

1 Einleitung

Pädagogische Fachkräfte berichten von Sprachschwierigkeiten vor allem mehrsprachiger Kinder, die am Übergang von Kindergarten zur Grundschule festgestellt werden. Einschätzungen basieren häufig auf der Erfassung des aktiven Wortschatzes, während Aspekte der Sprachproduktion wie beispielsweise syntaktische Fähigkeiten oder das Sprachverständnis kaum systematisch berücksichtigt werden (Geist 2013; Geist/Voet Cornelli angeh.). Dieses diagnostische Vorgehen ist problematisch, da ein hohes Risiko für eine Fehleinschätzung der Sprachfähigkeiten besteht, das sich langfristig negativ auf die sprachliche und schulische Entwicklung auswirken kann. So können Probleme mit der deutschen Satzstruktur auch ein Anzeichen einer therapiebedürftigen Sprachentwicklungsstörung sein (Leonard 1998; Grimm 2003). Auch Defizite im Sprachverständnis können – unter anderem aufgrund von Kompensationsstrategien – lange unentdeckt bleiben (Knapp 1999).

Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht besteht daher seit langem die Forderung, in der Sprachstandsdiagnostik alle zentralen sprachlichen Ebenen zu erfassen und den Erwerbstyp des Kindes zu berücksichtigen (Fried 2004; Lüdtke/Kallmeyer 2007; Jeuk 2009; Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009; Schulz 2013a). Dies gilt insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die aufgrund ihres Erwerbsbeginns der Zweitsprache Deutsch im Alter zwischen zwei und vier Jahren in altersparallelisierten Untersuchungen zwangsläufig schlechtere sprachliche Leistungen zeigen als Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) (Meisel 2009; Schulz/Grimm 2012). Potentielle Unterschiede zwischen Kindern mit DaM und DaZ sind jedoch vorrangig für produktive Fähigkeiten in der Morphosyntax erforscht worden, während für das Sprachverständnis bisher wenige vergleichende Untersuchungen vorliegen (Grimm/Schulz 2012; Marinis/Chandrogianni 2012; Schulz 2013b). Darüber hinaus wurden in bisherigen Studien häufig nur einzelne sprachliche Bereiche analysiert, die zudem oft auf nur kleinen Stichproben beruhten. Unklar ist daher, inwiefern sich Gruppenunterschiede zwischen Kindern mit DaM und mit DaZ für verschiedene sprachliche Fähigkeiten nachweisen lassen.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie die Fähigkeiten von Kindern mit DaM und mit DaZ im Alter zwischen 5;6 und 5;11 Jahren in rezeptiven und produktiven Bereichen der Sprache. Die sprachlichen Fähigkeiten wurden mit der *Linguistischen Sprachstandserfassung Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011) im Rahmen des Projekts MILA (*The Role of Migration Background and Language Impairment in Language Achievement*; PI: P. Schulz) querschnittlich erhoben. Ziel der Untersuchung war es, den Entwicklungsstand von Kindern mit DaZ und mit DaM im Hinblick auf regelgeleitete Fähigkeiten in der Morphosyntax und Semantik zu vergleichen, um genauere Erkenntnisse über den Erwerbszeitpunkt im ungestörten DaZ-Erwerb zu erhalten. Damit trägt diese Studie dazu bei, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaZ am Ende der Vorschulzeit besser einschätzen zu können.

2 Hintergrund

2.1 Erst- und Zweitspracherwerb: regelgeleitet und itembasiert

Kinder erwerben ihre Muttersprache(n) eigenaktiv und ohne explizite Unterweisung, sofern der Erwerbsbeginn innerhalb einer biologisch determinierten kritischen Periode liegt. In neueren Untersuchungen wird angenommen, dass das Ende der bzw. einer zentralen kritischen Periode bereits zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag liegt (Birdsong 2009; Meisel 2009; DeKeyser 2012). Setzt der Erwerb einer weiteren Sprache danach ein, wird angenommen, dass ein qualitativ anderer Spracherwerbsverlauf zu erwarten ist. Liegt der Erwerbsbeginn zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag, spricht man vom frühen Zweitspracherwerb. Die Ergebnisse bisheriger morpho-syntaktischer Studien weisen darauf hin, dass frühe Zweitsprachler des Deutschen die gleichen Entwicklungsstufen und Fehlermuster wie einsprachige Lerner zeigen (Rothweiler 2006; Tracy/Thoma 2009).

Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb ist, dass Lerner ausreichend Input haben, um sich das Regelsystem der Zielsprache zu erschließen. Das Regelsystem umfasst Wissen über die sprachlichen Ebenen Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik sowie Teilbereiche der Pragmatik und ermöglicht, nicht nur bereits bekannte Strukturen, sondern auch nie vorher gehörte Strukturen zielsprachlich zu interpretieren und zu produzieren. Beispielsweise ist syntaktisches Regelwissen erforderlich, um das finite Verb in Hauptsätzen korrekt in der linken und in Nebensätzen in der rechten Satzklammer zu realisieren.¹ Zum Morpholo-

¹ Eine Ausnahme bildet die inzwischen übliche Verwendung der Konjunktion *weil* mit finitem Verb in V2-Position.

gie-Wissen gehören die Beherrschung der Subjekt-Verb-Kongruenz und die korrekte Kasusmarkierung. Neben regelbasierten Bereichen müssen Kinder aber auch andere Aspekte der Sprache meistern, für die sich Regeln nur in sehr begrenztem Maße ableiten lassen. Dies gilt z.B. für den Wortschatz, aber auch für weite Teile der Genuszuweisung von Nomen (z.B. feminin: die Banane – maskulin: der Apfel). Auch das Wissen darüber, wann Regeln *nicht* angewendet werden, muss spezifisch für einzelne Formen gelernt werden. Dazu gehören die Pluralbildungen von Nomen (z.B. Fluss-Flüsse, aber Bus-Busse) oder die Partizipbildung (z.B. fallen-gefallen, aber stehen-gestanden). Diese Bereiche können nur erworben werden, wenn die jeweiligen Formen tatsächlich im Input des Kindes vorkommen; bloße Anwendungen einer allgemeinen Regel würden zu falschen Formen führen (z.B. Bus - *Büsse; fallen - *gefallt).

