handlungsträger etwas zu sagen. Zunächst ließen die Interviewer die Kinder zusammenhängend erzählen, bevor sie ggf. nachfragten. Abschließend stellten sie eine Frage, die die Kinder zu einer Einschätzung der Handlung herausforderte.

3.2 Entwicklung ausgewählter Sprachmerkmale

Im Folgenden werden Ergebnisse zu einigen Teilaspekten der sprachlichen Kompetenzentwicklung dargestellt:

1. Aufgabenbewältigung
2. Menge des Wortmaterials
3. verbaler Wortschatz
4. qualitative Seite des Wortschatzes
5. Stellung des Verbs (Profilstufe)
6. Verwendung sprachlicher Mittel

3.2.1 Aufgabenbewältigung

In der Aufgabenbewältigung (Abschnitt A. im Auswertungsbogen) zeigt sich, inwieweit ein Kind in der Lage ist, in einem vorgegebenen Rahmen die Aufgabe inhaltlich und sprachlich zu lösen. In der Auswertung wird dafür die Erzählung des Kindes für jedes Bild gesondert nach den vorkommenden Handlungsträgern bewertet. Dabei wird mit einer Skala von 0 bis 3 die Qualität der Aussage eingeschätzt. Der folgende Ausschnitt aus der Bildfolge „Giraffe und Luftballon“ (Abbildung 3.1) verdeutlicht dies.

Szene		Bewertungsskala			
		nicht	andeutungsweise	einfach, vollständig	ausführlich
1	Ein Junge geht mit einem Luftballon am Giraffengehege vorbei.	0	1	2	3
	Eine Giraffe kommt auf ihn zu / will am Luftballon schnuppern.	0	1	2	3

Abb. 3.1: Punktbewertung der Aufgabenbewältigung (Beispiel aus „Giraffe und Luftballon“)

Manche Personen, die das Gespräch mit dem Kind führen, neigen dazu, dem Kind sehr früh – manchmal schon nach erstem Stocken – helfen zu wollen. Das Kind kommt in solchen Gesprächen nicht dazu, in Ruhe seine Gedanken zu formulieren. Unsere Erhebung hat gezeigt, dass auch junge Kinder durchaus in der Lage sind, zu mehreren Bildern durchgehend zu sprechen. Sie werden dabei nicht immer alle Anforderungen erfüllen, insbesondere die, sich

zu beiden Handlungsträgern zu äußern. Jedoch zeigt sich erst dann, wenn das Kind auf sich gestellt bleibt, inwieweit es die Aufgabe bewältigen kann.

Um den Kindern aber weiterhin die Chance zu geben, beide Handlungsträger zu benennen, werden im Anschluss an den zusammenhängenden Vortrag des Kindes zu den einzelnen Bildern – soweit dies nötig ist – Fragen gestellt, jedoch nur, um zu den ausgelassenen Handlungsträgern Aussagen zu bekommen. Die pädagogische Fachkraft macht sich während des Vortrags des Kindes Notizen, um am Ende zu wissen, an welchen Stellen nachzufragen ist. Kinder, die von sich aus nicht sprechen, sollten nach wie vor sofort Hilfen erhalten.

Dieses unterstützende und abfordernde Verhalten führt dazu, dass es verhältnismäßig selten vorkommt, dass eine Szene von den Kindern überhaupt nicht angesprochen wird (und entsprechend mit 0 Punkten bewertet wird). Dies belegen die Werte in Tabelle 3.2, die die prozentualen Anteile der verschiedenen Bewertungsstufen für die Aufgabenbewältigung bei den Erhebungen 1 bis 4 zeigen.⁹

Tab. 3.2: Anteil der Bewertungsstufen für die Aufgabenbewältigung (Erhebung 1–4)

Bewertungsstufe	1. Erhebung Dez. 2010	2. Erhebung Juni 2011	3. Erhebung Nor. 2011	4. Erhebung Juni 2012	alle Erhebungen
0 Punkte: Szene nicht angesprochen	13,3%	8,5%	11,6%	8,8%	10,3%
1 Punkt: andeutungsweise erwähnt	13,9%	11,8%	11,6%	6,6%	10,4%
2 Punkte: einfach, vollständig erzählt	70,5%	77,9%	75,3%	83,2%	77,5%
3 Punkte: ausführlich geschildert	2,2%	1,8%	1,6%	1,5%	1,7%
Anzahl der Bewertungen	4793	4554	3720	7145	20212

Schon bei der ersten Erhebung wird bei lediglich jeder achten Szene die Bewertungsstufe 0 gegeben, über alle Erhebungen hinweg sind es ca. 10 Prozent. Die allermeisten Szenen (70,5 bis 83,2 Prozent) werden von den Kindern „einfach“, aber für das Verständnis des Textes (mit Blick auf das vorliegende Bild) ausreichend „vollständig“ erzählt.

⁹ Bei der fünften Erhebung wurden diese Werte nicht mehr detailliert erhoben.

Tabelle 3.3 zeigt die mittleren Punktbewertungen zur Aufgabenbewältigung aus den fünf Erhebungszeitpunkten – getrennt nach den Bildfolgen.¹⁰

Tab. 3.3: Aufgabenbewältigung – mittlerer Punktwert und Punktstreuung pro Bildszene

Bildfolgen	1. Erhebung Dez. 2010		2. Erhebung Juni 2011		3. Erhebung Nov. 2011		4. Erhebung Juni 2012		5. Erhebung Mai 2013	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Pech	1,54	0,43	1,74	0,35						
Ball	1,58	0,34	1,75	0,28						
Zaun	1,66	0,34	1,65	0,33						
Katze und Vogel	1,63	0,35	1,75	0,27	1,85	0,21	1,91	0,42		
Bach					1,67	0,24	1,66	0,60		
Giraffe und Luftballon					1,55	0,33	1,70	0,58	1,78	0,43
Sprungbrett							1,77	0,57	1,81	0,62
Teddy							1,71	0,55	1,70	0,78
Mittlere Punktsomme	1,60	0,37	1,72	0,31	1,69	0,26	1,75	0,54	1,76	0,61

MW = Mittelwert (arithmetisches Mittel), SD = Standardabweichung (mittleres Abweichungsquadrat)

Die mittleren Werte (MW) für die Aufgabenbewältigung steigen im Laufe der Erhebungen nur wenig – über alle durchgeführten Bildfolgen hinweg im Mittel von 1,60 auf 1,76 Punkte. Da es sich nicht immer um dieselben Bildfolgen handelte, zeigt die etwas größere Steigerung der Werte für die Bildfolge „Katze und Vogel“ am ehesten den Trend der leicht steigenden Werte von 1,63 auf 1,91 Punkte an.

Nimmt man den mittleren Wert für die Aufgabenbewältigung von 1,60 beim ersten Erhebungszeitpunkt, so liegen die Punktbewertungen meist zwischen den Kategorien „andeutungsweise“ (1 Punkt) und „einfach, vollständig“ (2 Punkte).

Kinder im Alter von 5½ Jahren sind demnach im Allgemeinen in der Lage, die Szenen der Bildfolge nachvollziehbar zu erzählen. Schon in diesem Alter wäre eine Bewertung der Aufgabenbewältigung, die durchschnittlich – bezogen auf alle Bildszenen – nicht deutlich über 1,0 Punkten pro Bildszene liegt, ein starker Hinweis auf einen sprachlichen Förderbedarf.

Auf der anderen Seite bleibt die mittlere Punktbewertung für die Aufgabenbewältigung auch bis zur fünften Erhebung (Durchschnittsalter: 7 Jahre) unter dem Wert von 2,0 („einfach, vollständig“) pro Bildszene. Die Punktbewertung 3 („ausführlich“) wird relativ selten gegeben. In Tabelle 3.2 ist zu sehen, dass der Prozentanteil der Erzählungen mit Punktbewertung 3 sogar von 2,2 Prozent bei Erhebung 1 auf 1,5 Prozent bei Erhebung 4 zurückgeht. Dies zeigt, dass die Kinder auch bei steigender Kompetenz die sprachlichen Äußerungen eher knapp gestalten, also die Sprachäußerungen auf ein Minimum beschränken.

¹⁰ Da die Vorlagen „Pech“, „Ball“ und „Zaun“ aus vier Bildern und die übrigen Vorlagen aus sechs Bildern bestehen, wurden die Punktwerte pro Bildszene ausgewiesen. Die tatsächlichen Punktsommen für die Aufgabenbewältigung sind demnach mit dem Faktor 8 bzw. 12 zu bestimmen.

3.2.2 Textlänge (Anzahl der gesprochenen Wörter pro Bild)

Wegen der unterschiedlichen Anzahl der Bilder in den einzelnen Bildfolgen wurde die Textlänge durch die Anzahl der Wörter pro Bild bestimmt. Die Länge der von den Kindern gesprochenen Texte zu den vorgelegten Bildern nimmt mit zunehmendem Alter im Durchschnitt etwas zu (siehe Abbildung 3.2).

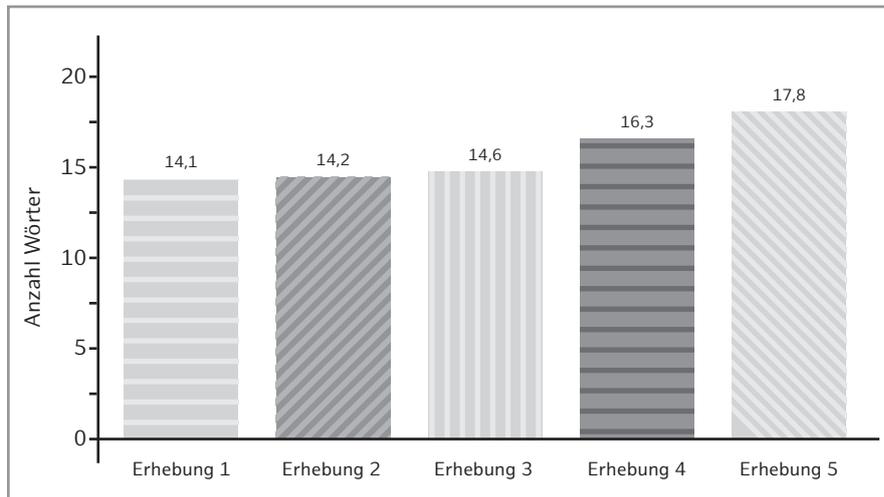


Abb. 3.2: Textlänge: mittlere Wortzahl pro Bild

Allerdings trifft dies nicht für alle Texte zu. Die Unterschiede zwischen den Bildfolgen sind relativ groß, wie die Werte in Tabelle 3.4 zeigen:

Tab. 3.4: Textlänge – mittlere Anzahl von gesprochenen Wörtern pro Bild

Bildfolgen	1. Erhebung Dez. 2010		2. Erhebung Juni 2011		3. Erhebung Nor. 2011		4. Erhebung Juni 2012		5. Erhebung Mai 2013	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Pech	16,2	9,6	17,4	7,5						
Ball	12,9	5,7	13,7	5,3						
Zaun	15,9	9,7	13,2	4,3						
Katze und Vogel	11,6	6,9	12,5	4,6	15,1	4,6	14,0	3,8		
Bach					13,5	4,6	13,9	5,3		
Giraffe und Luftballon					15,2	4,6	15,4	6,0	16,6	5,1
Sprungbrett							18,1	7,1	17,3	7,8
Teddy							20,1	7,2	19,5	6,8
Mittlere Punktschnee	14,1	8,0	14,2	5,4	14,6	4,6	16,3	5,9	17,8	6,6

So äußern die Kinder z.B. bei der Bildfolge „Pech“ 16,2 bzw. 17,4 Wörter pro Bild, während dieser Wert gleichzeitig bei der Bildfolge „Katze und Vogel“ lediglich 11,6 bzw. 12,5 Wörter beträgt. Und bei Erhebung 4 beträgt der Unterschied der mittleren Textlänge zwischen „Katze und Vogel“ (Ø 14,0 Wörter) und „Teddy“ (Ø 20,0 Wörter) ca. 6 Wörter. Dies zeigt, dass die Kinder von den einzelnen Bildfolgen in unterschiedlichem Ausmaß zur Versprachlichung der Szenen herausgefordert werden. Dies hängt v.a. mit der Komplexität der in den Bildern dargestellten Handlungssituation zusammen.

Die individuelle Bandbreite hinsichtlich der Textlänge ist außerordentlich hoch, sie reicht z.B. bei der Bildfolge „Ball“ in der Altersgruppe der fünfeinhalbjährigen Kinder von 1 bis 48 Wörter pro Bild. Und diese große Bandbreite bleibt auch bei den späteren Erhebungen vorzufinden, z.B. bei der Bildfolge „Teddy“ unter den Siebenjährigen zwischen 6 und 50 Wörtern.

Bei der individuellen Bandbreite muss zudem berücksichtigt werden, dass die Länge der Texte auch von anderen Sprachmerkmalen beeinflusst wird. So stellten bereits Pregel & Rickheit (1975: 38) fest, dass die quantitative Ausweitung der Wortanzahl pro Text stagniert oder sogar zurückgeht, „wenn sich die qualitativen Merkmale in der Wortschatzstruktur stärker verändern.“

3.2.3 Satzlänge

Die Satzlänge kann unterschiedlich gemessen werden. Da im Mündlichen keine Satzzeichen die Länge des Satzes bezeichnen, wurde als formal-linguistisches Kriterium die Anzahl der Wörter in einer Satzeinheit herangezogen. Mit Satzeinheiten sind alle Einheiten gemeint, „die aus einem Verb und den von ihm abhängigen Ergänzungen und Angaben“ bestehen.¹¹ Auf diese Weise lässt sich für jedes Kind die mittlere Anzahl an Wörtern in den Satzeinheiten bestimmen. Tabelle 3.5 zeigt die Werte bei den fünf Erhebungen.

Tab. 3.5: Satzlänge – mittlere Anzahl von Wörtern pro Satzeinheit

Bildfolgen	1. Erhebung Dez. 2010		2. Erhebung Juni 2011		3. Erhebung Nor. 2011		4. Erhebung Juni 2012		5. Erhebung Mai 2013	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Pech	4,04	1,18	4,03	1,03						
Ball	4,04	0,94	4,31	1,02						
Zaun	3,84	1,05	3,95	0,89						
Katze und Vogel	4,09	0,99	4,23	0,78	4,83	0,92	5,27	3,8		
Bach					4,64	0,86	4,81	1,19		
Giraffe und Luftballon					5,03	1,03	5,52	0,95	5,65	0,95
Sprungbrett							4,73	0,73	4,92	0,76
Teddy							5,75	0,90	5,87	0,89
Mittlere Punktsumme	4,00	1,04	4,13	0,93	4,84	0,94	5,23	0,94	5,50	0,87

Zwischen den mittleren Werten für die Satzlänge bei den einzelnen Bildfolgen ergeben sich weniger große Unterschiede als hinsichtlich der Textlänge. Auch die Werte für die Streuung der mittleren Satzlänge (Standardabweichungen) bei den einzelnen Bildfolgen liegen enger zusammen.

