

Dissertation

Titel der Dissertation

Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter

im Fokus des Vorarlberger Dialektes

Band 1 von 2 Bänden

Verfasserin

Mag. phil. Andrea Haid

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 327

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Doktoratsstudium Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin:

Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

“Das Menschlichste, was wir haben,
ist doch die Sprache”.

Theodor Fontane

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	10
Einleitung.....	12
1 Begründung und Hintergrund der Arbeit	13
2 Aufbau der Arbeit	16
I Präventive Maßnahmen zur Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten ...	19
1 Abweichender Spracherwerb	21
1.1 Definition, Terminologie und Einteilung von abweichendem Spracherwerb	22
1.2 Mögliche Ursachen für einen abweichenden Spracherwerb	26
1.2.1 Variablen der Umwelt.....	27
1.2.1.1 Quantität und Qualität des Sprachangebotes.....	28
1.2.1.2 Einfluss von Medien auf den Spracherwerb	30
1.2.1.3 Effekt von Vorlesen auf den Spracherwerb.....	32
1.2.1.4 Geschwisterkonstellation.....	32
1.2.2 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Spracherwerb.....	32
1.3 Prävalenz von abweichendem Spracherwerb.....	33
2 Prävention von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter	35
2.1 Einteilung präventiver Maßnahmen	35
2.2 Notwendige Anforderungen zur Umsetzung präventiver Maßnahmen	36
2.3 Methodisches Vorgehen zur Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten	38
2.4 Elternratgeber und Informationsbroschüren.....	40
3 Früherfassung von Sprachauffälligkeiten in den ersten Lebensjahren	40
3.1 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter von 0 – 12 Monaten	41
3.1.1 Neugeborenen-Hörscreening.....	42
3.1.2 Auditive Wahrnehmung.....	43
3.1.3 Schrei- und Lallstruktur.....	44
3.1.4 Sehentwicklung.....	46
3.1.5 Frühe Ernährungsentwicklung.....	47
3.1.6 Zusammenfassung.....	48
3.2 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter von 12 – 24 Monaten.....	48
3.2.1 Elternfragebögen	48
3.2.1.1 ELFRA 1 und ELFRA 2	51
3.2.1.2 FRAKIS und FRAKIS-K	53
3.2.1.3 ELAN	54
3.2.1.4 SBE-2-KT	54
3.2.1.5 ACIDI-1 und ACIDI-2	55
3.2.1.6 Fazit zu den Elternfragebögen	57

3.2.2	Diagnostikverfahren	58
3.2.2.1	SETK-2	58
3.2.2.2	Patholinguistische Diagnostik (PDSS)	59
3.2.2.3	Reynell-Sprachentwicklungsskalen	60
3.2.3	Zusammenfassung	60
3.3	Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter ab 24 Monaten	61
4	Sprachstandserfassung in Österreich	62
4.1	Verwendete Verfahren zur Sprachstandserfassung in Österreich	64
4.1.1	Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5	64
4.1.2	Beobachtungsbogen SELDAK	67
4.1.3	Marburger Sprachscreening (MSS)	68
4.1.4	Salzburger Beobachtungskonzept für Kinder bzw. Kindergärten	68
4.1.5	Beobachtungsbogen BESK-DaZ	69
4.1.6	Beobachtungsbogen SISMIK	70
4.2	Konzepte der Sprachstandserfassung in den österreichischen Bundesländern	72
4.2.1	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Oberösterreich	72
4.2.2	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen im Tirol	72
4.2.3	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark	72
4.2.4	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Salzburg	73
4.2.5	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien	73
4.2.6	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Kärnten	74
4.2.7	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen im Burgenland	74
4.2.8	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Niederösterreich	75
4.2.9	Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Vorarlberg	75
4.3	Zusammenfassung	78
II	Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich	79
1	Hintergrund und Ausgangslage des empirischen Vergleichs	80
2	Semantisch-lexikalische Fähigkeiten im zweiten Lebensjahr	82
2.1	Das Phänomen des Vokabelspurts	85
2.2	Die Verteilung der Wortarten im kindlichen Wortschatz des Deutschen	88
2.3	Beginn der grammatischen Entwicklung durch erste Mehrwortäußerungen	91
3	Gegenüberstellung SBE-2-KT und Kurzversion ACIDI-2	92
3.1	Formale Kriterien	92
3.2	Instruktion zum Ausfüllen des Bogens	93
3.3	Lexemliste der SBE-2-KT und des ACIDI-2SF im Vergleich	94
3.3.1	Kategorie Nomen	95
3.3.2	Kategorie Verben	96
3.3.3	Kategorie Adjektive	97

3.3.4	Kategorie Soziale Wörter	97
3.3.5	Kategorie Sonstige.....	97
3.3.6	Fazit des Vergleichs der Wortlisten.....	98
3.4	Deutschsprachige Versionen der SBE-2-KT im Vergleich.....	98
4	Datenerhebung	99
4.1	Formale Aspekte	99
4.2	Auswertung Orientierungsfragen	100
4.3	Quantitative Auswertung der Angaben zum aktiven Wortschatz.....	102
4.3.1	Ergebnisse Geschlechts- und Altersgruppen	103
4.3.2	Ergebnisse Gruppe I Potentielle Risikokinder nach der SBE-2-KT	106
4.3.3	Ergebnisse Gruppe II SBE-2-KT $\geq$ ACIDI-2SF	108
4.3.4	Ergebnisse Gruppe III ACIDI-2SF > SBE-2-KT.....	109
4.3.5	Ergebnisse Gruppe IV SBE-2-KT > 50 aktiv gebrauchte Lexeme	110
4.3.6	Fazit der quantitativen Analyse.....	111
4.4	Qualitative Auswertung der Angaben zum aktiven Wortschatz	112
4.4.1	SBE-2-KT spezifisches Nomen.....	112
4.4.2	ACIDI-2SF spezifische Lexeme (Nomen und Adjektiv).....	112
4.4.3	Verben	115
4.4.4	Partikeln	115
4.4.5	Pronomen	116
4.4.6	Soziale Wörter.....	117
4.4.7	Mehrwortäußerungen	117
4.4.8	Regional bedingte lexikalische Eigenheiten	117
5	Zusammenfassung und Diskussion	118
 III Rakus und sein Zauberwald.....		121
1	Ausgangslage und Hintergrund des erstellten Verfahrens.....	122
1.1	Der Vorarlberger Dialekt – Ausgewählte Aspekte zur Analyse des Kindersprachkorpus.....	125
1.1.1	Transkription – literarische Umschrift – schriftsprachliche Entsprechung.....	127
1.1.2	Phonetisch-phonologische Eigenheiten der Vorarlberger Dialekte	128
1.1.3	Morphologisch-syntaktische Eigenheiten der Vorarlberger Dialekte	129
1.1.4	Sonstige Eigenheiten in Bezug auf die Analyse von Kindersprache	132
1.2	Dialektale versus Hochdeutsche Varietät im Kindesalter?	132
2	Rakus und sein Zauberwald – Beschreibung und Begründung des Verfahrens	134
2.1	Untertests zu Phonetik und Phonologie	135
2.1.1	Informelle Erhebung phonetischer Fähigkeiten	135
2.1.2	Untertest 1 Silben segmentieren	136
2.1.2	Untertest 8 Phonemdifferenzierung.....	137