Psycholinguistische Untersuchungen zeigen, dass Erwachsene regelbasiertes Wissen anders repräsentieren und verarbeiten als Strukturen, die sich nicht durch Regeln ableiten lassen (Pinker 1991; Clahsen 1999). Auch aus Sicht der Spracherwerbsforschung ist die Differenzierung in regelbasierte und nicht regelbasierte Bereiche der Sprache sinnvoll, da nur bei regelbasiertem Wissen die Art und Abfolge der Entwicklungsschritte voraussagbar sind. Zudem gilt unabhängig von konkreten spracherwerbstheoretischen Annahmen als unstrittig, dass der Erwerb des sprachlichen Regelwissens zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist, während der Erwerb nicht-regelgeleiteten Wissens (z.B. Wortschatz) praktisch nie abgeschlossen wird. Für vergleichende Untersuchungen der Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaM und DaZ sind regelgeleitete Bereiche daher besonders aufschlussreich. Aus diesen Gründen beschränkt sich die vorliegende Untersuchung auf regelgeleitete Erwerbsbereiche in Sprachverständnis und Sprachproduktion.

2.2 Forschungsstand: Erwerb regelgeleiteter Strukturen

Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder mit DaM im Alter von ca. drei Jahren die wesentlichen Aspekte der Morphosyntax wie z.B. die Satzstruktur und die syntaktische Funktion grammatischer Morpheme erworben haben. Kinder mit DaZ benötigen nach Erwerbsbeginn ebenfalls ca. drei Jahre, um die Kernbereiche der Morphosyntax zu erwerben (siehe Schulz/Grimm 2012 für einen Überblick).

Am ausführlichsten untersucht ist bisher der Erwerb der Satzstruktur, der häufig als Abfolge sogenannter syntaktischer Meilensteine beschrieben wird (Clahsen 1988; Tracy 1991; Schulz/Tracy 2011). Diesem Modell zufolge wird die Hauptsatzstruktur vor der Nebensatzstruktur erworben. Einfache Hauptsätze wie ‚Ich bau ein Mast‘ erscheinen im DaM-Erwerb im Alter von zweieinhalb Jahren. Finite

Verben werden mit korrekter Subjekt-Verb-Kongruenz markiert und zeitgleich in der V2-Position realisiert (Clahsen 1982; Tracy 1991; Clahsen/Penke 1992). Nebensätze werden ab einem Alter von zweieinhalb bis drei Jahren beobachtet, wobei anfangs noch Konjunktionen ausgelassen bzw. durch Platzhalter ersetzt werden können (Rothweiler 1993). Die Realisierung nominaler und adverbialer Konstituenten im Mittelfeld sowie die Besetzung der rechten Satzklammer mit dem finiten Verb signalisieren jedoch, dass der syntaktische Bauplan für Nebensätze grundsätzlich erworben wurde. Im Erwerb der Satzklammer durchlaufen Kinder mit DaZ ähnliche Entwicklungsstufen; sie zeigen dabei sogar teilweise ein höheres Erwerbtempo. Erste Hauptsätze mit korrekt flektierten Verben in der V2-Position erscheinen nach ca. 12 Kontaktmonaten (KM). Nebensätze werden von DaZ-Kindern nach einer Kontaktdauer von ca. 36 Monaten erworben. Einer Untersuchung von Grimm/Geist (2012) zufolge produzierten im Alter von 5;7 Jahren (34 KM) nur 23 der untersuchten 32 Kinder mit DaZ systematisch Nebensätze. Wie auch bei Kindern mit DaM können anfangs Konjunktionen ausgelassen oder durch Platzhalter ersetzt werden. Abhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn ist die Hauptsatzstruktur im DaZ-Erwerb im Alter zwischen drei bis fünf Jahren und die Nebensatzstruktur im Alter von fünf bis sieben Jahren zu erwarten.