Allerdings ist auch hinsichtlich der mittleren Satzlänge die individuelle Bandbreite hoch. Sie schwankt bei der ersten Erhebung (4½ Jahre) zwischen 0,81 und 6,43 Wörtern pro Satz und bei der fünften Erhebung (7 Jahre) zwischen 3,51 und 7,20 Wörtern pro Satz.

Nach Best (2006: 45) entwickelt sich die Satzlänge gesetzmäßig. Am Beispiel von Kindern im Alter von 1,5 Jahren bis zu 5,5 Jahren berichtet er einen Anstieg der Werte von 1,2 Wörtern pro Satz bis 5,1 Wörter pro Satz.

¹¹ Engel nennt sie „einfache Verbalsätze“, zitiert aus: Bubenheimer, 1997: 25.

Abbildung 3.3 veranschaulicht, dass es auch bei den VASE-Erhebungen aller beteiligten Kinder einen kontinuierlichen Anstieg im Durchschnitt von 4,00 Wörtern (Erhebung 1: 4½ Jahre) auf 5,50 Wörter pro Satz (Erhebung 5: 7 Jahre) gibt. Das bedeutet einen durchschnittlichen Anstieg der Satzlänge um 0,75 Wörter pro Jahr.

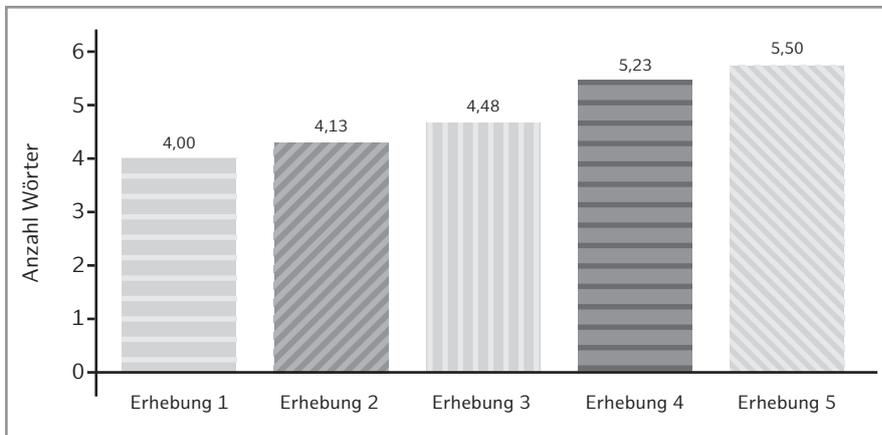


Abb. 3.3: Satzlänge: mittlere Wortanzahl pro gesprochener Satzeinheit

Der Anstieg der mittleren Satzlänge fällt geringer aus als von Best (2006) beobachtet. Dies mag daran liegen, dass sich die VASE-Erhebung nicht auf die natürliche Alltagssprache, sondern auf mehr oder weniger standardisierte Sprachsituationen bezieht, bei denen die Kinder ihre sprachlichen Äußerungen auf die von ihnen wahrgenommene bildgestützte Aufgabe hin ausrichten.

3.2.4 Verbaler Wortschatz: Variabilität

Während sich die formale Bestimmung der Satz- und Textlänge auf die Anzahl aller Wörter (sog. Token) bezieht, wird für die Ermittlung des verbalen Wortschatzes in den Verfahren HAVAS und VASE die Anzahl der verschiedenen Verben (sog. Types) herangezogen. Damit wird die inhaltliche Variabilität des Wortschatzes beschrieben, während alle Wiederholungen identischer Verben ausgeblendet bleiben.

Da die Bildfolgen „Pech“, „Ball“ und „Zaun“ jeweils vier Bilder, die übrigen Bildfolgen jedoch sechs umfassen, wurden die mittleren Werte für die Verbenvariabilität pro Bild berechnet.

Tabelle 3.6 zeigt die mittlere Anzahl verschiedener Verben pro Bild bei den einzelnen Bildfolgen.

Tab. 3.6: Variabilität der Verben – mittlere Anzahl verschiedener Verben (sog. Types) pro Bild

Bildfolgen	1. Erhebung Dez. 2010		2. Erhebung Juni 2011		3. Erhebung Nor. 2011		4. Erhebung Juni 2012		5. Erhebung Mai 2013	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Pech	2,15	0,97	2,41	0,92						
Ball	1,73	0,71	1,98	0,66						
Zaun	2,27	0,91	2,12	0,67						
Katze und Vogel	1,67	0,58	1,91	0,52	2,14	0,51	2,09	0,48		
Bach					2,18	0,46	2,12	0,65		
Giraffe und Luftballon					2,14	0,58	2,23	0,63	2,43	0,43
Sprungbrett							2,32	0,67	2,43	0,50
Teddy							2,44	0,74	2,51	0,60
Mittlere Anzahl	1,95	0,79	2,10	0,69	2,15	0,52	2,24	0,63	2,46	0,51

Es fällt auf, dass die Werte für die verschiedenen Bildfolgen deutlich unterschiedlich ausfallen. So sind die mittleren Werte für die Bildfolge „Katze und Vogel“, die in den Erhebungen 1 bis 4 durchgeführt wurde, in allen Erhebungen am niedrigsten. Auch in der Bildfolge „Ball“ ergeben sich geringere Werte für die Variabilität der Verben als in den gleichzeitig erhobenen Bildfolgen „Pech“ und „Zaun“. Die Bildfolge „Teddy“ zeitigt eine größere Variabilität als die übrigen Bildfolgen. Offenbar provozieren die Handlungssituationen mancher Bildfolgen (z.B. „Pech“ und „Zaun“) bei den Kindern mehr verschiedene Verben als andere Bildfolgen (z.B. „Katze und Vogel“ und „Ball“). Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse bei den einzelnen Bildfolgen berücksichtigt werden.¹² Bei den Erhebungen 4 und 5 fallen die Unterschiede zwischen den Bildfolgen insgesamt etwas geringer aus.

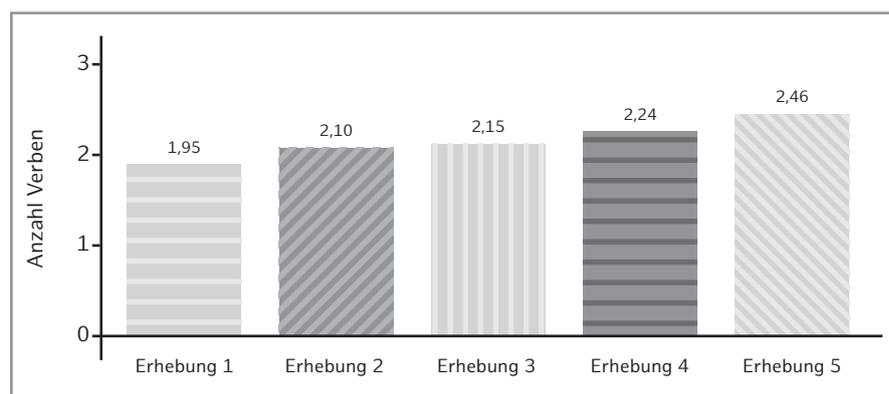


Abb. 3.4: Verbenvielfalt: mittlere Anzahl verschiedener Verben pro Bild

12 Für die Ermittlung des Förderbedarfs sind die hier ermittelten Mittelwertunterschiede allerdings nicht relevant: Als Kriterium für das Vorliegen eines besonderen Förderbedarfs bezüglich des verbalen Wortschatzes gilt, dass von den Kindern 3 (bei vier Bildern) bzw. 5 (bei sechs Bildern) Verben in der gesamten Erzählung genannt werden (siehe dazu die Hinweise zur Durchführung und Auswertung, Abschnitt 3.2).

Wie die Werte in Abbildung 3.4 zeigen, steigt die mittlere Anzahl der verschiedenen Verben pro Bild mit dem Alter der Kinder an, von durchschnittlich 1,95 Verben bei Erhebung 1 (4 ½ Jahre) auf 2,46 Verben bei Erhebung 5 (7 Jahre). Zur Erinnerung: Da zu jedem Bild über zwei Handlungsträger etwas ausgesagt werden soll, sind also im Allgemeinen mindestens zwei verschiedene Verben zu erwarten.

3.2.5 Verbaler Wortschatz: Verbarten

Zur Ermittlung der Qualität wurden alle Verben, die in den Kindertexten vorkamen, in folgende Kategorien eingeteilt (zur Erläuterung siehe Abschnitt 2.2):

- I Einfache Verben, die nicht reflexiv sind und keine trennbaren Vorsilben haben
- II Modalverben (können, sollen, wollen, müssen, mögen und dürfen)
- III Reflexive Verben, die eine Tätigkeit des Subjekts ausdrücken, die sich auf es selbst bezieht
- IV Komplexe Verben mit trennbaren Vorsilben oder Funktionsverbgefüge

Die mittlere Anzahl der verschiedenen Verbarten zeigt Abbildung 3.5. Dabei wurden alle unterschiedlichen Verben einbezogen, die die Kinder zu den Bildern äußerten (sog. Types).¹³

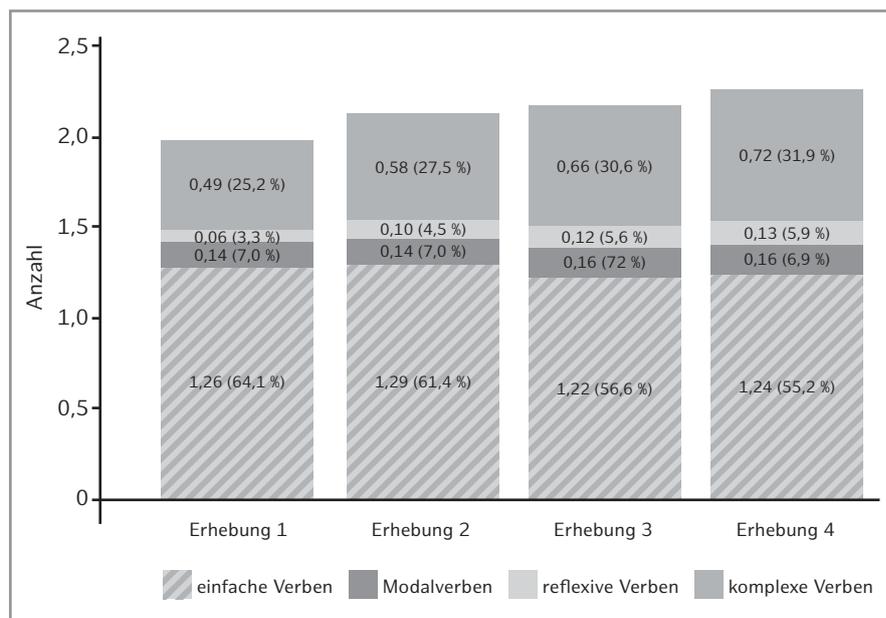


Abb. 3.5: Mittlere Anzahl verschiedener Verbarten (Types)

Neben dem Anstieg der mittleren Anzahl der Verben (vgl. dazu auch Abb. 3.4) verändern sich im Laufe der Entwicklung auch die Anteile der verschiedenen Verbarten, wie die Prozentangaben (in Klammern) in Abbildung 3.5 zeigen.

Der Anteil der einfachen Verben beträgt bei Erhebung 1 noch 64,4 Prozent und geht mit jeder Erhebung zurück, sodass deren Anteil bei Erhebung 4 nur noch 55,2 Prozent beträgt. Der Anteil der Modalverben bleibt über alle Erhebungen mit Werten um 7 Prozent ungefähr gleich. Dagegen vergrößert sich der Anteil der reflexiven Verben von 3,3 auf 5,9 Prozent. Ebenfalls kontinuierlich steigt der Anteil der komplexen Verben von 25,2 auf 31,9 Prozent.

¹³ Diese Kategorien wurden in Erhebung 5 nicht ausgewertet.

Werden also bei den Kindern im Alter von etwa 4½ Jahren noch fast zwei Drittel der Verben in Form einfacher Verben geäußert, so sind knapp zwei Jahre später fast die Hälfte der Verben anders geartet, v.a. durch den Anstieg komplexer Verben. Dies belegt ebenfalls die Steigerung der Komplexität in den sprachlichen Äußerungen der Kinder.

Im Einzelfall kann eine solche qualitative Veränderung des Wortschatzes nach Pregel & Rickheit (1975) durchaus vorübergehend zum Rückgang der Wörterzahl führen (vgl. Abschnitt 3.2.2).

3.2.6 Stellung des Verbs – Profilstufe

Zur Beschreibung der Stellung des Verbs in den Äußerungen der Kinder wird satzweise die Profilstufe (siehe Abschnitt 2.3) bestimmt.

Höchste realisierte Profilstufe

Nach Griebhaber (2006) lässt sich die Profilstufe als eine hierarchische Rangfolge darstellen, bei der die Realisierung einer höheren Stufe die Realisierbarkeit aller niedrigeren Stufen einschließt (in der Statistik wird dies als Guttman-Skala bezeichnet). Dementsprechend wurde die Profilstufe zunächst so bestimmt, dass die Texte der Kinder als Ganzheit eingestuft werden und die Äußerungen in die individuell höchste Stufe eingeordnet werden, sofern sie diese Wortstellung in ihren Erzählungen mindestens zweimal korrekt anwenden.¹⁴

Abbildung 3.6 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte der Profilstufen, die für die Kinder als jeweils höchste in ihren Texten ermittelt wurden.

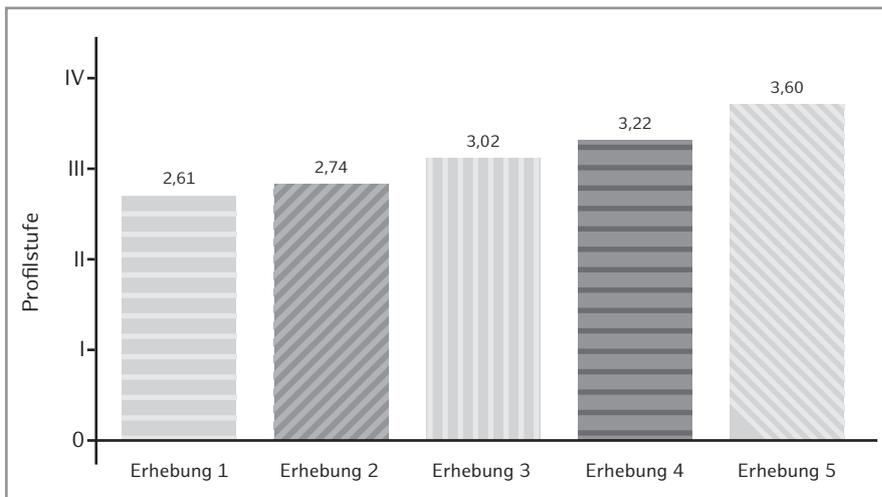


Abb. 3.6: Mittelwerte der in den einzelnen Erhebungen maximal erreichten Profilstufen

Schon in Erhebung 1 (4½ Jahre) zeigen alle Texte mindestens die Stufe I. Das heißt, dass die Bildung einfacher Sätze (Verb in Zweitstellung) von allen Kindern beherrscht wird. Stufe I und II werden ab der dritten Erhebung (5½ Jahre) nicht mehr registriert, das heißt, dass in allen Texten mindestens die Stufe III (Inversion) erreicht wird. Das bedeutet, dass komplexere Sätze gebildet werden, die Verbstellung korrekt behandelt wird und zum Teil auch Nebensätze gebildet werden.

