

Diagnostische Hinweise und Empfehlungen für Testverfahren zu den einzelnen sprachlichen Ebenen (Mehrsprachigkeit und DaZ)

Kommunikation und Pragmatik

Die Interpretation von **kommunikativ-pragmatischen Verhaltensweisen** in der Erst- und Zweitsprache sollte bei mehrsprachigen Kindern kultursensibel erfolgen. In Rücksprache mit den Eltern des Kindes und/oder [Sprach- und Integrationsmittlern](#) kann herausgefunden werden, inwiefern eine bspw. als „ungewöhnlich“ wahrgenommene Gestik auf den Kommunikationsstil in der Erstsprache zurückgeht (vgl. auch Scharff Rethfeldt, 2013, S. 102) oder als kommunikativ-pragmatische Auffälligkeit zu werten ist. Der **CELF-5** (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) ist ein interaktives Testverfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen von 6 bis 16 Jahren. Es beinhaltet u.a. ein pragmatisches Fähigkeitsprofil, um verbale und nonverbale pragmatische Defizite aus Sicht der Eltern oder Lehrkräfte zu bestimmen, die die soziale Kommunikation im Alltag negativ beeinflussen können. Darüber hinaus beinhaltet das Testverfahren eine Aktivitätencheckliste, um die funktionalen Kommunikationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen tatsächlicher sozialer Interaktionen zu beobachten und deskriptiv auszuwerten.

Hinsichtlich der Diagnostik der Erzählfähigkeit mehrsprachiger Kinder hat sich die Analyse der makrostrukturellen Fähigkeiten für die Differenzierung zwischen Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung bewährt (Boerma et al., 2016). Makrostrukturelle Erzählfähigkeiten umfassen bspw. die Darstellung einer logischen Abfolge von Ereignissen einer Geschichte. Mikrostrukturelle Erzählfähigkeiten zeigen sich insbesondere in der Verwendung von korrektem Satzbau und Wortschatz. Im Bereich der makrostrukturellen Fähigkeiten holen mehrsprachige Kinder schneller gegenüber einsprachigen Kindern auf als in den mikrostrukturellen Fähigkeiten (Gagarina et al. 2015; Kupersmitt et al. 2014).

Das **Multilingual Assessment Instrument for Narratives** (MAIN; Gagarina et al. 2012) erlaubt, die **makro- und mikrostrukturellen Fähigkeiten** von mehrsprachigen Kindern standardisiert zu erfassen (Materialien zum freien Download: <https://main.leibniz-zas.de/en/main-materials/main-materials/>).

Semantik-Lexikon

Der **deutsche Wortschatz** eines mehrsprachigen Kindes ist in seiner Quantität von dem bisher erfolgten Input auf Deutsch abhängig und seine inhaltliche Zusammensetzung ergibt sich aus den Erwerbskontexten, in denen das Kind die deutsche Sprache bisher gehört hat (vgl. z. B. Chilla, 2020, S. 120, 123; De Houwer, 2009). Dies erklärt, warum ein Kind in einem deutschen Wortschatztest bspw. gute Benennleistungen für Begriffe aus dem Wortfeld „Schule“ zeigen kann, wohingegen es bspw. verhältnismäßig wenige Lebensmittel korrekt benennt. Sofern die anamnestisch erhobenen Erwerbskontexte Lücken im deutschen Wortschatz erklären können, sind sie nicht als Hinweis auf eine semantisch-lexikalische Störung zu werten. Ein Verfahren mit Normwerten zur Einordnung des deutschen Wortschatzes sukzessiv mehrsprachiger Kinder bietet bspw. der **LiSe-DaZ** mit dem Untertest zum *Sprachverständnis Verbbedeutung* (Schulz & Tracy, 2011).

Der Gesamtwortschatz eines mehrsprachigen Kindes verteilt sich auf zwei (oder mehr) Sprachen. Als fairste Vergleichsbasis gegenüber einsprachigen Kindern gilt der sogenannte **Konzeptwortschatz**, bei dem ausgezählt wird, für wie viele Konzepte (Lemmata) das Kind über ein Wort (Lexem) in mindestens einer seiner Sprachen verfügt (Pearson et al., 1993). Mittels des **WWT 6-10** (Glück, 2011) ließe sich dies bspw. für ein türkisch-deutsch-sprachiges Kind ermitteln. Der erlangte Rohwert kann dann orientierend mit den Normwerten deutsch-einsprachiger Kinder verglichen werden (Klassert & Kauschke, 2014).

Qualitative Beschreibungen zum **semantisch-lexikalischen Entwicklungsstand** hinsichtlich der Organisation des semantischen Netzwerkes, des Vorkommens verschiedener Wortarten, der Variabilität des Wortgebrauchs, der Qualität von Lexemen und Lemmata sowie der genutzten Bewältigungsstrategien sollten die Diagnostik ergänzen.