Subjekt-Verb-Kongruenz wird im DaM-Erwerb zeitgleich mit der Verbzweitstellung im Hauptsatz im Alter zwischen zweieinhalb und drei Jahren erworben. Auch im DaZ-Erwerb scheinen Subjekt-Verb-Kongruenz und V2-Position miteinander gekoppelt zu sein; beides wird zwischen 6 und 18 KM erworben (Prévost 2003; Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2009). Vereinzelt wurden jedoch bei Kindern mit DaZ unflektierte Verbstämme in V2-Position wie z.B. ‚Der schneid das von Baum‘ beobachtet (Wojtecka et al. 2013; siehe auch Prévost 2003). Im Gegensatz zur Subjekt-Verb-Kongruenz wird das Kasussystem bei Kindern mit DaM und DaZ aufgrund seiner Komplexität erst im Schulalter vollständig gemeistert. Die Auswahl des Kasusallomorphs ist im Deutschen von Genus und Numerus der NP abhängig, aber auch davon, ob es sich um eine pronominale oder nicht-pronominale NP handelt. Das Prinzip, Subjekte mit dem Nominativ und transitive Objekte mit dem Akkusativ zu markieren, wird jedoch im DaM-Erwerb bereits mit ca. drei Jahren erworben (Schulz 2007). Dativ und Genitiv werden erst später erworben (Eisenbeiss/Bartke/Clahsen 2006). Bei Kindern mit DaZ ist im Kasussystem eine Differenzierung von Nominativ und Akkusativ bereits nach ca. 12 KM erkennbar; die korrekte Markierung von Dativ und Akkusativ erstreckt sich jedoch bis ins Schulalter (Kaltenbacher/Klages 2006; Lemke 2009).

Für das Sprachverständnis liegen bis dato nur wenige Untersuchungen vor, die auch den DaZ-Erwerb berücksichtigen. Am intensivsten wurde das Verständnis von W-Fragen untersucht (Schulz 2013b). Schulz beobachtete in einer Längsschnittuntersuchung mit 31 Kindern mit DaM und 17 Kindern mit DaZ aus dem MILA-Projekt, dass DaM-Lerner im Alter von etwa vier Jahren W-Fragen wie ‚Wen sieht Lise?‘ korrekt mit dem Objekt des Satzes beantworten. Fragen nach dem Subjekt wurden mit drei Jahren korrekt interpretiert; Fragen nach Adjunkten (‚Womit sägt der Bauarbeiter die Äste ab?‘) mit vier Jahren. Kinder mit DaZ können nach etwa 36 bis 48 KM, d.h. in der Regel zwischen 5 und 8 Jahren, erkennen, auf welche Konstituente des Satzes sich das W-Pronomen bezieht. Wie auch bei Kindern mit DaM wurden Fragen nach dem Subjekt früher korrekt interpretiert als Fragen nach Objekten oder Adjunkten. Im Alter von 5;8 Jahren fand Schulz (2013b) keinen Gruppenunterschied mehr hinsichtlich der Rate korrekter Antworten.

Zusammenfassend lassen die bisherigen Ergebnisse schussfolgern, dass Kinder mit DaZ zumindest in einigen Bereichen ihrer Zweitsprache ein höheres Entwicklungstempo aufweisen als Kinder mit DaM. Bis dato wurde jedoch nicht für verschiedene sprachliche Phänomene erforscht, in welchen Bereichen Kinder mit DaZ jeweils die Fähigkeiten von Kindern mit DaM erreicht haben. Die vorliegende Studie untersucht daher, in welchen regelgeleiteten Bereichen der Sprache Unterschiede zwischen Kindern mit DaM und Kindern mit DaZ nachweisbar sind. Verglichen wurden die sprachlichen Fähigkeiten von 34 Kindern mit DaM und 22 Kindern mit DaZ, die im Alter von 5;7 Jahren (5;6 bis 5;11 Jahre) mit dem Sprachtest LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) untersucht wurden. Die Studie berichtet die Ergebnisse aus beiden Modulen *Verständnis* und *Produktion*. Basierend auf den Ergebnissen bisheriger Einzelfalluntersuchungen wurde erwartet, dass Kinder mit DaM und DaZ sich nicht in allen Bereichen angenähert haben und dass bei unterschiedlichen Leistungen DaZ-Kinder schlechter abschneiden als DaM-Kinder.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen des IDeA-Teilprojekts MILA erhoben. MILA erforscht den Spracherwerb von Kindern mit DaM und DaZ in einem kombinierten Längs- und Querschnittsdesign; es wurden dazu insgesamt etwa 120 Kinder über einen Zeitraum von drei Jahren im Abstand von je sechs Monaten mit verschiedenen Erhebungsverfahren untersucht (vgl. Grimm/Schulz 2012).

Einschlusskriterium für alle Kinder waren normale Hörfähigkeiten, die in einem Elterninterview erfragt wurden, sowie eine altersentsprechende non-verbale Intelligenz, die im Alter von 4;2 Jahren (SD = 1.7 Monate) mit Hilfe der nonverbalen Skalen des K-ABC (Melchers/Preuss 2003) überprüft wurde. Kinder wurden als sprachunauffällig klassifiziert, wenn sie keine Sprachtherapie besuchten und zum dritten Erhebungszeitpunkt im Alter von 4;8 Jahren (SD = 1.6 Monate) in maximal einem von neun Untertests in Lise-DaZ einen T-Wert unter 40 erzielten. In der sprachunauffälligen Gruppe wurden nur Kinder berücksichtigt, deren chronologisches Alter zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 3;6 und 3;11 Jahren lag. Für Kinder mit DaZ galt zusätzlich, dass der Erwerbsbeginn des Deutschen zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag liegen musste. Die vorliegende Studie berichtet die Ergebnisse aller sprachunauffälligen Kinder mit DaM und mit DaZ, die zum fünften Messzeitpunkt im Juni 2011 erhoben wurden.

Kinder mit DaM

Die DaM-Gruppe umfasst 15 Mädchen und 19 Jungen mit einem durchschnittlichen Alter von 5;7 Jahren (SD = 1.5 Monate; Spanne: 5;5-5;9 Jahre). Alle Kinder sind in Deutschland geboren. Alle Eltern der als DaM klassifizierten Kinder gaben Deutsch als einzige Familiensprache sowie als einzige Sprache zwischen den Geschwistern an. Die Kinder besuchten täglich eine deutschsprachige Kindertagesstätte für mindestens drei Stunden; die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in der Einrichtung betrug 6,6 Stunden pro Tag (SD = 1.2).