Anteile der einzelnen Profilstufen

Um die Entwicklung der verschiedenen Profilstufen differenzierter zu betrachten, wurden in

¹⁴ Ein einmaliges Auftreten könnte auch eine eingeübte Floskel sein, das Konstrukt muss noch nicht erworben sein.

der Auswertung die Profilstufen in allen geäußerten Sätzen herangezogen. Die prozentualen Anteile der verschiedenen Profilstufen in den fünf Erhebungen zeigt Abbildung 3.7.

In der Erhebung 1 (Alter ca. 4½ Jahre) nimmt der Anteil der Sätze mit Profilstufe 0, also Sätze ohne Verb (z.B. „Ja.“ „Ein Junge.“) bzw. bruchstückhafte Sätze (z.B. „Mädchen da.“), mit insgesamt 37 Prozent noch eine Spitzenstellung ein. An zweiter Stelle folgt mit 24 Prozent die Profilstufe I, also Sätze mit einfachen Verbformen (z.B. „Die Giraffe steht im Zoo.“). Zweiteilige Verbformen (Profilstufe II: Modalverb und Infinitiv, Verb und getrenntes Präfix oder Verb im Perfekt) sind mit einem Anteil von 14 Prozent vertreten. Bemerkenswert ist, dass schon bei den ca. 4½ -Jährigen ca. 25 Prozent der Sätze eine Inversion bzw. ein Satzgefüge enthält (Profilstufe III und IV).

In den folgenden Erhebungen verändern sich die Anteile der einzelnen Profilstufen ganz erheblich: Der Anteil der Profilstufe 0 geht kontinuierlich zurück und liegt in Erhebung 5 bei den 7-Jährigen gerade noch bei fünf Prozent. Vollkommen verschwinden solche Äußerungen natürlich nie – auch in alltäglichen Dialogen kommt es immer mal wieder zu Bemerkungen ohne Verb. Der Anteil der Profilstufe I (einfache Verben) bleibt über die Zeit in etwa auf gleicher Höhe zwischen 25 und 30 Prozent. Bei den zweiteiligen Verbformen (Profilstufe II) ist ein deutlicher Zuwachs ihres Anteils von 14 auf 21 Prozent zu verzeichnen, bei Erhebung 4 liegt der Anteil sogar bei 25 Prozent. Profilstufe V kommt in den Erhebungen nicht vor.

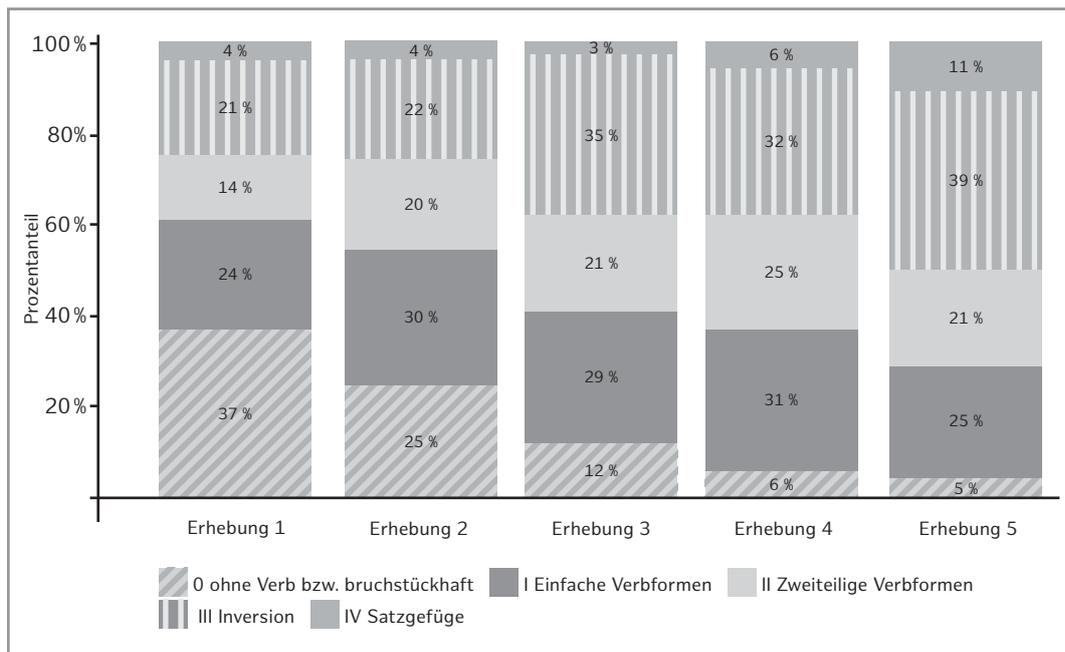


Abb. 3.7: Anteil der einzelnen Profilstufen in der Entwicklung

Besonders hoch fallen die Zuwächse bei den komplexeren Verbformen (häufig im Zusammenhang mit Inversion und Satzgefüge) aus. Von zunächst insgesamt 25 Prozent steigt der Anteil der Profilstufen III und IV auf insgesamt etwa 50 Prozent an. Ab Erhebung 3 ist die Profilstufe III diejenige mit den höchsten Anteilen.

Wie oben gezeigt, fällt der Anstieg der höchsten realisierten Profilstufe sehr moderat aus, da bereits junge Kinder relativ früh die Profilstufe III (Inversion) beherrschen. Anders sieht es jedoch aus, wenn man als Indikator für den Fortschritt der Sprachkompetenz den Mittelwert aller realisierten Profilstufen in den Satzäußerungen der Kinder nimmt. Dieser Indikator zeigt nicht die 'Spitze' der Kompetenz zur Verbkonstruktion, sondern die in allen

Äußerungen der Kinder durchschnittlich erreichte Profilstufe. Abbildung 3.8 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte der in allen Satzäußerungen realisierten Profilstufe.

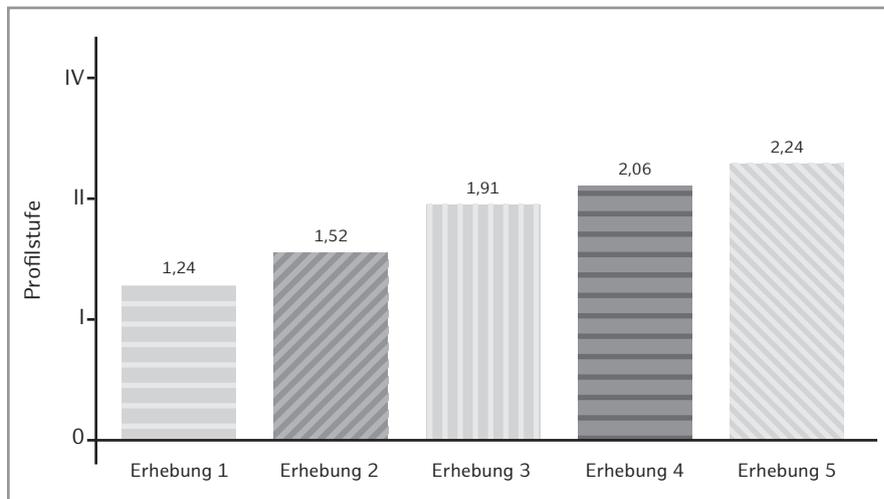


Abb. 3.8: Mittelwerte der in allen Satzäußerungen realisierten Profilstufen

Der Durchschnittswert steigt von 1,24 in Erhebung 1 (4½ Jahre) kontinuierlich an und erreicht in Erhebung 5 (7 Jahre) einen Wert von 2,24.

Die Werte in Abbildung 3.8 bestätigen – ebenso wie die Zusammenstellung der verschiedenen Profilstufen in Abbildung 3.7 –, dass ab Erhebung 4 (Durchschnittsalter ca. 6 Jahre), also kurz vor Eintritt in die Schule, die komplexeren Profilstufen III (Inversion) und IV (Satzgefüge) in den Äußerungen der meisten Kinder dominieren.

Der beeindruckende Fortschritt der Kinder bei der Beherrschung der Profilstufen zeigt sich demnach weniger in der jeweils höchsten realisierten Stufe als vielmehr in der Mischung der Profilstufen in allen Satzkonstruktionen. Während komplexere Profilstufen bei jüngeren Kindern zunächst nur vereinzelt vorkommen, werden sie im Laufe der Entwicklung zur vorherrschenden Form der Satzkonstruktion.

3.3 Fehlerhafte Verwendung grammatischer Formen

Die Kinder äußern sich zum größten Teil in korrekter grammatischer Form, was für mündliche Texte in der besonderen Testsituation eine bedeutende Leistung ist.

Dies zeigen die Fehleranteile, die von der ersten Erhebung an sehr gering ausfallen. Abbildung 3.9 zeigt die Prozentanteile fehlerhafter grammatischer Formen, bezogen auf die Anzahl der Textwörter.

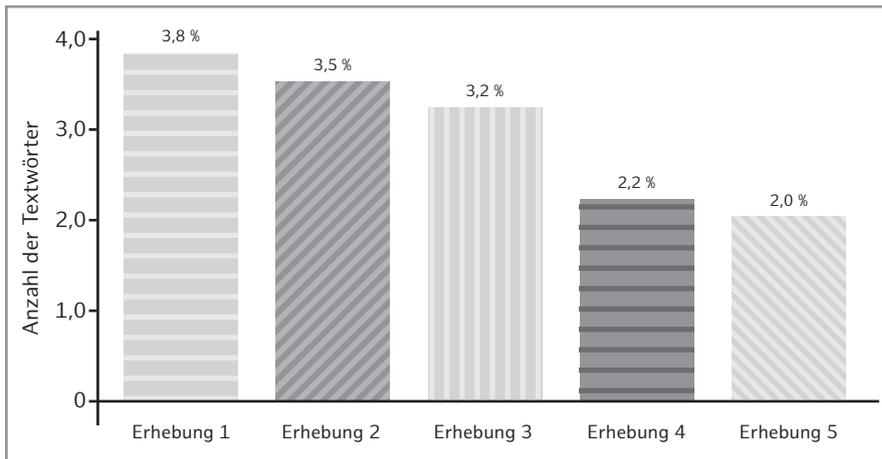


Abb. 3.9: Fehlerquotient: mittlere Fehlerzahl, bezogen auf die Anzahl der Textwörter

Der Gesamtanteil aller Fehler beträgt bei den ca. 4½-Jährigen knapp vier Prozent aller Textwörter. Umgekehrt bedeutet dies, dass bereits bei der ersten Erhebung über 96 Prozent aller Textwörter grammatisch korrekt sind. Und der Fehleranteil geht im Laufe der zweijährigen Beobachtung sogar auf zwei Prozent zurück.

Um zu vermeiden, dass sich in Einzelfällen die vorkommenden Unkorrektheiten verfestigen, ist dennoch eine besondere Aufmerksamkeit angebracht.

Daher wurden in den ersten vier Erhebungen auch die Fehler in ausgewählten grammatischen Kategorien ausgezählt. Abbildung 3.10 zeigt die mittlere Anzahl der einzelnen Fehlerkategorien – jeweils pro Bildszene – in den vier Erhebungen.

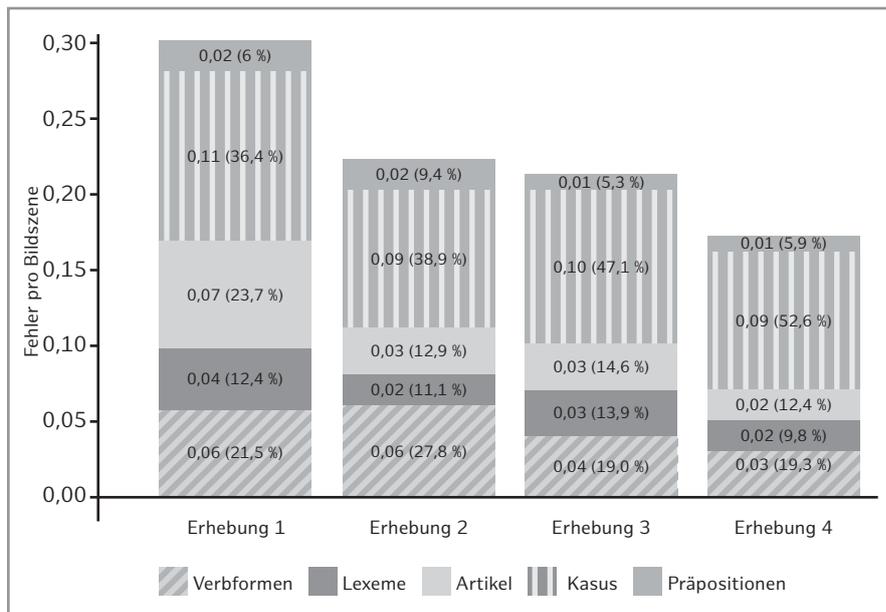


Abb. 3.10: Mittlere Anzahl verschiedener grammatischer Fehler pro Bildszene

Die Werte in Abbildung 3.10 belegen, dass die Häufigkeit aller hier erfassten Fehlerarten im Laufe der Zeit abnimmt, sodass auch die Gesamtzahl der Fehler von anfangs 0,29 pro Bildszene (Erhebung 1) auf 0,18 (Erhebung 4) zurückgeht. Für die verschiedenen Fehlerarten ergeben sich folgende Entwicklungen:

- Fehlerhafte Verbformen (Beispiel: „Der Vogel hat sich nach oben retten.“) haben unter allen Fehlern bei 4½-Jährigen einen Anteil von knapp 22 Prozent. Deren Anteil steigt zunächst auf 28 Prozent und geht dann wieder auf einen Anteil von 19 Prozent zurück. Bei insgesamt sinkender Gesamtfehlerzahl bleibt der Anteil dieser Fehlerart also relativ stabil.
- Falsche oder unpassende Lexeme (z.B. „hochgehen“ statt „fliegen“) bilden eine relativ seltene Fehlerart, deren Anteil unter allen Fehlern zwischen 10 und 14 Prozent schwankt.
- Artikelfehler (Beispiel: „Sie holt das Luftballon.“ „Der Katze ...“) kommen zu Beginn der Erhebung bei den 4½-Jährigen relativ häufig vor (Fehleranteil in Erhebung 1 bei 24 Prozent). Im Laufe der Zeit geht deren Anzahl und Anteil jedoch deutlich zurück und liegt in Erhebung 4 nur noch bei 12 Prozent aller Fehler. Ein Grund ist, dass die Wahl der Artikel weniger aus der Tiefenstruktur der Sprache heraus bestimmt ist, sondern eher eine relativ willkürliche Zuordnung zum zugehörigen Nomen darstellt (wie Beispiele unterschiedlicher Artikel in regionalen Dialekten belegen: das Gummi [norddeutsch] oder der Gummi [süddeutsch]). Diese Zuordnung kann im Laufe des Spracherwerbs weitgehend selbständig durch entsprechenden Sprachgebrauch gesichert werden.
- Kasusfehler (Beispiel: „Er geht zu die Giraffe ...“) bilden in allen Erhebungen die häufigste Fehlerart. Bei den 4½-Jährigen in Erhebung 1 nimmt diese Fehlerkategorie einen Anteil von 36 Prozent aller Fehler ein. Und dieser Anteil steigt in jeder Erhebung und beträgt in Erhebung 4 bei den 6-Jährigen 53 Prozent der gesamten Fehler (allerdings bei absolut gesunkenen Fehlerzahlen).
- Fehlerhafte oder unpassende Präpositionen (Beispiel: „Der Junge geht auf die Giraffe.“) kommen in allen Erhebungen relativ selten vor. Ihr Anteil an allen grammatischen Fehlern beträgt zwischen 6 und 9 Prozent.