2.2	Untertests zu Morphologie und Syntax.....	138
2.2.1	Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz	138
2.2.2	Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ	139
2.2.3	Untertest 5 Präpositionen.....	140
2.2.4	Untertest 6 Tempus	141
2.2.5	Untertest 9 Satzverständnis.....	142
2.2.6	Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung	143
2.2.7	Untertest 11 Verständnis von W-Fragen	144
2.2.8	Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika	145
2.2.9	Untertest 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte.....	146
2.3	Untertest zu Semantik und Lexikon	147
2.4	Untertest 2 Gedächtnis – Merkfähigkeit für Wörter und Sätze	147
3	Datenerhebung: Auswertung der formalen Kriterien	148
4	Datenerhebung: Auswertung und Ergebnisse der einzelnen Untertests	151
4.1	Untertests Phonetik-Phonologie	152
4.1.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen	152
4.1.2	Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten	155
4.1.3	Ergebnisse Untertest 1 Silben segmentieren	157
4.1.4	Ergebnisse Untertest 8 Phonemdifferenzierung	164
4.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der Untertests zu Phonetik-Phonologie	167
4.2	Untertests Morphologie-Syntax	168
4.2.1	Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz	168
4.2.1.1	Theoretische Grundlagen.....	168
4.2.1.2	Ergebnisse des Untertests 3 Subjekt-Verb-Kongruenz	169
4.2.2	Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ	173
4.2.2.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb der Kasusmarkierung.....	173
4.2.2.2	Ergebnisse des Untertests 4 Kasus Akkusativ und Dativ	176
4.2.3	Untertest 5 Präpositionen.....	185
4.2.3.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb von Präpositionalphrasen	185
4.2.3.2	Ergebnisse des Untertests 5 Präpositionen.....	186
4.2.4	Untertest 6 Tempus	193
4.2.4.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb des Tempus	193
4.2.4.2	Ergebnisse des Untertests 6 Tempus	196
4.2.5	Untertest 9 Satzverständnis.....	199
4.2.5.1	Ergebnisse des Untertests 9 Satzverständnis.....	199
4.2.6	Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung	203
4.2.6.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Genus-und Pluralerwerb	203
4.2.6.2	Ergebnisse des Untertests 10 Genusmarkierung	208
4.2.6.3	Ergebnisse des Untertests 10 Pluralmarkierung.....	211
4.2.7	Untertest 11 Verständnis von W-Fragen	221
4.2.7.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Verständnis von W-Fragen	222

4.2.7.2	Ergebnisse des Untertests 11 Verständnis von W-Fragen	223
4.2.8	Untertest 12 Determinatoren: Obligatorischer Artikel vor Unika.....	229
4.2.8.1	Entwicklungstheoretische Grundlagen	229
4.2.8.2	Ergebnisse des Untertests 12 Obligatorischer Artikel vor Unika	230
4.2.9	Untertest 13 Freies Erzählen - Bildgeschichte	232
4.2.9.1	Entwicklungstheoretische Aspekte des Erwerbs textlinguistischer Elemente.....	233
4.2.9.2	Ergebnisse des Untertests 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte	233
4.3	Untertest Semantik-Lexikon.....	239
4.3.1	Entwicklung semantischer Organisation und taxonomischer Kategorie.....	239
4.3.2	Ergebnisse des Untertests 7 Oberbegriffe	240
4.4	Untertest 2 Gedächtnis - Merkfähigkeit für Wörter und Sätze	245
4.4.1	Theoretische Aspekte der Gedächtnisleistungen im Kindesalter	245
4.4.2	Ergebnisse des Untertests 2 Gedächtnisleistung für Wörter und Sätze	245
5	Forschungs- und Praxisausblick	250
	Bibliographie	255
	Abbildungsverzeichnis.....	283
	Tabellenverzeichnis.....	284
	Anhang.....	293
	Anhang A	295
	Anhang B	343
	Anhang C	358
	Anhang D	388
	Anhang E	393
	Anhang F	400
	Anhang G	411
	Anhang H	421
	Anhang I	427
	Anhang J	433
	Anhang K	436
	Anhang L	445
	Anhang M	455
	Anhang N	457
	Anhang O	461
	Anhang P	465
	Abstract (Deutsch)	467
	Abstract (Englisch)	469
	Lebenslauf	471

Vorwort

„In jede hohe Freude mischt sich eine Empfindung von Dankbarkeit“.

Maria von Ebner-Eschenbach

Die Auseinandersetzung mit einer psycholinguistischen Fragestellung und die Erstellung bzw. Evaluierung praxistauglicher Verfahren sowie die Erhebung eines umfassenden Kindersprachkorpus sind ohne interdisziplinären Austausch zwischen Fachkräften im Kinderbereich und KollegInnen der eigenen Fachdisziplin sowie Personen aus dem Freundeskreis nicht umsetzbar. An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich in der Umsetzung meiner Ideen und dem Schreiben der vorliegenden Dissertation in irgendeiner Weise, ob im Sinne von fachlichen Hinweisen, praktischen Tipps oder einfach zwischenmenschlichem Zuhören und Zureden, unterstützt und motiviert haben. Das Schreiben einer Dissertation fernab des Studienortes und einer parallelen Berufstätigkeit macht die Situation nicht leichter und baut unabdingbar auf zusätzliche Unterstützung aus der Umgebung, für welche ich mich ganz herzlich bedanken möchte und ohne die das vorliegende Werk nicht das wäre, was es ist.