Kinder mit DaZ

Die DaZ-Gruppe umfasst 8 Mädchen und 14 Jungen im Alter von durchschnittlich 5;7 Jahren (SD = 2.5 Monate; Spanne: 5;4-5;9 Jahre). Zum Testzeitpunkt hatten sie 34.4 Monate Kontakt zum Deutschen (SD = 4.5; Spanne: 29-45); ihr durchschnittlicher Erwerbsbeginn lag bei 31.1 Monaten (SD = 4.7; Spanne: 24-41). Mit Ausnahme eines in Serbien geborenen Kindes waren alle Kinder in Deutschland geboren. Alle Eltern der DaZ-Kinder gaben eine nicht-deutsche Sprache als Familiensprache sowie als Sprache zwischen den Geschwistern an. Die Kinder besuchten täglich eine deutschsprachige Kindertagesstätte für mindestens drei Stunden; die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in der Einrichtung betrug 5,2 Stunden pro Tag (SD = 1.6).

3.2 Material

Die sprachlichen Fähigkeiten wurden mit Hilfe von LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) erfasst. Lise-DaZ ist ein standardisiertes Verfahren zur Untersuchung des

individuellen Entwicklungsstands in zentralen regelgeleiteten syntaktischen, morphologischen und semantischen Bereichen der deutschen Sprache, für die zudem ausreichende Befunde aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung vorliegen. Es werden sowohl Sprachproduktion als auch Sprachverständnis überprüft.

Im Modul *Sprachproduktion* werden mit Hilfe einer Bildergeschichte verschiedene Äußerungen eliziert. Dabei muss das Kind im Verlauf der Bildergeschichte auf vorgegebene Fragen antworten und Satzanfänge vervollständigen. Die elizierten Äußerungen werden mittels 11 verschiedener Skalen im Hinblick auf die folgenden sprachlichen Bereiche ausgewertet: Die Skalen *Kasus*, *Entwicklungsstufe Satzklammer* (ESS, in Anlehnung an die syntaktischen Meilensteine) und *Subjekt-Verb-Kongruenz* (SVK) erfassen morpho-syntaktische Fähigkeiten. Die Skalen *Präpositionen*, *Fokuspartikeln*, *Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben* und *Konjunktionen* überprüfen die Verfügbarkeit dieser morpho-syntaktisch und semantisch relevanten Wortklassen und erfassen so ebenfalls regelgeleitete Fähigkeiten (z.B. Konjunktionen als Indikator von Nebensätzen, Vollverben als Indikator für Syntax). In die Analyse geht jeweils die absolute Anzahl der genannten Tokens ein. Die lexikalische Variabilität innerhalb einer Wortklasse wird folglich nicht berücksichtigt.

Das Modul *Sprachverständnis* enthält die drei Untertests *Verstehen von Verbbedeutung* (12 Items), *Verstehen von W-Fragen* (10 Items) und *Verstehen von Negation* (12 Items), die jeweils mit Hilfe von Bildkarten durchgeführt werden. Der Untertest *Verbbedeutung* erfasst die semantische Repräsentation von Verben und der Untertest *Negation* die semantische Repräsentation von Satznegation. Das Kind muss jeweils mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ bzw. mit ‚Stimmt‘ oder ‚Stimmt nicht‘ antworten. In dem syntaktischen Untertest *W-Fragen* soll das Kind den erfragten Satzteil nennen.

LiSe-DaZ stellt getrennte Normen für DaM und DaZ zur Verfügung, wobei bei Kindern mit DaZ neben dem chronologischen Alter auch die Kontaktdauer zum Deutschen berücksichtigt wird. T-Werte bestehen für die Skalen *Verbbedeutung*, *W-Fragen* und *Negation* aus dem Modul *Verständnis* sowie für die Skalen *Präpositionen*, *Fokuspartikeln*, *Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben*, *Konjunktionen* und *Kasus* aus dem Modul *Produktion*. Altersentsprechende Fähigkeiten für die Skalen *Entwicklungsstufe Satzklammer* bzw. *Subjekt-Verb-Kongruenz* werden als Quartile bzw. als Ratio (SVK_{rel}) ermittelt. In der vorliegenden Stichprobe erzielten 18 Kinder mit DaM in keinem Untertest und 16 Kinder mit DaM in einem Untertest einen T-Wert unter 40. In der DaZ-Gruppe erzielten 16 Kinder in keinem Untertest und 6 Kinder in einem Untertest einen T-Wert unter 40. Die Untertests *ESS Satzklammer* und *Subjekt-Verb-Kongruenz* wurden für die Feststellung von Sprachfähigkeiten nicht herangezogen, da für diese Untertests keine T-Werte vorliegen.

3.3 Durchführung

Die Erhebungen für diese Studie erfolgten zwischen Februar und Juni 2011. Alle Kinder wurden individuell in der Kindertagesstätte getestet; die Erhebungen wurden videographiert. LiSe-DaZ wurde auf Grundlage des Testprotokolls und des Videos von einer geschulten Mitarbeiterin ausgewertet, die nicht an der Testung des jeweiligen Kindes beteiligt war. Hintergrundvariablen wie z.B. Familiensprache wurden vor dem ersten Messzeitpunkt zwischen Januar und März 2009 mit Hilfe eines telefonischen Elterninterviews erfasst.