Die Zahlen zu den Fehlerarten zeigen, dass die Kinder trotz deutlich steigender Komplexität ihrer Satzkonstruktionen (vgl. Abschnitte 3.2.5 und 3.2.6) die meisten Fehlerarten deutlich verringern können. Dies belegt einmal mehr die große Steigerung der sprachlichen Kompetenzen in dieser Entwicklungsperiode. Eine Ausnahme bilden die Kasusfehler, deren Anzahl zwar nicht hoch (ca. 0,10-mal pro Bildszene), aber relativ stabil ist und deren Anteil unter allen Fehlern infolgedessen stetig steigt.

Da es sich bei den Kasusfehlern im Wesentlichen um die Verwechslung von Dativ und Akkusativ handelt und dies auch im Umfeld der Kinder häufig ein Problem darstellt, ist außerdem zu erwarten, dass derartige Normverstöße nicht ohne weiteres gänzlich getilgt werden können¹⁵. Sie gehören aber zu den „für den Spracherwerb relevanten regelbasierten Kernaspekten“ (Schulz, Tracy & Wenzel, 2008) und sollten daher langfristig beobachtet werden und in die Förderplanung einfließen.

Entscheidend für die Beurteilung der Entwicklung ist demnach die relative Zunahme an Fehlern im Bereich der Kasus und der Präpositionen. Ein Anwachsen an grammatischer Unkorrektheit sollte weiter untersucht werden und könnte zur Sorge Anlass geben. Kinder, bei denen sich solche ‚Übergangserscheinungen‘ über einen längeren Zeitraum¹⁶ nicht verändern, sollten besonders gefördert werden. Denn bei anhaltend großer Fehlerzahl kann man nicht mehr einfach von einer ‚Übergangserscheinung‘ sprechen. Sie sind daher bei schwächeren Kindern diagnostisch von Relevanz bei der Beurteilung der Sprachentwicklung und ihrer Förderbedürftigkeit.

15 Zu beachten ist, dass im Deutschen häufig der Kasus nur durch den deklinierten Artikel gekennzeichnet wird, was besonders für Kinder schwierig sein dürfte.

16 Es wird empfohlen, im Falle beobachteter Übergangserscheinungen nach einem halben Jahr erneut eine Sprachstandserhebung durchzuführen und bei Fortbestehen der Problematik eine gezielte Sprachförderung einzuleiten.

3.4 Zusammenhang verschiedener Sprachmerkmale mit der Profilstufe

Um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilkompetenzen zu analysieren, wurden für die einzelnen Erhebungszeitpunkte Korrelationen von anderen Sprachmerkmalen mit der jeweiligen Profilstufe berechnet. Die Wahl der Profilstufe als Referenzmerkmal erfolgte aufgrund der Annahme von Grießhaber (2006), dass mit der Bestimmung der Profilstufe eines kindlichen Textes die wesentlichsten Merkmale zur Sprachkompetenz mit erfasst seien.

Abbildung 3.11 zeigt die Höhe der Korrelationen der ausgewählten Sprachmerkmale mit der mittleren Profilstufe (Durchschnitt aller verwendeten Profilstufen), jeweils bei den Erhebungen 1 bis 4 (Alter: ca. 4½ bis 6 Jahre).

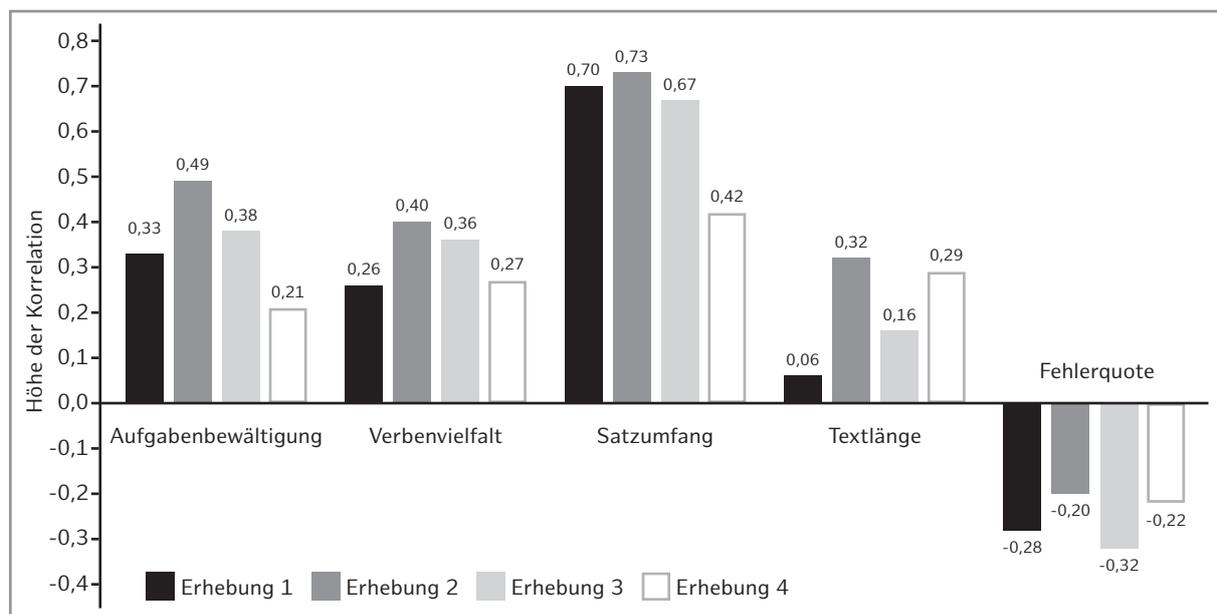


Abb. 3.11: Korrelationen der mittleren Profilstufe mit ausgewählten Sprachmerkmalen bei den Erhebungen 1 bis 4 (4½ bis 6 Jahre)

Bis auf eine einzige Ausnahme (Korrelation zwischen der Textlänge und der Profilstufe beim ersten Erhebungszeitpunkt) ergeben sich zu allen Zeitpunkten signifikante Korrelationen zwischen den ausgewählten Sprachmerkmalen und der mittleren Profilstufe.

Erwartungsgemäß fallen die Korrelationen zwischen der mittleren Profilstufe und dem mittleren Satzumfang der Kindertexte insgesamt deutlich am höchsten aus. Denn mit dem Satzumfang geht im Allgemeinen auch die Komplexität der Satzkonstruktion einher.

Aber auch die Korrelationen zwischen der Profilstufe und der Aufgabenbewältigung sowie der Verbenvielfalt (mittlere Anzahl der Verbtupes) sind durchgehend signifikant. Hinsichtlich der Textlänge ergeben sich insgesamt etwas geringere Korrelationen, da der Umfang der Texte weniger von der sprachlichen Kompetenz der Kinder, sondern eher von ihrem Kommunikationsstil bestimmt wird.

Erwartungsgemäß fallen die Korrelationen zwischen der Profilstufe und der Fehlerquote (Anteil der Gesamtfehler, bezogen auf die Wortzahl pro Bildsequenz) durchweg negativ aus; d.h. je niedriger die mittlere Profilstufe der Texte, desto höher ist die Fehlerquote.

Diese Zusammenhänge bestätigen die Hypothese von Grießhaber, nach der die Profilstufe als das zentrale Merkmal für die Beschreibung der erreichten Sprachkompetenz angesehen werden kann.

3.5 Vergleich von Sprachmerkmalen in verschiedenen Teilgruppen

Um die Aussagekraft der verschiedenen Sprachmerkmale für die Beschreibung von Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache und für die Diagnose von Förderbedürftigkeit zu analysieren, wurden die Ergebnisse von Teilgruppen von Kindern miteinander verglichen. Es handelt sich um Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund und Kinder mit bzw. ohne Sprachförderbedarf. Aus den Unterschieden der mittleren Merkmalsausprägung lassen sich Hinweise auf die diagnostische Relevanz der einzelnen Sprachmerkmale ableiten.

Um die verschiedenen Sprachmerkmale, die unterschiedliche Mittelwerte und Streuungen aufweisen, miteinander vergleichbar zu machen, wurde für den Gruppenvergleich die Effektstärke des Mittelwertunterschieds (sog. Cohens d) herangezogen. Bei der Effektstärke werden die Differenzen der Mittelwerte der Vergleichsgruppen durch die gemeinsame Streuung der Sprachmerkmale geteilt. Die Effektstärke bildet also ein übergeordnetes Vergleichsmaß zur quantitativen Einordnung der Mittelwertunterschiede. Nach Cohen (1988) sprechen Effektstärken bis 0,20 für einen schwachen Effekt, bis 0,50 für einen mittleren Effekt, und ab 0,80 spricht man von einem starken Effekt, d.h. die Unterschiede sind dann pädagogisch in besonderem Maße relevant.

Um die Ergebnisse der Analysen zu bündeln, werden in der folgenden Darstellung die Ergebnisse der fünf Erhebungen zusammengefasst und in einem gemeinsamen Mittelwert dargestellt. Zwar fällt das Ausmaß der Unterschiede in den einzelnen Erhebungen durchaus etwas unterschiedlich aus, jedoch zielen die Trends in den einzelnen Erhebungen in dieselbe Richtung. Die berechneten Effektstärken, die sich auf fünf Erhebungen beziehen, stellen also einen summarischen Vergleich dar, der den allgemeinen Trend der Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen markiert.

3.5.1 Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund

Bei insgesamt 208 Kindern konnten von der Kita Informationen zum familiären Hintergrund ausgewertet werden. Darunter waren 120 Kinder aus einsprachig deutschen Familien und 88 Kinder mit einem familiären Migrationshintergrund.¹⁷

Über 95 Prozent der Stichprobenkinder mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren, und bei den meisten wird in der Familie auch Deutsch gesprochen. Da jedoch in fast allen Familien mit Migrationshintergrund nicht ausschließlich Deutsch gesprochen wird, ist zu erwarten, dass sich in der Sprachentwicklung dieser Kinder insbesondere solche Besonderheiten zeigen, die auf die geringere Kenntnis der deutschen Sprache zurückzuführen sind. Inwieweit dies der Fall ist, zeigt Abbildung 3.12, in der die Effektstärken der Mittelwertunterschiede zwischen einsprachig deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund hinsichtlich ausgewählter Sprachmerkmale dargestellt werden. Positive Werte zeigen an, dass die Mittelwerte der einsprachig deutschen Kinder höher ausfallen, negative Werte zeigen höhere Mittelwerte der Kinder mit Migrationshintergrund an.

¹⁷ Ein Migrationshintergrund wurde angenommen, wenn das Kind oder eines seiner Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden oder wenn in der Familie (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

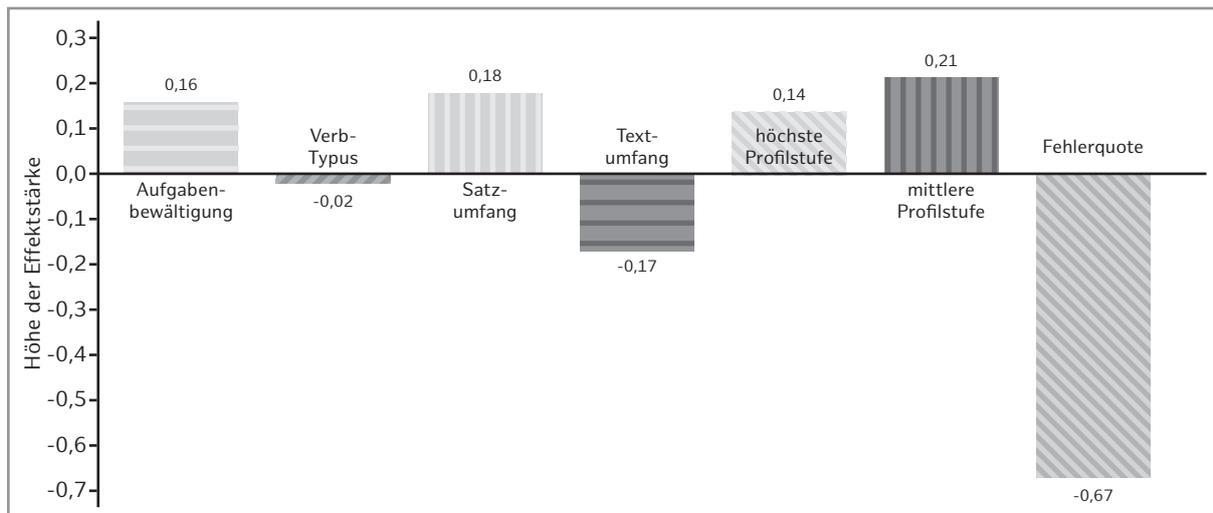


Abb. 3.12: Effektstärken der Mittelwertunterschiede von Sprachmerkmalen zwischen einsprachig deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund

Positive Werte ergeben sich bei den Effektstärken für die Unterschiede hinsichtlich der Aufgabebewältigung (Effektstärke $d = 0,16$), Satzumfang ($d = 0,18$) sowie höchste und mittlere Profilstufe ($d = 0,14$ bzw. $0,21$); d.h., hier weisen die einsprachig deutschen Kinder höhere Mittelwerte auf. Dagegen zeigen die Effektstärken für Textlänge ($d = -0,17$) und Fehlerquotient ($d = -0,67$) höhere Mittelwerte der Kinder mit Migrationshintergrund an. Hinsichtlich der Mittelwerte für die Verbenvielfalt ($d = -0,02$) ergeben sich praktisch keine Unterschiede.