Morphologie-Syntax

Die Symptome einer grammatischen Störung variieren in verschiedenen Sprachen. Während im Deutschen die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) als Indikator für eine Sprachentwicklungsstörung gilt (Chilla, 2014b, 62), kann in anderen Sprachen (z. B. Türkisch) bspw. der Kasus besonders betroffen sein (Rothweiler, Chilla & Babur, 2010). Dies sollte bei der Erfragung oder Erhebung grammatischer Fähigkeiten in der Erstsprache berücksichtigt werden.

Für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ab einem Alter von ca. 3 Jahren gilt, dass die **Subjekt-Verb-Kongruenz** und die **Verbzweitstellung** im Hauptsatz nach 8 bis 20 Kontaktmonaten mit dem Deutschen beherrscht werden sollten (Chilla, 2014b, S. 63). Bestehen Schwierigkeiten mit der Flexion regelmäßiger Verben und der Verbzweitstellung fort, kann dies bei früh sukzessiv mehrsprachigen Kindern somit als Hinweis auf eine Sprachentwicklungsstörung eingeordnet werden. Dies gilt jedoch nicht für spät sukzessiv mehrsprachige Kinder, die ab ihrem 6. Lebensjahr mit dem Deutschen in Kontakt kommen und deren typische grammatische Entwicklung deutlich anders verläuft, was sich beispielsweise in der Verwendung von Infinitiven an der Verbzweitposition zeigt (Chilla, 2020, S. 124). Simultan mehrsprachige Kinder „bewegen sich im Erwerb der Grammatik innerhalb der aus dem monolingualen Erwerb bekannten Variationsbreite“ (Chilla, 2020, S. 122). Sofern Deutsch ihre dominante Sprache ist, kann ihre grammatische Entwicklung im Deutschen daher in Anlehnung an die Kriterien für einsprachige Kinder analysiert werden (Glück & Spreer 2022, S. 20-22).

Fehlerhafte Genusmarkierungen, aus denen auch Schwierigkeiten in der Kasusflexion resultieren können, treten typischerweise im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auf (Lüke et al. 2020, S. 223) und eignen sich daher nicht für die Feststellung einer Sprachentwicklungsstörung bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern (vgl. Scharff Rethfeldt 2016, S. 38). Auch andere grammatische Bereiche, die stark durch lexikalisches Lernen beeinflusst werden (z. B. Pluralbildung, Stammvokalwechsel bei irregulären Verben), sollten zwar für die Feststellung des aktuellen Sprachentwicklungsstandes erhoben werden, tragen aber nicht zur Diagnosestellung bei.

Morphologie-Syntax

Als Verfahren zur Überprüfung der **grammatischen Fähigkeiten** im Deutschen kann der **LiSe-DaZ** (Schulz & Tracy, 2011) mit Normwerten für sukzessiv mehrsprachige Kinder bis 7 Jahre zum Einsatz kommen. Mittels Testverfahren, die für einsprachige Kinder konzipiert sind (z. B. **TROG-D**, Fox-Boyer, 2023; **PDSS**, Kauschke et al., 2022; **ESGRAF 4-8**, Motsch & Rietz, 2019) kann **qualitativ** überprüft werden, welche grammatischen Strukturen das Kind bzw. der Jugendliche versteht bzw. produziert und in welchen eine Förderung indiziert ist.

Eine **Spontansprachanalyse** kann u. a. Aufschluss über die Entwicklung der o.g. Indikatoren geben. Sofern die Bedingungen dafür gegeben sind, können Verfahren zur Erhebung der grammatischen Fähigkeiten in der Erstsprache eingesetzt werden (z. B. **ESGRAF-MK**, Motsch, 2011; **SCREEMIK 2**, Wagner, 2008; **SRUK**, Gagarina et al., 2012).

Phonetik-Phonologie

Die Verständlichkeit der Spontansprache kann auf Deutsch durch die Diagnostiklehrkraft eingeschätzt werden. Zur Einschätzung der **Verständlichkeit in der Erstsprache** (unter Berücksichtigung des gesprochenen Dialekts) eignet sich der Fragebogen **Intelligibility in Context Scale (ICS)**, welcher in verschiedenen Sprachen verfügbar ist (<http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics>). Kinder mit Aussprachestörungen im Alter von 3 bis 5 Jahren erlangen in diesem Verfahren niedrigere Punktwerte (Mittelwert von 3.97) als Kinder ohne Aussprachstörungen (Mittelwert von 4.49; Neumann et al., 2017). Dies bedeutet auf der ICS-Skala, dass letztere von verschiedenen Personen „meistens“ bis „immer“ verstanden werden. Sofern ein Kind zu Schulbeginn im Mittel nur „manchmal“ (entspricht Punktwert 3) verstanden wird, kann dies daher als Hinweis auf eine Aussprachestörung gewertet werden.

In der Überprüfung der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten auf Deutsch können die für einsprachige Kinder konzipierten Verfahren zur Überprüfung der **Diskriminationsfähigkeit** (z. B. **H-LAD**, Brunner et al., 1998) sowie ein *produktiver Lautbefund* (z. B. **PLAKSS**, Fox-Boyer, 2014)

Phonetik-Phonologie

zum Einsatz kommen. Über eine **qualitative Auswertung** kann festgestellt werden, welche Lautkontraste das Kind wahrnehmen kann und welche Laute es phonetisch und phonologisch erworben hat.