3.4 Auswertung

Die Auswertung berücksichtigt alle vollständig absolvierten Untertests. Da nicht alle Kinder alle Untertests vollständig bewältigten, variiert die Stichprobengröße zwischen den Untertests. Die deskriptive Statistik für das Modul Produktion stellt alle Tokens in der jeweiligen Kategorie als absolute Werte dar (Abbildung 1). Die Ergebnisse im Modul Sprachverständnis werden als Prozent korrekter Antworten angegeben (Abbildung 2). Als inferenzstatistisches Verfahren für die Gruppenvergleiche wurden Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Sprachproduktion

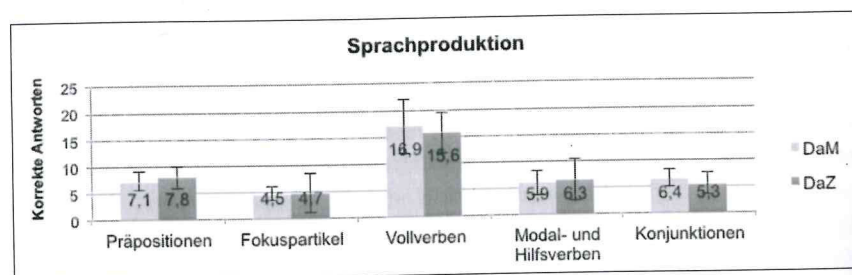


Abb. 1: Mittlere Anzahl produzierter Wörter in der jeweiligen Wortklasse im Modul Sprachproduktion (absolute Werte).

Abbildung 1 stellt die Anzahl korrekter Antworten (Rohwerte) für die Skalen *Präpositionen*, *Fokuspunktikel*, *Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben* und *Konjunktionen* aus dem Modul *Sprachproduktion* dar. Die Ergebnisse zeigen, dass deskriptiv im Alter von ca. 5;7 Jahren nur geringe Gruppenunterschiede in diesen produktiven

Fähigkeiten bestehen. Am deutlichsten treten Unterschiede bei *Vollverben* und *Konjunktionen* zutage; in beiden Bereichen zeigen Kinder mit DaM bessere Leistungen als Kinder mit DaZ. Bei *Präpositionen* und *Modal- und Hilfsverben* schneiden Kinder mit DaZ entgegen der Erwartung sogar geringfügig besser ab als Kinder mit DaM. Signifikante Gruppenunterschiede ergeben sich jedoch lediglich für *Konjunktionen* (Tabelle 1).

Tabelle 1: Statistischer Gruppenvergleich (Mann-Whitney-U-Test) für das Modul Sprachproduktion.

Skala	N _{DaM}	N _{DaZ}	U-Wert	p-Wert
Präpositionen	33	21	-1.141	.254
Fokuspunktikel	33	21	-1.777	.076
Vollverben	33	21	-.383	.702
Modal- und Hilfsverben	33	21	-.340	.734
Konjunktionen	33	21	-2.129	.033

Außer den in Tabelle 1 genannten Skalen wurden der Entwicklungsstand in den Bereichen *Kasus*, *Entwicklungsstufe Satzklammer (ESS)* sowie die *Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)* analysiert. Die Auswertung des *Kasus* berücksichtigt korrekte Akkusativ- und Dativmarkierungen am Objekt sowie in Präpositionalphrasen. Kinder mit DaM produzierten im Durchschnitt 5,9 (SD = 1.9) korrekte Kasusmarkierungen; dies lag deutlich über dem Wert der Kinder mit DaZ, die im Durchschnitt lediglich 4,2 (SD = 1.9) Kasusmarkierungen korrekt realisierten. Der Unterschied ist statistisch signifikant (Mann-Whitney-U-Test; $U = -2.772$; $p = .006$).

Für die *ESS* wurde die jeweils höchste erreichte Stufe berücksichtigt. In der DaM-Gruppe hatten im Alter von 5;7 Jahren erwartungsgemäß alle 33 Kinder (100%) die höchste Stufe 4 der Nebensätze erreicht; in der DaZ-Gruppe hatten fünf Kinder (23.6%) Stufe 3 (=Hauptsätze) und 16 Kinder (76.2%) Stufe 4 (=Nebensätze) erreicht. Dieser Unterschied zwischen DaM und DaZ-Kindern ist statistisch signifikant (χ^2 -Test; $\chi(1,54) = 8.659$; $p = .006$).

Zur Ermittlung der *Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)* wurden gemäß der Testinstruktion diejenigen Kinder berücksichtigt, die mindestens ESS 3 erreicht haben. Dies war bei allen Kindern der Fall. Die SVK wird als Quotient aus der Anzahl der korrekt produzierten SVK und der Anzahl produzierter Subjekt-Verb-Strukturen gebildet (SVK_{rel}). Ein Wert nahe 1 gibt einen hohen Anteil korrekt produzierter SVK-Strukturen an. Erwartungsgemäß liegt der Quotient in der DaM-Gruppe

(.099) deskriptiv höher als in der DaZ-Gruppe (.082). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant (T-Test, $T(1,52) = 20.011$; $t = 1.069$; $p = .298$).