Vorab möchte ich bei meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles ganz herzlich für die Bereitschaft der Betreuung sowie ihre fachkompetente Unterstützung beim Schreiben meiner Arbeit bedanken. Ihre kritischen Anmerkungen und Vorschläge haben mein wissenschaftliches Denken angeregt und die Qualität meiner Arbeit gesteigert.

Was die erstellten, evaluierten und folglich überarbeiteten Informationsbroschüren betrifft, möchte ich mich allen voran bei Sabine und Martin für den gestalterischen Input, den 17 im Bezirk Bludenz tätigen bzw. sesshaften KindergartenpädagogInnen und Eltern für die Bereitschaft zur Evaluierung sowie ihren hilfreichen und kritischen Anmerkungen bedanken. Die Broschüren haben nicht nur an Gestalt, sondern auch an Praxistauglichkeit gewonnen!

Ein weiterer Dank gilt den Kinderärzten Dr. Bereuter Lothar, Dr. Vonbank-Dür Elisabeth, Dr. Wohlgenannt Joachim und Dr. Gantner Roland, die mich durch die Bereitschaft der Verteilung der beiden Elternfragebögen unterstützt haben. Die Auswertung der Bögen wäre jedoch ohne die Angaben der vielen mitwirkenden Elternteile nicht möglich gewesen, denen ich an dieser Stelle kollektiv danken möchte.

Für die erfolgreiche Umsetzung der erstellten und empirisch erprobten Sprachstandserfassung möchte ich mich besonders bei Frau Alena Schulz für ihre ansprechenden Illustrationen bedanken. Frau Schulz ist es gelungen, alle meine theoretischen Ideen in facettenreiche und sehr ansprechende Bilder umzusetzen. Die Faszination und die Freude der Kinder bei der Betrachtung der Stehfiguren und der Illustrationen sind nur ein kleiner Beweis für die Qualität des erstellten Bildmaterials. Besonderer Dank

gilt all den Eltern und vor allem den Kindern sowie den Pädagoginnen aus den verschiedenen Spielgruppen und Kindergärten des Bezirkes Bludenz, die mich durch die Zustimmung an der Teilnahme und die freudige Mitarbeit bei der Datenerhebungen basierend auf dem erstellten Verfahren *Rakus und sein Zauberwald* unterstützt und motiviert haben. Die häufige Frage der Kinder *Darf i des nomol mit diar maha* »Darf ich das noch einmal mit dir machen« haben mich in der Umsetzung gestärkt, motiviert, mein Durchhaltevermögen gesteigert und mir zusätzlich gezeigt, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Herzlichen Dank an euch alle!

Für die gustatorische Verpflegung insbesondere während des Schreibens meiner Dissertation und der steten Gewissheit, ein gutes Essen serviert zu bekommen, möchte ich mich insbesondere bei meiner Oma bedanken.

Zu guter Letzt gilt der besondere Dank meinen Eltern, die in Bezug auf meine Ausbildungspläne stets ein offenes Ohr hatten. Die Gewissheit ein unterstützendes Elternhaus hinter sich zu haben, erleichtert die Umsetzung angestrebter Ziele und gibt Kraft, Stärke und Durchhaltevermögen. Mein Dank gilt auch meinem Partner Lucas, der mich den ganzen Weg der Erstellung der vorliegenden Dissertation begleitet und durch seine Art unterstützt hat.

Vielen herzlichen Dank an euch alle!

Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“.

Ludwig Wittgenstein

Die für den Menschen artspezifische Fähigkeit der Beherrschung von Sprache(n) ermöglicht die soziale Integration sowie die damit verbundenen Komponenten der Kommunikation und Bildung. Sprache ist dementsprechend die Schlüsselkompetenz zum Gelingen von schulischen Bildungsprozessen und die Voraussetzung zur Chancengleichheit und Teilhabe an der Gesellschaft. Die Beherrschung von Sprache bietet zudem die Möglichkeit, räumliche und zeitliche Grenzen der Kommunikation zu überwinden. Der Spracherwerbsprozess selbst ist ein bis heute in allen Details nicht durchschaubares Phänomen, wobei die sprachlichen Fähigkeiten innerhalb der ersten Lebensjahre von Kindern ohne große Anstrengung und gezielte Instruktion erworben werden. Die Spracherwerbsforschung ist im Vergleich zur Erforschung anderer menschlicher Spezifika eine relativ junge Materie, deren Ansätze sich von anfänglich stark kontroversen Theorien immer mehr in Richtung eines Ansatzes mit zwei ausgeprägten Säulen entwickelt hat. So sind angeborene Spracherwerbsfähigkeiten, wie sie bereits vom Ehepaar Stern und Stern (1928) und seit den 1950er Jahren von Chomsky beschrieben werden (u.a. Chomsky 1955, 1965, 1981), außer Frage zu stellen, jedoch als alleinig notwendige Komponente für einen erfolgreichen Erwerb sprachlicher Fähigkeiten im Kindesalter nicht vertretbar. Dies begründet sich nicht zuletzt auch darin, dass sich der Spracherwerb über mehrere Jahre hinweg zieht und dies für einen ausschließlich genetisch gestützten Prozess zu lange dauert. Dementsprechend und bedingt durch die Tatsache, dass Kinder keine beliebige Erstsprache(n), sondern die Sprache(n) ihrer Umgebung erwerben, ist die große Bedeutung des sprachlichen Umfelds des Kindes naheliegend (u.a. Bruner 1987). Ohne sprachliche Stimulation und Input von außen kann ein junger Mensch seine Erstsprache(n) nicht erwerben. Wie auch genetische Faktoren für eine alleinige Erklärung des Phänomens des Spracherwerbs unzureichend sind, gilt dies auch für Umweltfaktoren bzw. sprachliche Stimulation der Umgebung. Das Wechselspiel von genetischen Voraussetzungen und Umweltfaktoren wird in aktuellen Spracherwerbsmodellen diskutiert (u.a. Emergenzmodelle), wobei in neueren Erklärungen konvergente Ansätze in Bezug auf phänomenbezogene Theorien aufkommen (Keilmann et al. 2009).