Bei der Analyse der phonologischen Prozesse ist zu beachten, dass bei mehrsprachigen Kindern auch vom einsprachigen Erwerb abweichende Prozesse auftreten können (Fox-Boyer & Salgert, 2014, S. 118), Prozesse später überwunden werden oder es zu Übertragungen aus der Erst- in die Zweitsprache kommen kann und vermehrt Vokalfehler auftreten können (Fox-Boyer, Albrecht & Fricke, 2020). Ersteres erschwert die Identifizierung von physiologisch verzögerten vs. pathologischen Prozessen und somit die Differentialdiagnose zwischen einer phonologischen Verzögerung und einer konsequenten phonologischen Störung. Hierfür müssten Normdaten zu der konkreten Sprachkombination des Kindes und Jugendlichen herangezogen werden (z. B. für Türkisch-Deutsch: Fox-Boyer et al., 2020), die allerdings in vielen Fällen noch nicht zur Verfügung stehen, sodass ggf. keine differentialdiagnostische Einordnung der Auffälligkeit als Verzögerung oder Störung erfolgen kann. Demgegenüber können eine Artikulationsstörung und eine inkonsequente phonologische Störung eindeutiger bestimmt werden (Fox-Boyer & Salgert, 2014, S. 118).

Ist es nicht möglich, die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten in der Erstsprache des Kindes durch eine sprachkompetente Diagnostik Lehrkraft mittels entsprechender Verfahren (vgl. für eine Auflistung Fox-Boyer & Salgert, 2014, S. 115-116) zu erheben, können die **Eltern** zu den phonetisch-phonologischen Fähigkeiten in der Erstsprache befragt werden. Dies kann auf Basis der im Deutschen beobachteten Prozesse geschehen und wird durch die Auseinandersetzung mit dem **Phonemsystem** in der jeweiligen Sprache unterstützt (ebd., S. 114-115). Auf diese Weise lässt sich auch überprüfen, ob ein auf Deutsch beobachteter Prozess infolge eines Transfers zustande gekommen sein könnte, was ein physiologisches Phänomen darstellt. Auflistungen der genutzten Phoneme in verschiedenen Sprachen finden sich bspw. unter dem Link https://acent.gmu.edu/browse_native.php oder für ausgewählte Sprachen in der Publikation **Das mehrsprachige Klassenzimmer** (Krifka et al., 2014).

Literaturverzeichnis

- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., Blom, E. (2016): Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language and Communication Disorders* 51 (6), 626–638
- Chilla, S. (2020): Mehrsprachige Entwicklung. In: Sachse, S., A-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Heidelberg. Springer S, S. 109-126
- Fox-Boyer, A., Salgert, K. (2014): Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In: Chilla, S., Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. 1. Aufl. Elsevier, Urban & Fischer, München, 109–121
- Fox-Boyer, A., Albrecht, K. & Fricke, S. (2020) Phonologische Prozesse bei sich typisch entwickelnden türkisch-deutsch-sprachigen Kindern. *Sprache Stimme Gehör*, 44, 1–8.
- Gagarina, N. V., Klassert, A., Topaj, N. (2010): Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. *ZAS Papers in Linguistics* Bd. 54. ZAS, Berlin
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012): MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics* Bd. 56. ZAS, Berlin
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2015): Assessment of narrative abilities in bilingual children. In: Armon-Lotem, S., De Jong, J., Meir, N. (Hrsg.): *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment. Communication disorders across languages* Bd. 13. *Multilingual Matters*, Bristol, Buffalo, Toronto, 243–276
- Glück & Spreer (2022): Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht, S. 20-22. Abrufbar unter: [Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung - Publikationen - sachsen.de](https://www.sachsen.de/publikationen/foerderung-der-sprachlichen-und-kommunikativen-entwicklung)
- Klassert, A., Kauschke, C. (2014): Semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In: Chilla, S., Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. 1. Aufl. Elsevier, Urban & Fischer, München, 121–133
- Krifka, M., Błaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R., & Truckenbrodt, H. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Kupersmitt, J., Yifat, R., Blum-Kulka, S. (2014): The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives. Same or different? *Narrative Inquiry* 24 (1), 40–76
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Oller, D. K. (1993): Lexical development in bilingual infants and toddlers. Comparison to monolingual norms. *Language Learning* 43 (1), 93–120
- Rothweiler, Chilla & Babur (2010) Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish–German successive bilinguals, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24:7, 540-555, DOI: 10.3109/02699200903545328
- Scharff Rethfeldt, W. (2016): Kultursensible logopädische Versorgung in der Krise - zur Relevanz sozialer Evidenz: Eine kritische Reflexion evidenzbasierten Vorgehens am Beispiel der kindlichen Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. In *Forum Logopädie* 30 (5), 38-43.