4.2 Sprachverständnis

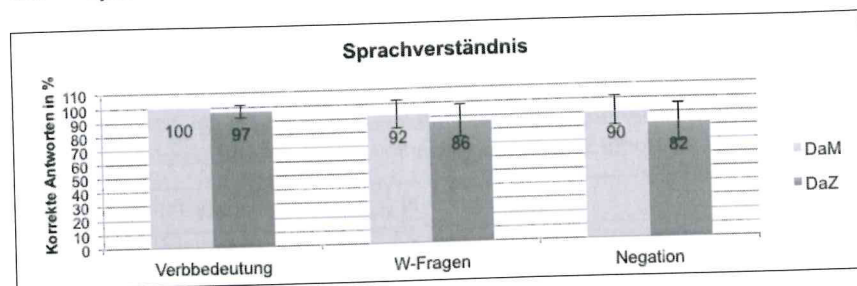


Abb. 2: Korrekte Antworten im Modul Sprachverständnis in %

Abbildung 2 illustriert die korrekten Antworten (in %) für die Untertests *Verbbedeutung*, *W-Fragen* und *Negation*. Beide Gruppen sind im Alter von ca. 5;7 Jahren im rezeptiven Erwerb der *Verbbedeutung*, *W-Fragen* und *Negation* bereits weit fortgeschritten und erzielen über 80% korrekter Antworten. Im Verständnis von *W-Fragen* und *Negation* liegen Kinder mit DaZ jedoch noch deutlich hinter Kindern mit DaM zurück. Die Ergebnisse des statistischen Vergleichs der Rohwerte sind in Tabelle 2 dargestellt. Der Vollständigkeit halber werden alle drei Untertests angegeben; der p-Wert im Untertest *Verbbedeutung* darf jedoch aufgrund der fehlenden Standardabweichung in der DaM-Gruppe nicht interpretiert werden und ist deshalb mit # gekennzeichnet.

Tabelle 2: Statistischer Gruppenvergleich (Mann-Whitney-U-Test) für das Modul Sprachverständnis

Untertest	N _{DaM}	N _{DaZ}	U-Wert	p-Wert
Verbbedeutung	34	22	-3.591	#
W-Fragen	34	21	-1.972	.049
Negation	33	21	-2.542	.011

Zusammengefasst zeigen Kinder mit DaZ im Alter von 5;7 Jahren nach durchschnittlich 34 KM in fast allen Bereichen des Moduls *Sprachproduktion* ähnliche Leistungen wie ihre monolingualen Altersgenossen. Von den 11 untersuchten Skalen sind lediglich in *Konjunktionen* und *Kasus* sowie in der *Entwicklungsstufe*

Satzklammer statistisch signifikante Unterschiede nachweisbar. Im Verständnis zeigten sich signifikante Unterschiede in den Untertests *W-Fragen* und *Negation*; hier liegen die Leistungen der Kinder mit DaZ erwartungsgemäß deutlich hinter denen der Kinder mit DaM.

5 Diskussion

In dieser Studie wurden die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten von 34 Kindern mit DaM und 22 Kindern mit DaZ im Alter von 5;7 Jahren verglichen. Ziel war es, Erkenntnisse über die sprachlichen Fähigkeiten von DaZ-Kindern in verschiedenen Erwerbsbereichen zu gewinnen, um daraus Schlussfolgerungen über die Fähigkeiten zu ziehen, die zum Schuleintritt erwartet werden können. Die Untersuchung konzentrierte sich auf regelgeleitete Aufgaben zum Sprachverständnis und Sprachproduktion. Dies ist aus zwei Gründen wichtig. Erstens wurden in vielen Untersuchungen nicht-regelgeleitete Bereiche wie z.B. der Wortschatz untersucht. In diesen Aufgaben schneiden Kinder mit DaZ im Vergleich zu Kindern mit DaM oft besonders schlecht ab. Zweitens liefert diese breit angelegte Untersuchung erstmals Ergebnisse über verschiedene regelbasierte Bereiche.

Es wurde erwartet, dass sich in einigen der untersuchten Bereiche auch am Schuleintritt signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ und mit DaM nachweisen lassen. Diese Annahme wurde für die Wortklassen *Präpositionen*, *Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben*, *Fokuspartikel* sowie für die *Subjekt-Verb-Kongruenz* nicht bestätigt. Bestätigt wurde sie für das *Verständnis von W-Fragen* und *Verständnis der Negation* sowie für die Skalen *Konjunktionen*, *Kasus* und *Entwicklungsstufe Satzklammer* aus dem Modul *Produktion*. Hier zeigten Kinder mit DaZ der Erwartung entsprechend signifikant schlechtere Leistungen als Kinder mit DaM. Diese Ergebnisse sind in zweierlei Hinsicht relevant: Erstens wird bestätigt, dass – geeignete Erwerbsbedingungen vorausgesetzt – Kinder mit DaZ in regelbasierten Bereichen der Grammatik ihren erwerbsbiographisch bedingten Entwicklungsrückstand gegenüber Kindern mit DaM relativ rasch aufholen. Zweitens zeigen die Ergebnisse, dass die Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten nicht anhand einzelner Wissensbereiche erfolgen sollte. Diese Aspekte werden im Folgenden genauer diskutiert.

In Bezug auf den Erwerbszeitpunkt lässt sich festhalten, dass sich (unter den genannten Auswertungskriterien) frühe Zweitsprachler nach weniger als drei Jahren Kontakt zum Deutschen in der Produktion von *Präpositionen*, *Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben*, *Fokuspartikeln* sowie in der Beherrschung der *Subjekt-Verb-Kongruenz* nicht mehr von Kindern mit DaM unterscheiden. Diese Kontaktdauer reicht auf der anderen Seite jedoch nicht aus, um im Verständnis von

W-Fragen und Negation sowie in der Produktion von Konjunktionen, Kasus und der Nebensatzstruktur zu Kindern mit DaM aufzuschließen.