Legt man als Maßstab für die Beurteilung der Mittelwertunterschiede die Hinweise von Cohen zur Höhe der Effektstärke an, so liegen fast alle Werte innerhalb des Bereichs „schwache Effekte“ ($d \leq 0,20$). Das bedeutet, dass sich die mittleren Werte für die erfassten Sprachmerkmale der einsprachig deutschen und der Kinder mit Migrationshintergrund zwar unterscheiden (und aufgrund der Größe der Stichproben sind auch alle Unterschiede – außer bei der Verbenvielfalt – statistisch signifikant), jedoch sind die berechneten Effektgrößen relativ schwach und damit pädagogisch kaum relevant.

Eine deutliche Ausnahme bildet die Effektstärke für die Unterschiede hinsichtlich des Fehlerquotienten, der den prozentualen Anteil der grammatischen Fehler an der Gesamtzahl der Textwörter darstellt. Hier beträgt die Effektstärke $d = -0,67$ und liegt damit schon fast an der Grenze, bei der nach Cohen von einem starken Effekt gesprochen werden sollte. Dieser Wert ist demnach pädagogisch sehr relevant.

Die Analyse der Mittelwertunterschiede der Sprachmerkmale bei einsprachigen und Kindern mit Migrationshintergrund besagt demnach, dass Unterschiede bei den einzelnen Sprachmerkmalen zwar sichtbar sind, aber relativ schwach ausfallen. Dagegen ist es v.a. die Fehlerquote, die den großen Unterschied zwischen den beiden Gruppen markiert. Dies entspricht der Erwartung, denn da die Kinder mit Migrationshintergrund überwiegend Deutsch als Zweitsprache lernen, sind ihnen viele grammatische Strukturen im Deutschen noch nicht so geläufig wie einsprachig deutschen Kindern.

Für die pädagogische Förderung besagt diese Besonderheit zweierlei: Erstens benötigen die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mehr Zeit und sprachlich sichere Vorbilder, um sich die grammatischen Formen im Deutschen aneignen zu können. Zweitens sind jedoch diese deutlich erhöhten Fehlerquoten nur dann relevant im Sinne einer besonderen Förderbedürftigkeit, wenn die Fehlerquote im Laufe der Zeit nicht deutlich sinkt. Denn bei den meisten Kindern verringert sich die Fehlerzahl bis zum Eintritt in die Schule ganz erheblich (vgl. Abschnitt 3.3).

3.5.2 Kinder mit bzw. ohne Sprachförderbedarf

Die pädagogischen Fachkräfte aus den Kitas waren gebeten worden, zu Beginn der Erhebungen eine Einschätzung der Kompetenzen der einzelnen Kinder vorzunehmen, die an unserer Längsschnitterhebung teilnahmen. Dazu gehörte auch die Frage, ob die pädagogischen Fachkräfte einen besonderen Sprachförderbedarf bei den Kindern feststellten. Antworten auf diese Frage konnten für insgesamt 274 Kinder ausgewertet werden. Darunter wurde bei 115 Kindern (39,6 Prozent) ein Förderbedarf konstatiert, bei 159 Kindern (60,4 Prozent) dagegen nicht.

Wenngleich davon auszugehen ist, dass bei so jungen Kindern eine Diagnose bezüglich des Sprachförderbedarfs durch die pädagogischen Fachkräfte aus den Kitas nicht in jedem Einzelfall trennscharf und prognostisch valide sein dürfte, so stellt die Einteilung der Kinder in die beiden Teilgruppen hinsichtlich der beurteilten Förderbedürftigkeit ein wichtiges Außenkriterium dar, an dem analysiert werden kann, ob sich die ausgewählten Sprachmerkmale als pädagogisch relevant für die Frage der Förderbedürftigkeit herausstellen.

Abbildung 3.13 zeigt die Effektstärken des Mittelwertvergleichs zwischen Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf. Wie zu erwarten, unterscheiden sich die beiden Teilgruppen hinsichtlich aller Sprachmerkmale hochsignifikant, wobei die Kinder ohne Förderbedarf im Mittel durchgehend deutlich besser abschneiden. Allerdings gibt die Höhe der Effektstärken zusätzliche Hinweise auf die pädagogische Relevanz der einzelnen Mittelwertunterschiede.

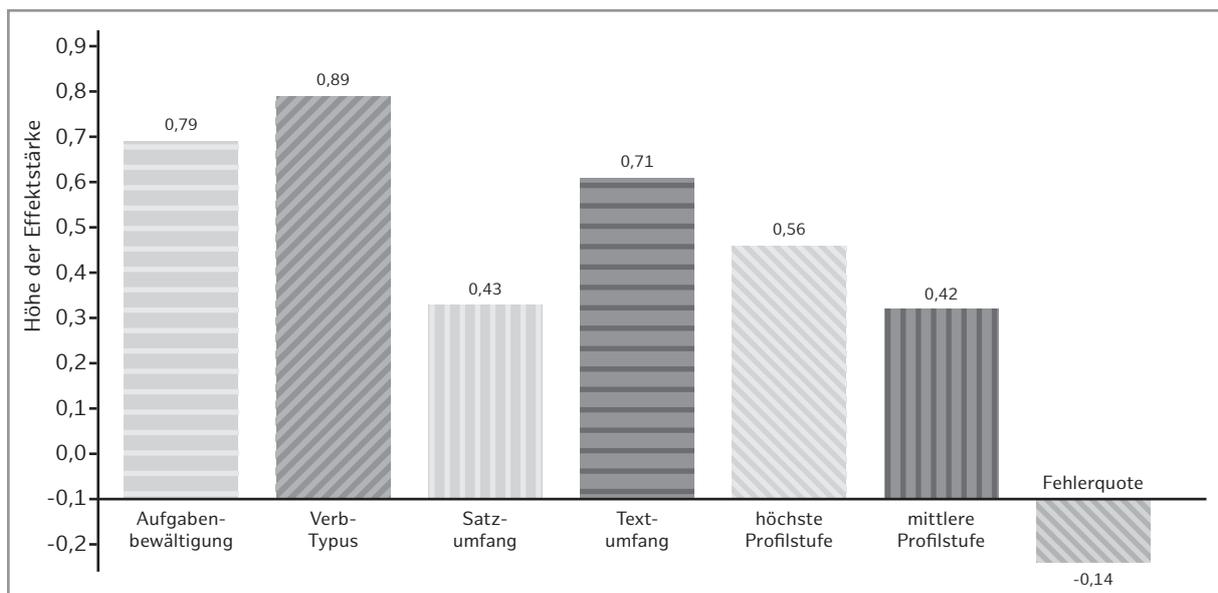


Abb. 3.13: Effektstärken der Mittelwertunterschiede von Sprachmerkmalen zwischen Kindern mit und ohne Sprachförderbedürftigkeit

Am stärksten zeigen sich die Effekte bei den Sprachmerkmalen Verbenvielfalt ($d = 0,89$), Aufgabenbewältigung ($d = 0,79$) und Textlänge ($d = 0,71$). Im mittleren Bereich liegen die Effektstärken bei den Sprachmerkmalen Profilstufe ($d = 0,56$ bzw. $0,42$) und Satzumfang ($d = 0,43$). Schlusslicht bei den Effektstärken bildet mit deutlichem Abstand das Merkmal Fehlerquotient ($d = -0,14$), bei dem die Kinder mit Sprachförderbedarf zwar erwartungsgemäß höhere Werte erzielen, dessen Mittelwertunterschied jedoch schwach ist und im Vergleich zu den übrigen Werten deutlich niedriger ausfällt.

Wenn man davon ausgeht, dass die Effektstärken der Mittelwertunterschiede zwischen diesen beiden Teilgruppen die Relevanz der einzelnen Sprachmerkmale für die Diagnose des

Sprachförderbedarfs aufzeigen, dann ist festzustellen, dass für die frühe Unterscheidung von Kindern mit bzw. ohne Sprachförderbedarf der Fehlerquotient eine völlig untergeordnete Bedeutung hat, der im Allgemeinen sogar vernachlässigt werden kann, sofern sich die Fehler nicht verselbständigen. Auf der anderen Seite kommt v.a. solchen Sprachmerkmalen eine hohe diagnostische Bedeutung zu, die auf eine vielfältige und umfangreiche Sprachtätigkeit hinweisen (Verbenvielfalt, Aufgabenbewältigung, Textlänge). Damit wird deutlich, dass es im frühen Stadium der Textproduktion weniger um die Richtigkeit der gesprochenen Sprache geht, sondern vielmehr um die Sprachtätigkeit selbst – sie sollte möglichst vielfältig und umfangreich sein. Damit wird die Schlussfolgerung nahegelegt, dass die beste (präventive) Förderung der Sprache darin besteht, die Sprachtätigkeit anzuregen und zu vermehren, nicht jedoch das Augenmerk auf Fehlervermeidung zu legen.

3.6 Statistische Angaben zum VASE-Verfahren

VASE ist ein Instrument zur qualitativen Analyse des Sprachstands der Kinder. Es liefert Hinweise auf Stärken und Schwächen bei der Sprachtätigkeit, dient zur Diagnose des Sprachförderbedarfs und zur Beschreibung der Sprachentwicklung. Im Auswertungsbogen werden in erster Linie qualitative Merkmale festgehalten. Zwar werden bei der VASE-Durchführung auch quantitative Werte (wie z.B. Punkte für die Aufgabenbewältigung, die Anzahl verschiedener Verben) ermittelt. Jedoch dienen die Zahlenangaben lediglich zur Orientierung. VASE liefert keine geeichten Vergleichsskalen und es lassen sich keine Prozenträge berechnen.

Im Hinblick auf die Testkonstruktion stellt VASE ein halbstandardisiertes Beobachtungsverfahren dar. Allen Kindern werden identische Bildimpulse vorgelegt, zu denen sie relativ frei erzählen können. Zwar wird der Handlungsrahmen durch die Bildfolge vorgegeben. Aber die konkrete Auswahl des Wortschatzes, die Erzählweise und die Satzkonstruktionen werden vom Kind bestimmt. Die dialogische Durchführung bedingt, dass die Erzieher individuell auf die Äußerungen der Kinder eingehen und durch Nachfragen oder andere Impulse den weiteren Verlauf der Erzählung mit bestimmen. Insbesondere die Ausführlichkeit des Erzählens und damit die Menge an Wörtern und Sätzen wird auch durch die Interviewer gesteuert. Anders als bei standardisierten Tests bedeutet die VASE-Erhebung nicht die Bearbeitung einer festgelegten Aufgabenliste, sodass auch die üblichen Testgütekriterien nicht ohne weiteres bestimmt werden können.

Im Rahmen der empirischen Erhebungen wurden allerdings statistische Angaben über das VASE-Verfahren ermittelt, die Anhaltspunkte für die Belastbarkeit der quantitativen Werte geben können.

Zuverlässigkeit

Da die Bearbeitung der VASE-Bildimpulse nicht aus unabhängigen Teilaufgaben (sog. Items) besteht, kann die Bestimmung der Zuverlässigkeit der Ergebnisse nur in Form einer Hilfskonstruktion erfolgen, indem die verschiedenen Beurteilungskategorien quasi als ‚Testitems‘ aufgefasst werden, sodass dann deren interne Konsistenz bestimmt werden kann. Diese Analyseverfahren liefert Werte für eine Quasi-Zuverlässigkeit, die mit den für standardisierte Tests üblichen Reliabilitätswerten vergleichbar sind.

Für alle Erhebungszeitpunkte wurde die Zuverlässigkeit des Verfahrens bestimmt, indem für die fünf Kategorien „Aufgabenbewältigung“, „Anzahl verschiedener Verben“, „Mittlere Satzlänge“, „Anzahl der Textwörter“ und „Höchste Profilstufe“ der Wert für die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) berechnet wurde. Diese Werte schwanken zwischen 0,87 (Erhebung 1 und 2) und 0,82 (Erhebung 3 bis 5).

Speziell für die Kategorie „Aufgabenbewältigung“ konnte die Zuverlässigkeit zudem durch die Berechnung der internen Konsistenz der Werte für die Einzelbilder bestimmt werden.¹⁸ Die Werte für die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Aufgabenbewältigung zeigt Tabelle 3.6. Da die einzelnen Bildimpulse mehrfach erprobt wurden, ergeben sich teilweise mehrere Werte für die interne Konsistenz.

Tabelle 3.7: Werte für die Zuverlässigkeit (interne Konsistenz) bei der Aufgabenbewältigung

Bildimpuls	Anzahl der Bildszenen	Anzahl der bewerteten Handlungsträger	Werte für die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)
Pech	4	8	0,80 – 0,84
Ball	4	8	0,84 – 0,85
Zaun	4	8	0,80 – 0,82
Katze und Vogel	6	12	0,75 – 0,82
Bach	6	12	0,80 – 0,85
Giraffe und Luftballon	6	12	0,79 – 0,81
Sprungbrett	6	12	0,84
Teddy	6	12	0,80

Nach den üblichen Praxisanforderungen gilt ein Wert für Cronbachs Alpha bei standardisierten Tests von mindestens 0,90 als exzellent, über 0,80 als gut und von mindestens 0,70 als noch akzeptabel für die Individualdiagnose (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 309). Die für die VASE-Kategorien ermittelten Werte der internen Konsistenz liegen überwiegend bei 0,80 oder darüber und können damit auch nach den Maßstäben der Testgüte für standardisierte Verfahren als für die Einzeldiagnose geeignet angesehen werden.

Für den Bildimpuls „So ein Pech“ liegen die Ergebnisse einer umfangreichen Erprobung bei ca. 400 Kindern im Rahmen des „Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger“ vor (May, 2006), die bei der Anwendung des Bildimpulses durch Schulleiter und andere Lehrkräfte eine interne Konsistenz von 0,91 ergaben.

Bei den im Rahmen der Längsschnitterhebung wiederholten Durchführungen mit verschiedenen VASE-Bildimpulsen lagen die Korrelationen zwischen den Ergebnissen (hier: Punkte für die Aufgabenbewältigung) nach einem halben Jahr bei ca. .50. Interpretiert man diesen Wert im Sinne einer ‚Retest-Reliabilität‘, so würde dies auf eine mäßige Stabilität der Werte hinweisen.

Gültigkeit

Zur Bestimmung der Gültigkeit des VASE-Instruments konnten ebenfalls bei der Erprobung im Rahmen des „Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger“ die Werte für die Aufgabenbewältigung beim Bildimpuls „So ein Pech“ mit den Einschätzungen der Pädagogen (Schulleiter und andere Lehrkräfte) korreliert werden. Die Korrelation mit der Gesamteinschätzung des Sprachstandes durch die Pädagogen beträgt 0,81, d.h., der gemeinsame Varianzanteil liegt bei ca. 66 Prozent. Mit den zusätzlich getroffenen Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zum Hörverstehen und zur Sprechweise der Kinder während des Vorstellungsgesprächs korreliert der Wert für die Aufgabenbewältigung beim Bildimpuls „So ein Pech“ mit 0,83. Dies belegt die Validität des Bildimpulses zur Bestimmung des Sprachstandes.