Der Erwerbsprozess der Sprache ist ein äußerst sensibler Vorgang, der stetigen Veränderungen und damit auch Gefahren von sich entwickelnden Auffälligkeiten ausgesetzt ist. Dementsprechend obliegt es nicht nur dem Verantwortungsbereich der Eltern und Bezugspersonen der spracherwerbenden Kinder, die sprachliche Entwicklung und damit den fortschreitenden Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten genau und kritisch zu beobachten, sondern auch der institutionellen Umgebung des Kindes. Wenn ein abzeichnender auffälliger Erwerb oder auftretende Auffälligkeiten der

voraussetzenden Komponenten frühzeitig erkannt werden, besteht die Chance, diese im Idealfall in ihrem Ausmaß so gering wie möglich zu halten. Hierfür sind jedoch Rahmenbedingungen, wie das Wissen über den physiologischen Spracherwerbsprozess sowie personelle- und finanzielle Ressourcen voraussetzend notwendig. Die Thematik der Prävention von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter und insbesondere der Aspekt der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten liegen der vorliegenden Dissertation zugrunde. In den folgenden Abschnitten wird die Wahl der Thematik näher begründet sowie der Aufbau der vorliegenden Dissertation erläutert. Die detaillierte Einführung in den Hintergrund sowie in die vorliegende Ausgangslage der empirisch erhobenen Daten ist zu Beginn der beiden Kapitel II und III angeführt. Zur Vermeidung redundanter Ausführungen wird im Rahmen der Einleitung absichtlich darauf verzichtet.

1 Begründung und Hintergrund der Arbeit

Die Wahl der Thematik einer Dissertation und dementsprechend die Durchführung eines Forschungsprojektes begründen sich durch unterschiedliche Faktoren. Neben persönlichen Präferenzen, individuellen Schwerpunkten und Kriterien der Finanzierung sind aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen relevant und ausschlaggebend. Dementsprechend wird eine zu klärende offene Fragestellung unter Erwartung bestimmter Ergebnisse präzisiert. Die gewählte Thematik der vorliegenden Dissertation stützt sich auf zwei gesetzten Ansprüchen. Einerseits liegt der Schwerpunkt auf der Evaluierung bzw. Erarbeitung eines Konzeptes zur präventiven Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter, primär ausgerichtet auf das Bundesland Vorarlberg, und andererseits auf der Erhebung eines dialektalen sprachlichen Datenkorpus von in Vorarlberg aufwachsenden Kindern. Die Wahl der vorliegenden Thematik wird zusätzlich durch meine bereits absolvierte Ausbildung zur Logopädin und die Ausübung der logopädischen Tätigkeit mit Kindern in Vorarlberg sowie von der Tatsache, Erstsprachlerin des Vorarlberger Dialektes zu sein, beeinflusst. Die vom Forscher im Fokus stehenden sprachlichen Varietät beherrschten Kompetenzen können die Arbeit erleichtern sowie diese durch Kriterien der Intuition und Akzeptabilität erschweren. Dementsprechend versuche ich die Ausführungen stets objektiv zu halten, wobei auf subjektive Empfindungen und Einschätzungen meinerseits stets explizit hingewiesen wird.

Die Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten wird nicht nur aus aktuellem Anlass, bedingt durch das schlechte Abschneiden in der Pisa-Studie, diskutiert, sondern spielt eine wesentliche Rolle für die weitere Entwicklung des Kindes in Hinblick auf die Schulausbildung und den weiteren beruflichen Werdegang. Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung wenn notwendig unterstützen zu können bzw. fördernd eingreifen zu können, sind Maßnahmen zur Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten unabdingbar. Eine nachhaltige Umsetzung setzt jedoch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Berufsgruppen voraus. In Österreich werden präventive Maßnahmen zur Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten durchgeführt, wobei

entsprechend dem Status quo für einen verstärkten Einsatz von ausgebildeten Fachkräften der Kindersprache (v.a. LinguistInnen) in Zusammenhang mit der Erweiterung des Aufgabengebietes von logopädisch ausgebildeten Fachkräften zu plädieren ist. Das Aufgabengebiet von LinguistInnen und LogopädInnen ist dabei abhängig von der erworbenen Kompetenz ganz klar abzugrenzen. Grundsätzlich gehört die diagnostische Erfassung der Fähigkeiten der einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen in das Aufgabengebiet von kompetent ausgebildeten Fachkräften der Kindersprache und sollte bzw. darf nicht von angrenzenden Berufsgruppen übernommen werden.

Die Ausbildung zur Logopädin an österreichischen Fachhochschulen wird einer theoretischen und stark praktisch ausgerichteten Ausbildung gerecht. Das Aufgabenfeld einer logopädisch ausgebildeten Fachkraft liegt dabei vorwiegend in der therapeutischen Arbeit, unter anderem in der Behandlung von sich sprachlich auffällig entwickelnden Kindern. Somit setzt die logopädische Arbeit dann an, wenn bereits eine offensichtliche sprachliche Auffälligkeit vorliegt und diese vor Abschluss der zeitlich diskutierten sensiblen Phasen (u.a. Lenneberg 1967, Dannenbauer 2001) behoben werden soll. Basierend auf dieser Tatsache ist das angestrebte Therapieziel nicht unmöglich, aber sicherlich teilweise erschwerter erreichbar im Vergleich mit einer frühzeitigeren Erfassung, wobei empirische Belege der sprachtherapeutischen Effektivität in den ersten Lebensjahren bislang noch unzureichend vorliegen (u.a. Suchodoletz 2007). Aus eigener logopädischer Erfahrung sind für viele sprachliche Auffälligkeiten eine frühzeitige Erfassung und die entsprechend eingeleitete Durchführung von Interventionsmaßnahmen für den Verlauf bzw. Erfolg förderlich und wirken sich zudem positiv auf den weiteren Bildungsweg des Kindes aus.

Linguistinnen und Linguisten werden in Österreich an Universitäten ausgebildet, mit Spezialisierung in einem bestimmten Themenbereich. Bedauerlicherweise findet sich in Österreich für eine linguistisch ausgebildete Fachperson wenig Möglichkeit einer praktischen Tätigkeit im Kinderbereich. Hierfür sind die weitere Spezialisierung und die Ausbildung zur klinischen Linguistin bzw. klinischem Linguisten notwendig, wobei das Berufsfeld dennoch trotz Spezialisierung stark eingeschränkt bleibt. Das theoretisch fundierte Studium der Linguistik bei der Wahl des thematischen Schwerpunkts auf der Kindersprache umfasst im Vergleich zu den entsprechenden Inhalten in der logopädischen Ausbildung mehr detailliertes Fachwissen in Bezug auf die einzelnen Teilbereiche der Sprache. In der logopädischen Ausbildung dominieren hingegen die Inhalte zur therapeutischen Intervention und didaktischen Umsetzung bei sprachlichen Auffälligkeiten, die zudem nicht nur auf den Kinderbereich beschränkt sind.