Eine mögliche Erklärung für die beobachteten Unterschiede ist, dass Kinder mit DaZ diejenigen Erwerbsbereiche rasch meistern, die auch von DaM-Kindern aufgrund ihrer eindeutigen morpho-syntaktischen Funktion früh erworben werden. Dies gilt für Präpositionen, Vollverben, Modal- und Hilfsverben sowie Fokuspartikeln, aber auch für Subjekt-Verb-Kongruenz. Trotz teilweise synkretisierender morphologischer Markierungen (z.B. 3.Ps.Sg. und 2.Ps.Pl. wie in ‚er geh-t‘, ‚ihr geh-t‘) sind in regulär gebildeten Formen die Ableitungsregeln transparent und werden nicht durch morpho-syntaktische Eigenschaften von Subjekt oder Verb beeinflusst. Dagegen zeigten sich schlechtere produktive Leistungen bei Kindern mit DaZ gegenüber Kindern mit DaM in *Konjunktionen* und *Kasus*. Diese beiden Bereiche werden aufgrund ihrer Komplexität von Kindern mit DaM spät erworben; eine längere Erwerbsdauer ist daher auch für Kinder mit DaZ anzunehmen. Für die Produktion von Konjunktionen muss zunächst die Nebensatzstruktur – d.h. die Besetzung der rechten Satzklammer mit einem finiten Verb – etabliert werden. Erste Nebensatzstrukturen erscheinen zwar im DaM- und DaZ-Erwerb bereits im Alter von 30–36 KM, jedoch werden häufig noch keine Konjunktionen produziert. Im Kasussystem ist die Auswahl des Kasusallomorphs von Genus und Numerus der NP abhängig sowie davon, ob es sich um eine pronominale oder nicht-pronominale NP handelt. Auch die schlechteren Leistungen der DaZ-Gruppe in den Verständnisaufgaben *W-Fragen* und *Negation* könnten damit erklärt werden, dass diese Strukturen aufgrund ihrer Komplexität von DaZ-Lernern (wie von DaM-Lernern) später erworben werden.

Für die Praxis der Sprachstandsdiagnostik sind diese Ergebnisse in verschiedener Hinsicht relevant. Erstens zeigen sie, dass von Fähigkeiten in einem Bereich keinesfalls auf Fähigkeiten in anderen Bereichen geschlossen werden kann. Dies gilt auch dann, wenn die untersuchten Fähigkeiten auf der gleichen sprachlichen Ebene (z.B. Morphosyntax) und in der gleichen Modalität (z.B. Produktion) angesiedelt sind. Die zu erwerbenden Bereiche des Sprachsystems unterscheiden sich in ihrer Komplexität; Unterschiede zwischen einzelnen Bereichen sind daher sehr wahrscheinlich. Unsere Ergebnisse zeigen, dass auch innerhalb der regelgeleiteten Bereiche des Deutschen zum Schuleintritt Unterschiede zwischen den beiden Erwerbstypen DaZ und DaM zu erwarten sind. Für nicht regelbasierte Aufgaben wie beispielsweise Wortschatz oder Pluralbildung ist davon auszugehen, dass sich diese Unterschiede noch viel klarer manifestieren. Es sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie die lexikalische Ausdifferenzierung innerhalb der

einzelnen Wortklassen nicht analysiert wurde. Eine solche Analyse würde sehr wahrscheinlich auch für diejenigen Bereiche schlechtere Leistungen bei Kindern mit DaZ ergeben, in denen sich in der vorliegenden Studie keine Unterschiede zwischen Kindern mit DaM und mit DaZ nachweisen ließen (z.B. für Präpositionen und Vollverben).

Die vorliegenden Ergebnisse bekräftigen die Forderung, das Sprachverständnis stets in die Beurteilung der Sprachfähigkeiten einzubeziehen. Diese Forderung ist nicht neu (Lüdtke/Kallmeyer 2007; Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009); dennoch bleibt das Sprachverständnis in der Diagnose oft unberücksichtigt (vgl. Geist 2013) oder wird nur unzureichend erfasst (vgl. Geist/Voet Cornelli angeh.). Da sich insbesondere in den rezeptiven Fähigkeiten Kinder mit DaZ zum Schuleintritt noch deutlich von Kindern mit DaM unterscheiden können, besteht ansonsten die Gefahr, dass Defizite unentdeckt bleiben. Pädagogische Fachkräfte in Grundschulen sollten daher das Sprachverständnis gezielt erfassen und fördern.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich Kinder mit DaZ im Alter von 5;7 Jahren noch deutlich in ihren sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaM unterscheiden können. Kinder mit DaZ schließen vermutlich in denjenigen regelbasierten sprachlichen Bereichen schnell zu den Kindern mit DaM auf, die auch im monolingualen Erwerb früh gemeistert werden. Für die Praxis heißt das: Gerade die ‚schwierigen‘ Bereiche sollten gezielt und unter Berücksichtigung des jeweiligen Erwerbstyps erfasst werden. Gleiche Leistungen wie im DaM-Erwerb sind hier zum Schuleintritt nicht zu erwarten. Eine fundierte Diagnose und gezielte Förderung, u.a. in den hier untersuchten Bereichen Konjunktionen, Kasus, Nebensätze sowie im Sprachverständnis scheint daher erforderlich, um die Unterschiede in den Erwerbsvoraussetzungen aufzufangen und Kinder mit DaZ auf ihrem Bildungsweg zu fördern.