¹⁸ Für die vier bzw. sechs Bilder der einzelnen Folgen werden Werte für die Erzählung zu jedem Handlungsträger in den Bildszenen vergeben, sodass sich der Gesamtwert „Aufgabenbewältigung“ aus jeweils 8 bzw. 12 Einzelwerten ergibt.

3.7 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die VASE-Erhebungen über zweieinhalb Jahre hinweg ermöglichen, Entwicklungen aufzuzeigen und Trends zu erkennen. Da Sprache vielen Einflüssen unterworfen ist und in jeder Situation und zu jedem Sprech Anlass unterschiedlich praktiziert wird, kann die Kompetenzentwicklung nicht als einfache lineare Entwicklungslinie gezeichnet werden. Diagnostische Spracherhebungen sind Momentaufnahmen, die einen Ausschnitt zeigen, was Kinder sprachlich können. Diese als sprachliche Performanz bezeichnete Fähigkeit der Kinder ist immer auch fallspezifisch zu betrachten und mit den Alltagsbeobachtungen zu vergleichen und zu ergänzen. Die empirischen Ergebnisse zeigen Entwicklungstendenzen auf, die für die allermeisten Kinder zutreffen.

Hauptergebnisse:

- Die **Aufgabenbewältigung** zeigt innerhalb des Beobachtungszeitraums nur eine relativ langsame Steigerung. Das liegt zum einen daran, dass die meisten Kinder bereits mit ca. 4½ Jahren die vorgelegten Bildfolgen nachvollziehbar beschreiben können und dass auch bei steigender Textkompetenz die Erzählungen – entsprechend der von den Kindern wahrgenommenen Aufgabenstellung – häufig relativ knapp ausfallen. Das Kriterium „Aufgabenbewältigung“ bietet jedoch ein aussagefähiges Kriterium für Förderbedarf, nämlich wenn die Kinder die vorgelegten Bildszenen nicht mindestens andeutungsweise erzählen können.
- Die **Textlänge** ist sehr von den einzelnen Bildfolgen abhängig, die die Kinder unterschiedlich stark zum Erzählen animieren. Im Durchschnitt ergibt sich eine leichte Steigerung der Textlänge innerhalb des Beobachtungszeitraums.
- Die durchschnittliche **Satzlänge** steigt im Laufe der Beobachtung kontinuierlich an, jedoch fallen die Steigerungsraten geringer aus, als bei anderen Studien berichtet. Dies liegt vermutlich daran, dass nicht die natürliche Alltagssprache beobachtet wurde, sondern eine weitgehend standardisierte Erzählaufgabe.
- Der **Wortschatz** – am Beispiel der Anzahl verschiedener Verben (Types) – nimmt kontinuierlich zu. Obwohl sich die Textlänge, also die Anzahl der gesprochenen Wörter nur relativ wenig erhöht, steigt die Verbenvielfalt deutlich an.
- Die **Struktur der Sätze** verändert sich im Laufe der Entwicklung deutlich; dies zeigt sich im steigenden Anteil reflexiver und komplexer Verben.
- Die Kinder sprechen – grammatisch gesehen – von Anfang an auf hohem Niveau. Das zeigt ihre Stabilität in Bezug auf die **Profilstufe**, die Ausdruck für ihre Fähigkeit ist, den Satzbau im Deutschen im Wesentlichen zu beherrschen. Hier lässt sich bei den Durchschnittswerten keine Entwicklung mehr aufzeigen, da die meisten Kinder bereits mit hohen Werten in der ersten Erhebung beginnen. Dieses Ergebnis bestätigt Aussagen anderer Autoren (z.B. Tracy, 2001; Andresen, 2005), nach denen Kinder im Alter von ca. drei bis vier Jahren den Satzbau beherrschen.
- Die **Profilstufe III (Inversion)** ist in mehrfacher Hinsicht bedeutungsvoll. Sie ist die am häufigsten ermittelte höchste Stufe und wird von den Kindern ab ca. 6 Jahren auch am häufigsten benutzt. Darüber hinaus gibt es Zusammenhänge zwischen der Profilstufe, der Anzahl verschiedener Verben, dem Vorkommen von Ellipsen und der Satzlänge.
- Die **Korrektheit** der sprachlichen Äußerungen ist ebenfalls hoch. Trotz steigender Komplexität ihrer Satzkonstruktionen können die meisten Kinder die noch auftauchenden Fehler relativ rasch verringern. Eine Ausnahme bilden die Kasusfehler (v.a. Verwendung von Dativ und Akkusativ), deren Anzahl relativ stabil ist und deren Anteil unter allen Fehlern infolgedessen stetig steigt. Ein Anwachsen oder ein Bei-

behalten der Fehler über längere Zeit könnte bei der Beurteilung der Förderbedürftigkeit bei schwächeren Kindern relevant sein.

Zu bedenken ist bei der VASE-Aufgabenform, dass die diskursive Basiskompetenz bereits zu Beginn der Erhebungen so gut entwickelt ist, dass bei der Beantwortung von Fragen die nicht stilistisch begründeten Ellipsen passend zur grammatischen Form der Fragen gegeben werden. Dabei entfallen selbst zu formulierende Passagen, die Schwierigkeiten bereiten könnten. Später erzählen die Kinder von sich aus zusammenhängender und kommen damit häufiger an ihre Grenzen.

- Zwischen verschiedenen **Sprachmerkmalen** und der jeweiligen **Profilstufe** ergeben sich signifikante **Korrelationen**, die Aussagen von Griebhaber (2006) und Praxisbeispiele von Heilmann (2012) weitgehend bestätigen. Danach sind mit der Ermittlung der Profilstufe die übrigen Sprachmerkmale „gegeben“.
- Der Vergleich von einsprachig deutschen Kindern und **mehrsprachigen Kindern** bestätigt die Erwartung, dass einsprachig aufwachsende Kinder in den meisten Sprachmerkmalen Vorteile aufweisen. Allerdings fallen die Unterschiede insgesamt nicht besonders gravierend aus. Eine Ausnahme bildet der Fehlerquotient, dessen Werte bei den mehrsprachigen Kindern deutlich höher ausfallen.
- Der Vergleich von **Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf** fällt erwartungsgemäß deutlich zugunsten der Gruppe ohne Förderbedarf aus. Auffallend ist, dass die Unterschiede v.a. die Sprachtätigkeit selbst (Aufgabenbewältigung, Verbenvielfalt und Textumfang) betreffen und viel weniger die grammatischen Fehler. Das Ausmaß der Fehler ist als diagnostisches Merkmal den Aspekten der allgemeinen Sprachtätigkeit deutlich hintangestellt.

4 Hinweise zur Förderung

4.1 Allgemeine Hinweise

Für alle Kinder gilt, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden müssen. Doch während es bei einem Großteil ausreicht, sie am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben zu lassen, genügt dies bei Kindern mit besonderen Problemen in der sprachlichen Entwicklung nicht. Sie benötigen Unterstützung, die über das hinausgeht, was im täglichen Sprachgebrauch möglich ist. Neben vielen Möglichkeiten, sich sprachlich zu betätigen (sprechend, hörend, später lesend und schreibend), brauchen diese Kinder eine spezielle Förderung, die auf dem Fundament aufbaut, das vorhanden ist.

Häufig bearbeiten Kinder, die in Gruppen gefördert werden, Aufgaben, die nicht ihrem gegenwärtigen sprachlichen Vermögen entsprechen. Die individuelle Förderung sollte dort ansetzen, wo das Kind seine Stärken hat, und behutsam, aber gezielt die Schwächen bearbeiten. Das setzt eine Diagnose voraus, durch die Stärken und Schwächen des Kindes erkannt werden. Die Entwicklung eines Sprachprofils hilft dabei (vgl. Grell & Büchner, 2017).

Im Folgenden wird zunächst in Form von drei typisierten Gruppen aufgezeigt, über welche Kriterien bei den Kindern der Erhebungsstichprobe der Förderbedarf bestimmt wurde. Anschließend folgen einige Hinweise zur Förderung.

4.1.1 Verschiedene Lernergruppen

Gruppe 1 – Wortschatzprobleme

Diese Gruppe umfasst die Kinder, die über das Kriterium **verbaler Wortschatz** in die Förderung kommen. Sie erzählen die Geschichte mit wenigen verschiedenen Verben und nutzen häufig Hilfsverben als Vollverben (Der Junge hat einen Luftballon.).

In den anderen Analysebereichen der Auswertung zeigen sich folgende Muster:

Die **Aufgabe**, die Bildergeschichte zu erzählen, wird von diesen Kindern in einfacher, aber nicht vollständiger Weise bewältigt. Die Punktsumme für die Aufgabenbewältigung liegt nicht selten knapp über dem Kriteriumswert für den Förderbedarf.

Die **Gesamtzahl** der verwendeten Wörter liegt deutlich unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe.

Satzstrukturen sind vorhanden, die meisten Kinder dieser Gruppe haben die Profilstufe III erreicht. Die Kinder sprechen in der Regel in vollständigen Sätzen.

Diese Kinder bewältigen die **Gesprächssituation** eher erfolgreich, zeigen Initiative und fallen nicht durch mangelnden Sprechfluss auf.

Die Anzahl der **Übergangerscheinungen** ist gering.

Die **Förderempfehlung** für diese Gruppe ist eine intensive Wortschatzarbeit unter besonderer Beachtung der Verben.

Gruppe 2 – multipler Förderbedarf

Diese Gruppe umfasst die Kinder, deren Förderbedarf sowohl über die **Aufgabenbewältigung** als auch über den **verbalen Wortschatz** definiert wird. Es gelingt ihnen nur in Ansätzen, die Geschichte zu erzählen. Sie benutzen wenige verschiedene Verben.

In den anderen Analysebereichen der Auswertung zeigen sich folgende Muster:

Die **Gesamtzahl** der verwendeten Wörter liegt weit unter dem unter dem Durchschnitt der Altersgruppe.

Satzstrukturen sind nur zum Teil vorhanden, die meisten Kinder dieser Gruppe erreichen die Profilstufe III nicht. Ein großer Teil dieser Kinder spricht in unvollständigen Satzeinheiten (Profilstufe 0 – bruchstückhafte Äußerungen).

Dies zeigt sich auch in der Bewältigung der **Gesprächssituation**: Sie zeigen selten Initiative, sprechen kaum von sich aus und benötigen unterstützende Fragen.

Es treten **Übergangerscheinungen** auf, die jedoch nur dann beobachtet werden können, wenn das Kind länger zusammenhängend spricht.

Die **Förderempfehlung** für diese Gruppe ist zunächst ebenfalls eine intensive Wortschatzarbeit. Diesen Kindern sollte viel vorgelesen und über das Gehörte gesprochen werden, um die Basis für den Erwerb von Satzstrukturen zu schaffen. Bildgeschichten sollten immer wieder als Anlass zum Erzählen dienen.

Gruppe 3 – Übergangerscheinungen

Diese Gruppe umfasst Kinder, die auffallend viele **Übergangerscheinungen** (mehr als 10) in ihrer Erzählung verwenden. Sie erzählen die Geschichte vollständig und verwenden dabei recht viele unterschiedliche Verben.

In den anderen Analysebereichen der Auswertung zeigen sich folgende Muster:

Die **Gesamtzahl** der verwendeten Wörter liegt meist über dem häufig über dem Durchschnitt der Altersgruppe

Die **Satzstrukturen** sind altersgemäß und werden der erzählten Geschichte gemäß abwechslungsreich verwendet. Die meisten Kinder dieser Gruppe haben die Profilstufe III oder IV erreicht und erzählen in vollständigen Sätzen.

Diese Kinder bewältigen die **Gesprächssituation** erfolgreich, zeigen Initiative und sprechen fließend.

Förderempfehlung: Ist ein Kind durch Übergangerscheinungen auffällig geworden, sollte im täglichen Umgang darauf geachtet werden, dass diese sich nicht verfestigen. Nach einem halben Jahr kann der Bildimpuls zur Überprüfung wieder eingesetzt werden, um dann ggf. Fördermaßnahmen einzuleiten.

4.1.2 Empfehlungen

Für alle Kinder ist eine sprachlich anregungsreiche Umgebung förderlich, Kinder mit Schwierigkeiten aber benötigen sie besonders. So sollten Angebote zum (Vor-)Lesen in ausreichender Zahl und Qualität bereithalten werden. Das Vorlesen, Nachdenken und der Austausch über das Gehörte sind Bedingungen für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung der Kinder.

Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung werden für jedes Kind gesondert zusammengefasst, um konzentriert an Schwerpunkten arbeiten zu können. Im Fallbeispiel (siehe Abschnitt 4.2) sind Möglichkeiten aufgezeigt, wie über die quantitative Erhebung hinaus Erfordernisse für die Förderarbeit erkannt werden können.

Wenn ein Kind viel Freude an Geschichten zeigt, aber sich auf Grund eines geringen Wortschatzes nicht ausdrücken kann, dann ist zunächst die Freude an den Geschichten weiter zu stärken. Zuhören als rezeptive Spracharbeit wird durch Mitagieren unterstützt. Wiederkehrende kleine Verse oder Wunschformeln (z.B. in Märchen) werden mitgesprochen.

Die meiste Zeit der Förderarbeit wird wohl der Entwicklung des Wortschatzes gewidmet. Das ist zwar eine wichtige Grundlage für die Ausbildung der grammatischen Strukturen, wird aber häufig überbewertet. Notwendig sind Aufgaben, die das Kind vor Herausforderungen stellen.

- Die Auswahl des Materials zur Erweiterung des Wortschatzes sollte sich vor allem an den individuellen Interessen der Kinder orientieren.
- Wichtig sind Verben, nicht nur die Nomen. Wortkarten mit abgebildeten Tätigkeiten geben Möglichkeiten zur gegenseitigen Befragung. (Modalverben: Ich *möchte* klettern, was möchtest du? Ich *will* ..., was willst du?)
- Mit Zuordnungsaufgaben werden Oberbegriffe gefunden: zwei Kärtchen mit Abbildungen von Obst, ein Kärtchen mit Gebäck: Was passt nicht?

Wenn Kinder bei angemessenem Wortschatz häufig grammatische Fehler produzieren, dann sollten die Aufgaben vor allem die sprachlichen Formen trainieren.

- Wird z.B. der Akkusativ schon in Ansätzen beherrscht, so sind Quartettspiele gut geeignet, weil hier nach den fehlenden Karten im Akkusativ gefragt werden muss: Hast du *den* Tiger? – Nein, ich habe *den* Tiger nicht. Aber hast du *den* Löwen?
- Für die Arbeit am Dativ könnten dann jeweils vier ähnliche Bilder zusammengehören, die sich durch Details unterscheiden. Die Verabredung ist dann: Die Kinder benennen die Besonderheit, z.B.: Hast du den Mann mit *dem* Hut / mit *der* Mütze / mit *der* Tasche / mit *dem* Fahrrad?