Durch meine Ausbildung zur Logopädin und dem anschließenden Studium der Linguistik mit Spezialisierung auf die Kindersprache, insbesondere auf das grammatische System, kann ich die vermittelten Inhalte beider Ausbildungen miteinander vergleichen. Es ist insbesondere für die Thematik der diagnostischen Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten bedeutend, über die beruflichen Möglichkeiten linguistisch ausgebildeter Fachkräfte in Österreich nachzudenken. Sie sind für die diagnostische Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten neben LogopädInnen die am

passendsten ausgebildete Berufsgruppe. Das Berufsbild einer logopädischen Fachkraft ist im Vergleich zu einer linguistisch ausgebildeten Person in Österreich klar definiert und in vielen Regionen ist rege Nachfrage (v.a. für Therapieplätze) zu beobachten. Dennoch muss ganz klar darauf hingewiesen werden, dass der aktuelle Schwerpunkt von logopädisch ausgebildeten Fachkräften in Österreich in der Therapie von Kindern, aber auch bei Erwachsenen mit Auffälligkeiten der Sprache und des Sprechens, liegt. Der öfters kritisch hinterfragte Ansatz und Standpunkt des logopädischen, aber auch klinisch-linguistischen Aufgabengebietes, soll die aktuelle logopädische und klinisch-linguistische Tätigkeit nicht in Frage stellen, sondern dazu anregen, über den Schwerpunkt des Aufgabengebietes sowie dessen mögliche Verlagerung und Ausweitung nachzudenken. Dementsprechend ist es für die logopädische Tätigkeit in Österreich sehr bedeutsam, das Aufgabengebiet von vorwiegend therapeutischen Interventionen bei vorliegenden sprachlichen Auffälligkeiten auszuweiten. Im Vordergrund stehen dabei die Aufklärungsarbeit, die Weiterbildung von Fachkräften in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie die Beratung von Eltern und Bezugspersonen. Darüberhinaus sind das Wissen über grundlegende Aspekte des kindlichen Spracherwerbs und den korrekten sprachlichen Umgang bzw. das sprachfördernde Verhalten zu vermitteln. Linguistisch und klinisch-linguistisch ausgebildete Fachkräfte sind für die Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten ebenfalls in die diagnostischen Fragestellungen mit einzubeziehen. Dies wirft zugleich eine weitere zu klärende Frage auf, die die Durchführung von Maßnahmen der präventiven Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter betrifft. Hierfür ist ein verstärktes interdisziplinäres Arbeiten im Sinne präventiver Maßnahmen aller mit Kindern tätigen Fachkräfte (u.a. PädagogInnen, KinderärztInnen, LogopädInnen bzw. klinische LinguistInnen) anzustreben, um weitreichenderen Folgen entgegenzuwirken und um sprachliche Auffälligkeiten bereits frühzeitig zu erkennen, eingreifen und unterstützend bzw. fördernd arbeiten zu können. Dieser Ansatz wird auch vom europäischen Komitee für Sprach- und Sprechtherapeuten (CPLOL), gestützt auf der Einteilung präventiver Maßnahmen nach der WHO, vertreten, die zusätzlich versuchen, ein einheitliches europäisches Verfahren zur Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten zu erarbeiten, was sich jedoch durch die vorliegenden kulturellen Differenzen als nicht ganz einfach erweist.

Die Umsetzung interdisziplinärer präventiver Maßnahmen zur Früherfassung sprachlicher Auffälligkeiten sowie die Durchführung von sprachfördernden Maßnahmen wurden im Bundesland Vorarlberg bereits begonnen, stecken jedoch meines Erachtens noch in den Kinderschuhen. Insbesondere die personellen Ressourcen und die Finanzierung der Abklärung und Förderung auffälliger Kinder sind noch ungeklärt und neben einer Umstrukturierung und Schaffung von Rahmenbedingungen ist eine personelle Aufstockung von Fachkräften der Kindersprache unabdingbar. Die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes der Kinder könnte dabei von linguistisch ausgebildeten Fachkräften übernommen werden, die Teil eines größeren interdisziplinären Teams sind. Die vorliegende Dissertation soll einerseits grundlegende Aspekte zu notwendigen Rahmenbedingungen und aktuell greifbaren Verfahren zur präventiven Erfassung sprachlicher

Auffälligkeiten aufzeigen (Kapitel II) und andererseits, basierend auf den beiden empirisch durchgeführten Studien, gezielte, auf die dialektale Varietät erstellte Verfahren zur präventiven Erfassung sprachlicher Auffälligkeiten greifbar machen (Kapitel II und III). Die erarbeiteten Ansätze sind jedoch lediglich ein kleiner Baustein eines notwendigen umfassenden Konzeptes, welches in Hinblick auf die Interdisziplinarität der Bereitschaft der Mitarbeit der einzelnen Berufsgruppen bedarf und neu zu strukturieren ist. Den erworbenen Kompetenzen der einzelnen involvierten Fachgruppen muss in der praktischen Umsetzung gerecht werden.

Neben dem Anspruch, mit der vorliegenden Dissertation die Bedeutung präventiver Arbeit in Bezug auf die sprachliche Entwicklung aufzuzeigen, dient das erhobene Datenkorpus zur Erforschung des Erwerbs der Varietät des alemannischen Dialektes im Vorarlberger Oberland. Forschungsprojekte knüpfen idealerweise an Vorarbeiten an, wobei für die Thematik der Kindersprache im Vorarlberger Dialekt auf keine bisher durchgeführten Studien verwiesen werden kann. Grundsätzlich sind die Vorarlberger Dialekte in Bezug auf phonologische, morphologische und lexikalische Aspekte gut erforscht (u.a. Jutz 1925, 1960-1965, Baur 1978, Gabriel 1963, 1985 – 2006), Kindersprachdaten sind mir jedoch keine bekannt. Diese Tatsache bringt einerseits eine fehlende Vergleichsbasis der empirisch erhobenen Daten mit sich, ermöglicht aber andererseits ein bisher noch nicht erforschtes Gebiet als erstes aufzugreifen und im Falle der vorliegenden Thematik praxisrelevante Aspekte hievon abzuleiten. Dementsprechend kann dem Anspruch an die Forschung, relevante erhobene Ergebnisse direkt umzusetzen bzw. der Frage nach der Nützlichkeit der erforschten Thematik für die abgezielte Personengruppe, gerecht werden. Die im Rahmen der vorliegenden Dissertation erstellten Informationsbroschüren, der adaptierte Elternfragebogen SBE-2-KT sowie das erstellte Verfahren zur Sprachstandserfassung sollen zukünftig Verwendung finden bzw. sind teilweise bereits in Gebrauch.