Danksagung:

Dieser Beitrag wurde im Rahmen des *Center for Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDEA)* verfasst, gefördert durch die LOEWE-Initiative der Hessischen Landesregierung. Die Verfasserinnen bedanken sich bei den an MILA teilnehmenden Kindern, deren Eltern, den Fachkräften der teilnehmenden Einrichtungen und den studentischen Mitarbeiterinnen für die Unterstützung bei den Erhebungen. Außerdem danken wir den Mitarbeiterinnen des Lehrstuhl DaZ sowie den Herausgeberinnen für hilfreiche Kommentare zum Manuskript.

Literatur

- Birdsong, David (2009): The age and end state of second language acquisition. In: Ritchie, W.C./Bhatia, T.K. (Hrsg.): *The new handbook of second language acquisition*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 401 - 424.
- Clahsen, Harald (1999): Lexical entries and rules of language: a multidisciplinary study of German inflections. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 991 - 1060.
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clahsen, Harald/Penke, Martina (1992): The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: New evidence on German child language from the Simone-corpus. In: Meisel, J. (Hrsg.): *The acquisition of verb placement. Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 181 - 223.
- DeKeyser, Robert (2012): Age effects in second language learning. In: Gass, S.M./Mackey, A. (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. London, UK: Routledge, 442 - 460.
- Eisenbeiss, Sonja/Bartke, Susanne/Clahsen, Harald (2006): Structural and Lexical Case in Child German: Evidence from language-impaired and typically-developing children. In: *Language Acquisition* 13(1), 3-32.
- Fried, Lilian (2004): *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung*. München: DJI [http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf]
- Geist, Barbara (2013): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: de Gruyter.
- Geist, Barbara/Voet Cornelli, Barbara (angen.): *Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich*. In: Urban, M. (Hrsg.). *Inklusion und Übergang*. Klinkhardt Verlag.
- Grimm, Angela/Geist, Barbara (2012): Wie erwerben DaZ-Kinder Nebensätze und Konjunktionen? Erkenntnisse aus dem Projekt MILA. In: *Grundschule Deutsch 36, Themenheft 'Wörter und Sätze'*, 43.
- Grimm, Angela/Schulz, Petra (2012): Das Sprachverstehen bei frühen Zweitsprachlernern: Erste Ergebnisse der kombinierten Längs- und Querschnittstudie MILA. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Wie erwirbt man eine weitere Sprache? Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre forschungsmethodischen Verfahren*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 195 - 218.
- Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Jeuk, Stefan (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29 (2), 141-156.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hannah (2006): *Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Demo-Version)*. Heidelberg: Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie. [http://www.xn--deutsch-fr--den-schulstart-nwc.de/service.html]
- Melchers, Peter/Preuß, Ulrich (2003): *Kaufman Assessment Battery for Children, Deutsche Version (K-ABC)*. Frankfurt/M: Pearson Assessment.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule*, 5, 30-33.
- Lemke, Vytautas (2009): *Der Erwerb der DP: Variation im frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation, Universität Mannheim.
- Leonard, Laurence B. (1998): *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lüdtke, Ulrike M./Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Die Sprachheilarbeit*, 52 (6), 261-278.
- Marinis, Theodoros/Chondrogianni, Vicky (2011): Comprehension of reflexives and pronouns in sequential bilingual children: do they pattern similarly to L1 children, L2 adults, or children with specific language impairment? In: *Journal of Neurolinguistics* 24, 2, 202-212.
- Meisel, Jürgen (2009): Second language acquisition in early childhood. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5-34.
- Pinker, Steven (1991): Rules of language. In: *Science*, 253, 530-533.
- Prévost, Philippe (2003): Truncation and Missing Inflection in Initial Child L2 German. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 65-97.
- Rothweiler, Monika (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen: Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition in German. In: Lleó, C. (Hrsg.): *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 91 - 113.
- Schulz, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf U. /Moser Opitz, E. (Hrsg.): *Diagnostik am*

- Schulanfang (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik)*. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 67–86.
- Schulz, Petra (2013a): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In: *Sprache, Stimme und Gehör*, 37, 1–5.
- Schulz, Petra (2013b): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In: Deppermann, A. (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. Jahrbuch 2012 des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, 313–337.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulz, Petra/Grimm, Angela (2012): Erst- und Zweitspracherwerb. In: Drügh, H./Komfort-Hein, S./Krass, A./Meier, C./Rohkowski, G./Seidel, R./Weiß, H. (Hrsg.): *Einführung in die Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 155–172.
- Schulz, Petra/Kersten, Anja/Kleissendorf, Barbara (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(2), 122–140.
- Tracy, Rosemarie (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth, C./Jordens, P. (Hrsg.): *Functional categories in learner language. Studies on language acquisition (SOLA)*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–43.
- Wojtecka, Magdalena/Schwarze, Rabea/Grimm, Angela/Schulz, Petra (2013): Finiteness and verb placement in German. A challenge for early second language learners? In: Amaro, J.C./Judy, T./Pascual, A./Cabo, D. (Hrsg.): *Proceedings of Generative Approaches to Second Language Acquisition 12*, (GASLA 12), Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 211–221.