Spricht das Kind meistens in Sätzen, die wir der Profilstufe I zurechnen, dann kommt es darauf an, diese Satzbildung zu stützen und die nächst höhere Stufe anzubahnen. Da Modalverben und Verben mit trennbaren Präfixen zur Bildung von Satzrahmen nötig sind (und damit zur Profilstufe II führen), ist auch hier eine Erweiterung des Verbenspektrums erforderlich.

- Ein Spiel wie „Mein rechter Platz ist leer, ich *wünsche* mir den ... *her*“ bietet sich an.
- Auch hier ist wieder das universelle Quartettspiel einsetzbar: Ich *möchte* das Känguru *haben*, hast du das Känguru?

Die Einhaltung der Verabredungen, wie gefragt werden soll, ist bei didaktischen Sprachspielen eine Voraussetzung für den sprachlichen Lernerfolg.

Das Neue in der Altersstufe der Sechs- bis Achtjährigen ist der Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs. Mit Hilfe der Schrift (selbst lesen und schreiben) werden sprachliche Strukturen sichtbar. Durch diese Materialisierung des Gesprochenen können Silben, Wörter und Sätze voneinander geschieden und Bausteine der Sprache erkannt werden. Sie stützen das, was an mündlichem Können bis dahin flüchtig und vergänglich blieb, zeigen durch wiederholtes Auftreten Konturen, die in der mündlichen Rede verschmelzen. Der Weg in die Schrift kann somit von besonderer Bedeutung für den Spracherwerb der Kinder werden, die größere Probleme haben, hilft er doch, durch materialisierte Handlungen (z.B. handelnder Umgang mit Bausteinen der Sprache) das gesprochene Wort zu durchschauen und damit zu verstehen, wie etwas gesagt werden kann. Durch Austausch von Buchstaben auf Kärtchen können Kinder, die es nach der Diagnose brauchen, verstärkt z.B. Reime bilden und so ihren Wortschatz erweitern oder Wörter umstellen und so Satzstrukturen erproben. Als sehr hilfreich hat sich auch das Diktieren von Erzählungen erwiesen, bei dem ein Schriftkundiger aufschreibt, was das Kind ihm diktiert. Das Schreiben wird dabei durch langsames Sprechen begleitet, sodass das Kind den entstehenden Schriftzug verfolgen kann.

Generell ist es förderlich, wenn die Kinder aktiv sprachlich handelnd tätig sind. Dazu sind Situationen zu schaffen, die es ermöglichen, verstehend zuzuhören (nachfragen, ob das Gesagte verstanden wurde), zusammenhängend zu sprechen (nicht nur auf Fragen zu antworten) und miteinander in Dialoge zu treten (Partnerarbeit). Zu einer sprachförderlichen Arbeit in der Schule gehört auch, dass Begriffe geklärt, schriftlich fixiert und jederzeit zugänglich gemacht werden. Dies trifft vor allem für mathematische Aufgaben und naturwis-

senschaftliche Zusammenhänge zu. Ein spielerischer Umgang mit Sprache und ein gemeinsames Nachdenken über Sprache(n) erhöht die Sprachbewusstheit.

Wichtig bei allen Vorhaben ist die Erhaltung der Freude an sprachlichem Tun. Eingebettet in die Vorhaben einer Kita oder in Unterrichtsprozesse können Kinder oft spielerisch die nötigen sprachlichen Erfahrungen sammeln, sei es in Rollenspielen oder beim Experimentieren. In gesonderten Einheiten können dann beobachtete sprachliche Strukturen erweitert bzw. korrigiert werden. Wenig hilfreich sind einmalige Aktionen. Sprachliche Impulse begleiten die Kinder den gesamten Tag über. Sie nicht zu nutzen, würde bedeuten, viele Gelegenheiten auszulassen, das sprachliche Können der Kinder zu erweitern. Natürlich sollen die Kinder nicht ständig korrigiert werden. Nützlich sind kurze, ritualisierte Verfahren, also stets wiederkehrende Aufgaben zu einer bestimmten Zeit, wie sie z.B. in der Sammlung „Ich fliege! – Wer fliegt mit?“ (Autorenkollektiv, 2007) enthalten sind.

Bei Kindern mit anderen Erstsprachen kommt der Zeitpunkt ihres Erwerbs der deutschen Sprache als Kriterium hinzu. So wird deutlich, in welchen Bereichen sich das Kind seinem Alter bzw. dem Erwerbszeitpunkt entsprechend entwickelt, und welche Unterstützung notwendig ist, um die erforderlichen Entwicklungsschritte zu gehen. Im Idealfall wird die Erstsprache als Motor hinzugezogen. Doch auch, wenn dies nicht möglich ist, sollten Besonderheiten, Abweichungen oder Gemeinsamkeiten der Sprachen ansatzweise bekannt und einbezogen werden¹⁹.

4.2 Fallbeispiel

Parvaneh²⁰ ist ein Mädchen, das 2005 im Iran²⁰ geboren wurde und dessen Eltern mit ihm und der älteren Schwester nach Deutschland kamen. Seit 2009 besuchte Parvaneh für fünf Stunden täglich eine Kita, in der sie auch an den ersten Erhebungen teilgenommen hat. Zum Zeitpunkt der letzten Erhebung ist das Mädchen 7½ Jahre alt und besucht die erste Klasse. Ergänzend zu den Ergebnissen der Sprachstanderhebungen mit VASE liegen Einschätzungen von Erzieherinnen vor, aus denen hervorgeht, wie Parvaneh sich in ausgewählten Bereichen entwickelt hat.

Demnach wird ihr Selbstkonzept zum großen Teil als altersgemäß eingeschätzt. Das heißt, dass sie in der Lage ist, eigene Entscheidungen zu treffen, ausdauernd ist und motiviert, etwas zu leisten. Ihr Selbstvertrauen und die Eigeninitiative werden dagegen noch als schwach beurteilt. In Bezug auf Lernkompetenzen schätzen die Erzieherinnen ihre Merkfähigkeit und das Erkennen von Zusammenhängen als altersgemäß ein, dagegen ihre Konzentration, ihre Kreativität und die Ausprägung von Lernstrategien als schwach. Während ihre musisch-künstlerischen Fähigkeiten sowie ihre Bewegungsabläufe und feinmotorischen Fertigkeiten als altersgemäß eingeschätzt werden, sind ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach Auffassung der Erzieherinnen schwach entwickelt. Die Einschätzungen nach einem Jahr verändern dieses Bild kaum.

Parvaneh wächst zweisprachig auf. Die Familiensprache ist Farsi. Die Beherrschung dieser Sprache wird als altersgemäß (2010) und in der weiteren Entwicklung (2011) als stark / sicher eingeschätzt. Farsi gilt damit als ihre stärkere Sprache, denn die Kompetenzen in der deutschen Sprache werden im ersten Erhebungsjahr als schwach bewertet, im zweiten Jahr schon als altersgemäß. Das bedeutet, dass Parvaneh in beiden Sprachen Fortschritte macht.

19 Siehe die Hinweise zu einzelnen Sprachen: Grell, M. & Büchner, I. (2017): HAVAS 5 für die Vorschule und VASE 6 bis 8 für die Grundschule. Begleitkommentar. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

20 Der Name wurde geändert.

Sie hat im Rahmen der Längsschnittuntersuchung an allen Erhebungszeitpunkten teilgenommen. Im Folgenden werden zwei Erhebungszeitpunkte verglichen: Erhebung 2, als Parvaneh fünfeinhalb Jahre alt ist und Erhebung 5, als sie siebeneinhalb Jahre alt ist.

Erhebungen in Farsi liegen nicht vor.

4.2.1 Auswertung der Bildimpulse

Es handelt sich um die Bildfolge „Katze und Vogel“ in der zweiten Erhebung sowie um „Das Sprungbrett“ in der fünften. Zur Illustration werden Details aus einzelnen Transkripten zu Parvanehs anderen Erzählungen herangezogen. Zunächst werden die Auswertungskriterien, die im Fokus der Untersuchung standen, einander gegenübergestellt. Anschließend stehen besondere sprachliche Details im Mittelpunkt der Betrachtung. Sie sollen den Wert der vertiefenden Beobachtungen verdeutlichen – für Fördermaßnahmen eine notwendige Voraussetzung.

Die beiden der Auswertung zugrunde liegenden Bildimpulse bestehen aus sechs Bildern. Während Parvaneh in der zweiten Erhebung noch zu jedem Bild extra aufgefordert werden musste, sprach sie in der fünften Erhebung flüssig und zusammenhängend.

Text der zweiten Erhebung (Katze und Vogel)

- (1) Ich seh hier ein Küker und ein Katze. Der singt. Die macht so.
 - (2) Und denn fällt die Küker runter. Und die Katze will ihn auffressen.
 - (3) Dann die Küker fliegt auf den Baum und die Katz will ihn fangen.
 - (4) Und die Katze geht so hoch und dann will sie ihn fangen.
 - (5) Dann ist der oben gegangen. Dann macht die Katze (Parvaneh faucht), will ihn fressen.
 - (6) Und schon wieder die Küker auf dem Wand. Und dann weint die Katze.
- Abschlussfrage: Warum weint die Katze?
Weil Katzen Angst vorm, vor Singen haben.

Text der fünften Erhebung (Das Sprungbrett)

- (1) Ein kleiner Junge geht ins Schwimmbad – draußen. Die Kinder gucken zu.
 - (2) Ein Mädchen da drüben hinter der Stufe guckt auch zu. Der Junge geht auf die dritte Stufe. Er will springen. Auf einmal weiß er nicht, wie weit runter – tief runter das Wasser ist. Und er weiß nicht, ob er springen könnte oder nicht. Hm.
 - (3) Er geht noch 'nen Schritt nach vorne, damit er genau ansehen kann, wie tief es ist. Und dann klettert das Mädchen auch hoch – das blonde Mädchen. ...
 - (4) Der Junge kriegt auf einmal eine orange Haut.
 - (5) Und dann haben die Leute sich vorgestellt, wie sie wohl springen wolln.
 - (6) Plötzlich sprangen sie zusammen ins Wasser und alle freuten sich. Sie waren soooo glücklich. Ende.
- Abschlussfrage: Warum geht das Mädchen auf den Sprungturm?
Sie will ihn helfen, damit er keine Angst kriegt.

Aufgabenbewältigung

„Katze und Vogel“: Parvaneh bekommt für die Bewältigung der Aufgabe 18 Punkte. Für ihren Text hat sie durchschnittlich 1,5 Punkte pro Szene erhalten. Beim Erzählen wurde sie behutsam unterstützt durch die Interviewerin, die dadurch mit dazu beigetragen hat, dass Parvaneh zu jedem Handlungsträger mindestens andeutungsweise etwas ausgesagt hat.

„Das Sprungbrett“: Für diesen Text erhält Parvaneh 25 Punkte, das sind 2,1 Punkte im Durchschnitt für jeden Handlungsträger. Zu diesem Impuls hat sie einfach und vollständig erzählt, ohne dass sie weitere Unterstützung benötigte.

Profilstufe

Aufschlussreich für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten sind die erreichten Profilstufen. Die Auswertungskriterien verlangen eine Einschätzung der höchsten Stufe, die mindestens zweimal aufgetreten ist. Parvaneh hat im ersten hier untersuchten Text die Stufe III erreicht. Einmal Stufe III und einmal Stufe IV ergeben Profilstufe III. Das ist bereits zu Beginn ein relativ hohes Niveau, zeigt es doch, dass die Inversion und die Nebensatzkonstruktion angebahnt sind, aber noch nicht immer gelingen. Parvaneh nutzt für die Verbindung der Sätze ausschließlich die einleitende Wendung „Und dann ...“. Der Anteil dieses stereotypen Beginns zeigt ihr Bemühen um kontinuierlichen Fluss in der Erzählung, deutet jedoch auch darauf hin, dass ihr zu diesem Zeitpunkt noch keine alternativen Wendungen zur Verfügung stehen. Eine einzelne Nebensatzkonstruktion gelingt ihr auf die Abschlussfrage: „Warum weint die Katze am Ende?“ Im Laufe der Zeit erwirbt Parvaneh die sprachlichen Möglichkeiten, ihre Satzverknüpfungen differenzierter zu gestalten. Dies zeigt sich im zweiten hier untersuchten Text z.B. in Wendungen wie „Auf einmal ...“ bzw. „Plötzlich ...“. Nun kann sie Sätze auch durch Über- und Unterordnung strukturieren. Sie verwendet Konstruktionen, wie „Auf einmal weiß er nicht, wie weit runter das Wasser ist.“ und „Er geht noch 'nen Schritt nach vorne, damit er genau ansehen kann, wie tief es ist.“ Hier schafft sie sogar schon einen Nebensatz zweiten Grades. Insgesamt wird ihre Erzählung mit der Profilstufe IV eingeschätzt.

Im Auswertungsschema (D.: Formen und Stellung des Verbs im Satz) ist gut abzulesen, wie sich die einzelnen Profilstufen verteilen. Diese differenzierte Darstellung verdeutlicht die Bandbreite und zeigt gleichzeitig, dass eine als erreicht geltende Profilstufe die Entwicklung nicht genau genug widerspiegeln kann.

Tab. 4.1: Verteilung der Profilstufen im ersten und im zweiten Text von Parvaneh

	Anzahl der einzelnen Profilstufen					Gesamtzahl der Sätze
	Stufe 0	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV	
Text 1	5	5	4	1	1	16
Text 2	1	6	7	6	5	25

Die Häufigkeit der einzelnen Satzmuster (Profilstufe) in Tabelle 4.1 zeigt, wie sich die syntaktische Qualität der Aussagen verändert hat. Parvaneh bildet Sätze durchgängig auf höherem Niveau. Die Einstufung der jeweils höchsten erreichten Profilstufe allein lässt diese Einschätzung allerdings nicht zu. Daher lohnt es sich, gelegentlich tiefer in die Satzstruktur zu schauen, damit die Sprache auf dem jeweiligen aktuellen Niveau weiterentwickelt werden kann.

Zur Sprache auf den jeweiligen Stufen

Aufschlussreich ist die weitere Analyse der einzelnen Satzmuster. Sie zeigt ausschnittsweise den Zusammenhang zwischen den Profilstufen und den verfügbaren sprachlichen Mitteln. Hier sind einzelne Beispiele aus den jeweiligen Erzählungen aufgenommen, die den qualitativen Sprung zeigen.