2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in drei große Kapitel mit unterschiedlichem Schwerpunkt. In Kapitel I werden grundlegende Kriterien zu Prävention sowie theoretischen Komponenten präventiver Möglichkeiten der Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter und dessen nachhaltige Umsetzbarkeit erläutert und diskutiert. Die Darstellung der Möglichkeiten präventiver Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten erfolgt alterskorreliert und schafft den theoretischen Rahmen zur Einordnung der empirisch durchgeführten Evaluation bzw. des erstellten Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung. Insbesondere soll in Kapitel I die derzeit vorliegende Situation in Bezug auf die Thematik Prävention und Kindersprache insbesondere für das Bundesland Vorarlberg aufgezeigt und notwendige Veränderungen, was voraussetzende Rahmenbedingungen nachhaltiger präventiver Maßnahmen betrifft, erörtert, diskutiert und dargelegt werden. Die im Rahmen der Dissertation erarbeiteten und evaluierten zwei Informationsbroschüren zum ein- und mehrsprachigen Erwerb sind als erster Schritt der Aufklärungsarbeit und Wissensvermittlung für PädagogInnen in

Kinderbetreuungseinrichtungen, Eltern und auch ÄrztInnen zu verstehen und einzusetzen. Basierend auf nicht zu fachspezifisch gehaltenen Formulierungen sind u.a. Meilensteine des physiologischen Spracherwerbs, Angaben zu sprachförderndem Umgang mit dem Kind sowie angeführte Kontaktdaten für eine professionelle Abklärung in einer Broschüre zusammengefasst. Der Inhalt und der Umfang der Broschüre zum einsprachigen Erwerb wurden von 17 Eltern bzw. KindergartenpädagogInnen evaluiert und geäußerte Kritikpunkte in den überarbeiteten Versionen berücksichtigt.

Neben der empirischen Erarbeitung der beiden Informationsbroschüren hat das Kapitel II die Methodik der Erfassung des kindlichen Wortschatzes im Alter von zwei Jahren basierend auf Elternfragebögen zum Inhalt. Für den deutschsprachigen Raum existiert eine Vielzahl solcher Bögen, die jedoch starke quantitative und qualitative Unterschiede zeigen. Der Wortschatz eines spracherwerbenden Kindes wird unabdingbar durch die kulturelle Umgebung des Kindes geprägt und differiert nicht nur dadurch, ob ein Kind in urbaner oder ländlicher Region aufwächst, sondern zeigt auch innerhalb der ländlichen österreichischen Gebiete ausgeprägte Differenzen. Dementsprechend wurden die beiden auf das österreichische Deutsch adaptierten Elternfragebögen *Sprachbeurteilung durch die Eltern Kurztest für die U7 (SBE-2-KT)* von Suchodoletz und Sachse (in Anwendung seit 2008) sowie die Kurzversion des *Austrian McArthur Communication Development Inventory 2 Short Form /ACDI-2SF* Marschik et al. (2010) bei zweijährigen in Vorarlberg aufwachsenden Kindern evaluiert und verglichen. Unabhängig von unterschiedlichen zugrundeliegenden theoretischen Komponenten der Lexemauswahl der beiden Bögen sowie vorliegenden bzw. fehlenden kritischen Werten, zeigen sich klar erkennbare kulturelle Eigenheiten und dialektale Einflüsse in Bezug auf einzelne Lexeme. Der durchgeführte Vergleich zielt nicht auf die Empfehlung für einen der beiden Bögen ab, was abgesehen davon weitere Vergleiche, unter anderem bezüglich Zuverlässigkeit der Erfassung von potentiellen Risikokindern, notwendig machen würde und dementsprechend gar nicht möglich ist, sondern wird einer deskriptiven Analyse der erhobenen Daten im Umfang von 40 Bögen gerecht. Eine Adaption der SBE-2-KT im Sinne einer Vorarlbergerischen Version findet sich in Anhang B und kann im Internet bereits heruntergeladen werden. Die im Rahmen der vorliegenden Dissertation erhobenen Daten der Kurzversion des ACDI-2 fließen zudem in die derzeit laufende Normierung ein.

Kapitel III widmet sich dem erstellten Verfahren zur Sprachstandserfassung im Vorschulalter. Basierend auf 13 Untertests, die sich mit neun Untertests schwerpunktmäßig auf die Erfassung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten sowie mit zwei Untertests zu Phonetik-Phonologie, mit einem Untertest zu Lexikon-Semantik und mit einem Untertest zur Gedächtnisleistung aufteilen, wurde die kindliche Sprache von 121 Kindern in der Altersspanne von 3;0.0 bis 6;6.0 erfasst. Inhaltlich gliedert sich Kapitel III in fünf Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird in die in Vorarlberg gesprochene alemannische Varietät eingeführt, wobei explizit für die Analyse des Datenkorpus relevante phonetisch-phonologische bzw. morphologisch-syntaktische Eigenheiten bzw. Charakteristika erläutert werden. Im zweiten Abschnitt wird das erstellte Verfahren in Bezug auf die Wahl der Untertests und Items beschrieben und begründet. Die analysierten erhobenen Daten werden anschließend im dritten

Abschnitt in Hinblick auf formale Kriterien, wie beteiligte Institutionen, benötigter Zeitumfang sowie demographische Daten dargestellt. Die Auswertung der 13 Untertests sowie die jeweils vorab angeführte Darstellung relevanter entwicklungstheoretischer Aspekte erfolgt in Abschnitt 4, welcher quantitativ mit dem größten Umfang einhergeht. Relevante quantitative und qualitative Ergebnisse werden in Bezug auf den jeweiligen Untertest dargestellt, wobei die Auswertung aufgrund des Umfangs lediglich die wesentlichen Aspekte umfasst. Die Detailauswertung der individuellen Analyse der einzelnen Probanden der alterskorrelierten Gruppen findet sich jeweils im Anhang, um die Ausführungen im geschriebenen Teil auf gruppenspezifische Werte reduzieren zu können. Im fünften Abschnitt wird der Forschungs- und Praxisausblick der einzelnen Untertests in Hinblick auf die notwendige Modifikation einzelner Items und angestrebter Normierung dargelegt.