Tab. 4.2: Beispielhafte Satzmuster in den beiden Texten von Parvaneh

Profilstufe	Satzeinheiten in der Erzählung „Katze und Vogel“	Satzeinheiten in der Erzählung „Das Sprungbrett“
0	wieder die Küker auf dem Wand Katze da	- das blonde Mädchen
I	Der singt. Die Katze macht so. Dann die Küker fliegt ...	Er geht ins Schwimmbad. Der Junge geht auf die dritte Stufe. Sie waren sooooo glücklich Er geht noch ´nen Schritt nach vorne, ...
II	Die Katze geht weg. Die Katze will ihn fangen. Will ihn auffressen.	Die Kinder gucken zu. Er will springen. Ein Mädchen da drüben hinter der Stufe guckt auch zu. Dann klettert das Mädchen auch hoch.
III	Dann ist der oben gegangen.	Auf einmal weiß er nicht, ... Und dann haben die Leute sich vorgestellt, ... Plötzlich sprangen sie zusammen ins Wasser.
IV	Weil Katzen Angst vorm Singen haben.	... , wie tief runter das Wasser ist. ... , ob er springen könnte oder nicht. ... , damit er genau ansehen kann, , wie tief es ist. ... , damit er keine Angst kriegt.

Satzlänge

Wie in der Gegenüberstellung zu sehen, spricht Parvaneh zunehmend in längeren Sätzen. Ihre Satzlänge entwickelt sich von durchschnittlich 4,3 Wörtern pro Satz im Text der zweiten Erhebung bis zu durchschnittlich 5,5 Wörtern pro Satz im Text der letzten Erhebung. Dies ist für die mündliche Sprache eine relativ hohe Anzahl.

Interessant ist die Entwicklung der Äußerungen ohne Verb, die als bruchstückhaft gelten. Im ersten Text gibt es noch mehrere bruchstückhafte Äußerungen, die auf sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen sind. Den späteren Text „Giraffe und Luftballon“ (der hier nur beispielhaft erwähnt wird) beginnt Parvaneh: „Ein Junge spaziert mit sein Luftballon in der Form eines Teufels“. Und dieser grammatischen Leistung fügt sie noch hinzu: „ein bunten Teufels“. Diese nachgestellte Erläuterung (Ellipse) ist in mündlichen, besonders aber in kindlichen Erzählungen häufig zu finden. Vergessenes oder nachträglich Eingefallenes wird an den schon beendeten Satz angehängt. Dass dabei die grammatische Konstruktion nicht mithalten kann, ist bei einer derartig komplizierten Aussage für eine Erstklässlerin verständlich.

In dem hier analysierten Text „Sprungbrett“ benutzt sie ebenfalls eine Ellipse. Auch hier fügt sie etwas an, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Sie sagt: „Und dann klettert das Mädchen auch hoch – das blonde Mädchen.“ Nachdrücklich weist sie auf den Unterschied zwischen den Mädchen auf den Bildern hin. Nicht das dunkelhaarige Mädchen eilt zur Hilfe, nicht das Kind, das auch gelacht hat, sondern das andere, das blonde Mädchen, das schon von An-

fang an ernst das Geschehen auf dem Brett verfolgt hat. Eine ausschließliche Zählung der bruchstückhaften Äußerungen sagt also auch nicht immer etwas über die Qualität aus.

Wortschatz (verschiedene Verben)

Zu erwarten ist nun auch eine Zunahme der verschiedenen Verben. In der Erzählung „Katze und Vogel“ hat Parvaneh durchschnittlich 1,8 verschiedene Verben pro Bild gesprochen. In der Erhebung „Das Sprungbrett“ sind es im Schnitt 2,3 verschiedene Verben. Neben einem deutlichen Zuwachs im syntaktischen Bereich ist die wachsende Anzahl einer wichtigen Wortart (Verben) zu erkennen. Zudem werden die Verben präziser.

Tab. 4.3: Verbarten in den beiden Texten von Parvaneh

Verb-kategorien	Erzählung „Katze und Vogel“	Erzählung „Das Sprungbrett“
einfache Verben	machen sein* singen fallen fressen	gehen helfen springen wissen
Modalverben	wollen	können wollen
reflexive Verben	0	sich freuen sich vorstellen sich fürchten
komplexe Verben (trennbar zusammengesetzte und Funktionsverben)	Angst haben aufessen runterfallen weggehen	ansehen Angst kriegen hochklettern nachdenken runterkommen zugucken

* als Vollverb gebraucht

Die in Tabelle 4.3 gegenübergestellten Verbanteile in den beiden Texten zeigen, dass Parvaneh bereits früh über einen Wortschatz verfügt, mit dem sie sich verständlich machen kann, wobei sie dieselben Verben mehrfach nutzt. Deutlich wird auch, dass es Parvaneh noch nicht immer gelingt, ein passendes Verb zu benutzen, wie z.B. ‚runterfallen‘ statt ‚(von der Mauer) runterhüpfen‘. Die Veränderung liegt in der Zunahme verschiedener Verben und damit auch in der Nutzung verschiedener Verbkategorien. So kommen Modalverben und reflexive Verben hinzu. Dies führt u.a. wieder zu der Veränderung der Sätze, lassen sich doch mit diesen Verbkategorien Sätze der Profilstufe II bilden. Außerdem gibt es unter den einfachen Verben keine, die als Lückenfüller aus Sprachnot benutzt werden, wie *sein* als Vollverb gebraucht und *machen*. Sie werden durch treffendere ersetzt.

Fehlerhafte sprachliche Mittel

Als Kind, das mit einer stärkeren Erstsprache aufwächst, ist Parvaneh in der Zweitsprache Deutsch bereits recht sicher in der Anwendung sprachlicher Mittel. Sie beherrscht von Anfang an die Verwendung der Verben in ihrer Kongruenz zum Subjekt. Sie reagiert – in der ersten Erhebung erkennbar – korrekt auf die Fragen. Fehler zeigen sich in selbstständig formulierten Sätzen eher in unkorrekten Artikeln, als in der Grundqualität des Satzbaus. Zum Ende hin treten nur noch wenige Fehler in der Anwendung des Dativs auf.

Besonderheiten der Sprache von Parvaneh

a) Aufmerksamkeit für den Zuhörer

Wir wissen nicht, wie bewusst einzelne Kinder sprachliche Mittel schon einsetzen. Beobachten lässt sich aber eine zunehmende Aufmerksamkeit der Erzählenden für den Zuhörer. Dies hängt mit ihrer wachsenden Kompetenz zusammen, die als Sprechhandlungsverketzung beschrieben wird (siehe Abschnitt 2.4). Mit Bezug auf die Ellipsen wurde schon auf die Stelle aufmerksam gemacht, in der Parvaneh das blonde von dem dunkelhaarigen Mädchen unterscheidet. Es ist das gelungene Bemühen um gemeinsames Verständnis zwischen Erzähler und Zuhörer.

Parvaneh zeigt diese Fähigkeit auch deutlich in der Erzählung zum „Teddy“. Da die Aufgabe lautet, dem Interviewer zu erzählen, was auf der Bildfolge abgebildet ist, ohne die Bilder anzuschauen, wendet sich das Kind der Zuhörerin zu und beginnt: „Also: ...“

b) Wörtliche Rede

Von Anfang an benutzt Parvaneh in ihren Texten die wörtliche Rede. Während dies zu Beginn eher aus Sprachnot geschieht („Die Oma macht ‚Huh!‘“), setzt sie diese in den späteren Texten immer wieder als erzählerisches Element ein: „Die Mama sagt: ‚Oh, wie schrecklich!‘“ (Pech). In der letzten Geschichte (Teddy) baut sie Spannung auf, indem sie erzählt: „Ein kleiner Junge fährt mit seinem Vater in der Bahn. Sein Vater sagt ihm: ‚Kind, wir sind da. Steigen wir aus.‘ Und dann vergessen sie den Teddy!“ Im Verlauf der Geschichte nutzt Parvaneh dann das Mittel der Wiederholung, um den ganzen Kummer des Jungen erlebbar zu machen: „Und dann hat der Junge geweint, geweint ...“, wobei sie die Wörter gedehnt ausspricht.

Wörtliche Rede nutzt Parvaneh auch, wenn sie Gedanken der Handlungsträger mitteilen möchte. So in der Erzählung zu „Giraffe und Luftballon“: „Der Junge denkt nach. ‚Wie ist das auf einmal passiert? Die Giraffe hat doch ...‘“.

c) Sprachnot

Nicht immer hat Parvaneh die passenden Worte. Sie verstummt, fragt nach oder rettet sich mit einer wörtlichen Rede. Gern nutzt sie zu Beginn auch Mimik und Gestik: „Das Kind macht einfach sein Gesicht so“ (Pech), wobei sie ein trauriges Gesicht aufsetzt. Bei der Geschichte „Katze und Vogel“ faucht sie, als sie die Reaktion der Katze beschreiben will.

Wörtliche Rede kann bei ihr zu Beginn als ein Zeichen für Sprachnot gedeutet werden. Die vierte Szene in „Pech“ ist für Parvaneh offensichtlich schwer zu erzählen. Sie hat die Wörter nicht parat, die sie braucht, um die tröstende Mutter zu beschreiben. So hilft sie sich mit dem, was die Mutter sagt: „Macht nichts.“ Nachdem die Interviewerin noch einmal nachgefragt hat, bringt sie eine weitere wörtliche Rede: „Nicht schlecht. Wir bauen alles zusammen wieder.“ Nun erklärt die Interviewerin, was die Mutter dort tut: Sie tröstet. Somit gibt es innerhalb der Sprachstandserhebung immer wieder auch Momente, in denen das Kind sprachlich weitergeführt wird.

d) Freude am Erzählen

Parvaneh hat offensichtlich Spaß an den Geschichten, denn sie lacht oft während der Erzählungen. Dies wird auch an ihrer Ausdrucksweise deutlich. So beendet sie ihre erste Erzählung (Pech) mit dem Satz: „Und die Oma macht jetzt ein Nickerchen.“ Beim Anblick des ersten Bildes der Bildfolge „Zaun“ juchzt sie: „Uhhh, Füßen!“ Ihre freudige Bereitschaft, Geschichten zu erzählen, lässt auch nicht nach bei wiederholtem Einsatz des gleichen Bildimpulses.²¹ Triumphierend ruft sie aus: „Ja, hab ich doch gesagt!“, als sie in der zweiten Erhebung das

²¹ Es wurden pro Erhebung mit jedem Kind zwei Bildimpulse durchgeführt, so kamen in aufeinander folgenden Erhebungen teilweise die gleichen Bildgeschichten zum Einsatz.

Bild aufgedeckt bekommt, dessen Inhalt (ein Po, der nun zu sehen ist) sie gerade vorweggenommen hat. Sie hat sich daran erinnert.

4.2.2 Fazit

Am Beispiel eines Kindes und dessen Erzählungen sollte gezeigt werden, in welcher Weise sprachliche Entwicklung beobachtbar ist und wie wichtig ein tieferes Eindringen in die Qualität der Äußerungen ist. Für Kinder wie Parvaneh, die anfänglich als zweisprachig aufwachsendes Kind sprachförderliche Unterstützung im Kindergarten erhielt, lassen sich nur durch qualitative, mehrmalige Beobachtungen und zusätzliche Momentaufnahmen die unterstützenden Maßnahmen sinnvoll planen. Dabei kommt es vor allem auf die Entwicklung grundlegender Konstruktionen an, d.h. auf die Entwicklung des Satzbaus und des Wortschatzes. Übergangserscheinungen – wie Parvaneh sie besonders im Bereich der Artikel und des Dativs zeigt – sind für die Einschätzung des Sprachstandes sekundär, sollten aber beobachtet und bei lang andauernder Verwendung mit förderlichen Maßnahmen behoben werden.

5 Literaturangaben

- Ahrenholz, B. (Hg.) (2006): *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Andresen, H. (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Autorenkollektiv (2007): „*Ich fliege! Wer fliegt mit?*“ 33 Sprachförderispiele für jeden Tag. Velber: Lernbuch Verlag.
- Best, K.-H. (2003): Zur Entwicklung von Wortschatz und Redefähigkeit bei Kindern. In: *Goettinger Beiträge zur Sprachwissenschaft* 9, S. 7-20.
- Best, K.-H. (2006): *Gesetzmäßigkeiten im Erstspracherwerb*. Göttingen: Glottometrics 12.
- Bredel, U. (2007): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, K. (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF, Band 11, S. 78–119.
- Bubenheimer, F. (1997): *Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht*. URL: www.deutschservice.de/felix/daf (Stand: 01.06.2016).
- Büchner, I. (2002): Wortschätze. Wie sie sich aufbauen und wo sie sich finden lassen. In: *Grundschule Sprachen*, H. 8, S. 4–7. Velber: Kallmeyer.
- Büchner, I. (2003): „... oder vielleicht hat der keine Freunde?“ Überlegungen zu einer kleinen Analyse. In: *Grundschule Sprachen*, H. 11, S. 32–33. Velber: Kallmeyer.
- Clahsen, H. (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Aufl.*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ehlich, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ders. (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF, Band 11, S. 11–75.
- Ehlich, K. u.a. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF, Band 29 I.
- Ehlich, K. u.a. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF, Band 29 II.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, K. u.a.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF, Band 29 I, S. 9–34.
- Grell, M. (2003): Das 10-Punkte-Programm. In: *Grundschule Sprachen*, H. 10, S. 36–37. Velber: Kallmeyer.
- Grell, M. & Büchner, I. (2017): HAVAS 5 für die Vorschule und VASE 6 bis 8 für die Grundschule. Begleitkommentar. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. <http://spzwww.unimuenster.de/griesha/pub/index.html>
- Guckelsberger, S. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, K. u.a.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF, Band 29 II, S. 103–127.
- Heilmann, B. (2012): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. (Hg.: Grießhaber, W.) Stuttgart: Klett Sprachen.
- Kemp, R. & Bredel, U. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. u.a.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF, Band 29 II, S. 77–102.

- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Grundschulzeitschrift*, Nr. 5, S. 30–33. Velber: Friedrich Verlag.
- Komor, A. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. u. a.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF, Band 29 II, S. 51–75.
- Komor, A. & Reich, H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. u. a.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF, Band 29 I, S. 49–61.
- Lienert, G. & Raatz, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz (6. Auflage).
- May, P. (2004): *HAVAS_5: Skalenbildung und Verfahrensanalyse*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- May, P. (2006): *Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger im Schuljahr 2005/06. Teil II: Analysen zur Güte der eingesetzten Einschätzungsinstrumente*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hg.) (2012): *KEKS. Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Pienemann, M. (2005): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/ New York: John Benjamins, S. 61–84.
- Pregel, D. & Rickheit, G. (1975): *Kindliche Redetexte*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004): *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Roth, H.-J. & Reich, H. H. (2003): Zum Spracherwerb zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. In: *Grundschule Sprachen*, H. 10, S. 8–9. Velber: Kallmeyer.
- Schmidlin, R. (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen u.a.: Francke.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008): Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B.: *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Filibach Verlag, S. 9–33.
- Tracy, R. (2002): *Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Mannheim: Informationsbroschüre Nr. 1 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