Kapitel I

Präventive Maßnahmen zur Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter

„Die Sprache gleicht dem im Stein schlummernden Feuerfunken. Ehe man gelernt hatte, ihn hervorzulocken, schien sein Dasein nur durch ein Wunder erklärlich. Einmal entzündet, pflanzt er sich mit unglaublicher Leichtigkeit fort“.

Wilhelm von Humboldt

Der kindliche Spracherwerbsprozess bedeutet den Erwerb eines sehr komplexen und äußerst umfangreichen Systems, welches in Bezug auf seinen angenommenen modularen Aufbau in einzelnen Bereichen störanfällig sein kann. Zur vollständigen Entwicklung und Entfaltung des Systems Sprache bzw. der sprachlichen Fähigkeiten sind unterschiedliche Faktoren entscheidend. Um sich entwickelnde sprachliche Auffälligkeiten frühzeitig erkennen bzw. erfassen zu können, ist die Beobachtung der Entwicklung der kindlichen Sprache wichtig. Im Zweifelsfalle sind eine diagnostische Abklärung bzw. präventive Sprachfördermaßnahmen zu empfehlen, um schwerwiegendere Auffälligkeiten zu mindern bzw. vollständig zu verhindern und den weiteren individuellen Entwicklungsprozess bestmöglich zu unterstützen.

Der kindliche Spracherwerb ist ein sehr komplexer und faszinierender Prozess, der Eltern bzw. Bezugspersonen von spracherwerbenden Kindern immer wieder in Staunen versetzt, wenn das Kind plötzlich neue Wörter spricht, Wörter selbst kreiert oder sich grammatisch ganz individuell ausdrückt. Eltern sind meist auch die nächsten Bezugspersonen des Kindes und können bei aufmerksamer Beobachtung Veränderungen in der sprachlichen Entwicklung schon früh erkennen und bei Unsicherheit eine professionelle Abklärung einleiten. Regelmäßigen Kontakt mit aufwachsenden und sich sprachlich entwickelnden Kindern haben auch Kinderärztinnen bzw. Kinderärzte, die in definierten Abständen die heranwachsenden Kinder in Bezug auf unterschiedliche Fähigkeiten untersuchen, unter anderem auch was die sprachliche Entwicklung betrifft. Die Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten ist jedoch stark von der Sensibilität und der individuellen Kompetenz der jeweiligen Ärztin bzw. des jeweiligen Arztes abhängig und spielt für die Früherfassung von sprachlichen Entwicklungsdefiziten und die Einleitung entsprechender Maßnahmen eine entscheidende Rolle, wobei über das Ausmaß und die verfügbaren Diagnostikverfahren noch rege Diskussion herrscht (u.a. Grimm & Doil 2000, Keilmann et al. 2009, Kany & Schöler 2010).

Ausgebildete Fachkräfte in Bezug auf die kindliche Sprache (u.a. LogopädInnen) kommen u.a. in Österreich mit sprachauffälligen Kindern meist erst dann in Kontakt, wenn basierend auf einer Überweisung eines Arztes therapeutische Maßnahmen auf ihre Notwendigkeit abgeklärt bzw. durchgeführt werden sollen. Zahlen des erstellten Heilmittel-Reports 2008 (Reindl et al. 2008) und 2009/2010 (Schröder & Waltersbacher 2009) bestätigen diese Tatsache auch für Deutschland und geben sprachtherapeutische Interventionen bei Kindern unter zwei Jahren mit weniger als einem Prozent an. Ein deutlicher Anstieg der Verordnungen ist ab dem Alter von vier Jahren zu erkennen, wobei bei der Mehrzahl der Kinder mit verordneter logopädischer Intervention diese erst im Alter von fünf bzw. sechs Jahren beginnt. Als selbst in der Praxis tätige Logopädin sollte sich jedoch das logopädische Aufgabengebiet nicht nur auf die Therapie von sprachlichen Auffälligkeiten beschränken, sondern schliesst auch die präventive Arbeit mit ein, um das Auftreten von Sprachauffälligkeiten teilweise zu verhindern oder die Intensität der therapeutischen Massnahmen zu vermindern. Durch die Früherfassung und die entsprechend eingeleitete Frühintervention wird unter Umständen nicht nur das Ausmass der Sprachauffälligkeit vermindert, sondern es werden auch Sekundärproblematiken, die sich unter anderem auf die Lernbiographie auswirken, verringert (u.a. Suchodoletz 2004, Dannenbauer 2009). Präventive Maßnahmen in der Logopädie und dementsprechend in der logopädischen Ausbildung sind zu präzisieren, um die therapeutische Ausbildung nicht nur auf die Diagnostik und Therapie von Sprach- und Sprechauffälligkeiten zu konzentrieren, sondern auch in Richtung Früherfassung und Frühbehandlung (für die Logopädie u.a. Wendlandt 1991, Grimm 1999, Dannenbauer 2001). Eine Erweiterung des Aufgabengebietes in Bezug auf Aufklärungsarbeit über die sprachliche Entwicklung sowie Informationsvermittlung und Durchführung von Weiterbildungen für diverse Fachgruppen (u.a. PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen, Ärztinnen bzw. Ärzte) sowie der verstärkte Einsatz von linguistisch ausgebildeten Fachkräften ist anzustreben.

Kinder erwerben ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem Lebensalter, in dem sie dafür besonders aufnahmefähig sind und die komplexen Strukturen sehr leicht und problemlos erlernen. Daher ist es sehr bedeutend, auftretende Schwierigkeiten und Schwächen in der sprachlichen Entwicklung frühzeitig zu erkennen, um in einer Zeitphase einzugreifen, in der der Spracherwerb biologisch gesehen ohne großen Aufwand erfolgt. Diese sensiblen Erwerbsphasen (u.a. Lenneberg 1967, Locke 1997, Dannenbauer 2001, Lidzba & Staudt 2008, Ressel et al. 2008) im Sinne von eingreifenden sprachfördernden sowie wenn notwendig therapeutischen Maßnahmen auszunutzen, ist daher sicherlich nicht als kontraproduktiv zu werten. Vielmehr können gesteckte Ziele leichter und vor allem zeitlich schneller und nachhaltiger erreicht werden (u.a. Günther et al. 2010), was zusätzlich mit einer höheren Erfolgsquote einhergeht. Umfassende empirische Belege für die höhere Effektivität sprachtherapeutischer Interventionen bei frühzeitigem Beginn fehlen jedoch bislang (Suchodoletz 2007). Dennoch müssen qualitative Ansprüche und die vorliegende Fundierung der eingesetzten Verfahren stets im Auge behalten werden, sowie ist ein strukturiertes und durchdachtes Vorgehen zur Früherfassung von Kindern mit Verdacht auf sprachliche Auffälligkeiten zu erarbeiten.

Das folgende Kapitel führt in präventive Möglichkeiten der (Früh)Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten ein und erläutert die zugrundeliegende Thematik der durchgeführten empirischen Arbeit sowie die Situation in Österreich, insbesondere im Bundesland Vorarlberg. Zusätzlich wird die verwendete Terminologie dieser Arbeit definiert und erklärt. Der Umfang begründet sich einerseits durch die notwendige Wahrung eines Überblicks und der damit möglichen Zuordnung der gewählten empirisch gewählten Teilbereiche im Themenbereich der (Früh)Erfassung von Sprach- und Sprechauffälligkeiten im Kindesalter. Andererseits sind die im Folgenden besprochenen Aspekte bzw. Themenbereiche Teil der empirischen Arbeit im Sinne von abgefragten Kriterien bzw. möglichen Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung.

1 Abweichender Spracherwerb

Der kindliche Spracherwerb verläuft bei vielen Kindern problemlos und damit unauffällig, wobei jedoch auch bei unauffälligen Verläufen neben der interindividuellen Variation innerhalb der zu erwerbenden Sprache stets die intraindividuelle Variationsbreite (Optionalität) des Erwerbsprozesses zu berücksichtigen sind (Schaner-Wolles 2001). Von abweichendem Spracherwerb wird immer dann gesprochen, wenn der trotz individueller Variation verlaufende Erwerb so stark von den durchschnittlichen sprachlichen Leistungen gleichaltriger Kinder abweicht, dass die sprachlichen Fähigkeiten als auffällig zu werten sind. Im Folgenden wird der abweichende Spracherwerb in Bezug auf Definition, Terminologie und mögliche Einteilung sowie auch auf mögliche Ursachen und Prävalenz erläutert.

1.1 Definition, Terminologie und Einteilung von abweichendem Spracherwerb

In Anbetracht der in der Literatur unterschiedlich existierenden und verwendeten Terminologie zur Beschreibung des abweichenden Spracherwerbs sind eine Definition der grundlegenden Schlagwörter dieser Thematik sowie deren Verwendung in der vorliegenden Arbeit unabdingbar. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) klassifiziert Sprach- und Sprechstörungen nach der internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) im Rahmen der Untergruppe *Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)*, wobei im Folgenden gezielt Entwicklungsstörungen in Bezug auf die Sprache und das Sprechen angeführt sind (Tab. I-1 und I-2, Dilling et al. 1993).

Klassifikation von Sprach- und Sprechauffälligkeiten (WHO)

Entwicklungsstörungen (F80-F89)
F80 Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache
F80.0 Umschriebene Artikulationsstörung
F80.1 Expressive Sprachstörung
F80.2 Rezeptive Sprachstörung
F80.3 Erworbene Aphasie mit Epilepsie (Landau-Kleffner-Syndrom)
F80.8 Sonstige Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache (Lispeln)
F80.9 Entwicklungsstörung des Sprechens oder der Sprache, nicht näher bezeichnet
F81 Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten

Tab. I-1: Einteilung von Sprachstörungen nach den WHO Entwicklungsstörungen.

Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-F98)
F94 Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F94.0 Elektiver Mutismus
F98 Andere Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F98.5 Stottern
F98.6 Poltern

Tab. I-2: Einteilung von Sprachstörungen nach den WHO Verhaltens- und emotionale Störungen.

Grundsätzlich können Sprach- und Sprechauffälligkeiten in unterschiedlicher Ausprägung, in Zusammenhang mit unterschiedlichen Grunderkrankungen (organisch oder psychiatrisch bedingt) aber auch isoliert auftreten, was dementsprechend mit einer differenzierten Terminologie einhergeht. Für einen einführenden Überblick und eine Einteilung von Spracherwerbsstörungen bietet sich das Klassifikationsschema von Kauschke (1998) bzw. Kauschke und Siegmüller (2002, 2010) an. Das Klassifikationsschema (Abb. I-1) illustriert sehr anschaulich den Ausprägungsgrad und die Auswirkungen möglicher spezifischer Sprachauffälligkeiten im Kindesalter. Was den Ausprägungsgrad des abweichenden Spracherwerbs betrifft, lassen sich Kauschke und Siegmüller (2002) zufolge unterschiedliche Profile ableiten, die sich jeweils darauf beziehen, wie viele und wie stark ausgeprägt die linguistischen Betrachtungsebenen in die sprachlichen Auffälligkeiten involviert sind (isoliert versus übergreifend bzw. asynchron versus synchron).

Die Differenzierung und Zuordnung sprachlicher Fähigkeiten zu den einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen stellen eine Hilfestellung zur Beschreibung möglicher Auffälligkeiten dar, liegen jedoch weit ab der Tatsache, sprachliche Fähigkeiten im Sinne von einzelnen Teilbereichen strikt

voneinander abgrenzen zu können. Der Vorteil der Betrachtung von sprachlichen Fähigkeiten aus Sicht linguistischer Ebenen liegt sicherlich in der leichteren Präzisierung und Beschreibung von sprachlichen Auffälligkeiten und ermöglicht es, u.a. therapeutisches Vorgehen abzuleiten. Trotz nicht oft vorliegender isolierter sprachlicher Auffälligkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene sollte dieser sprachliche Teilbereich dennoch nicht vergessen werden, der kritisch betrachtet in der dargestellten Abbildung vollständig fehlt¹. Der Zusammenhang zwischen einer spezifischen Sprachentwicklungsauffälligkeit und den kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten ist bislang jedoch noch unzureichend erforscht, wobei pragmatische Komponenten unterschiedlich in die Beschreibung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung einbezogen werden (u.a. Kauschke 1998).

Klassifikationsschema Sprachauffälligkeiten im Kindesalter

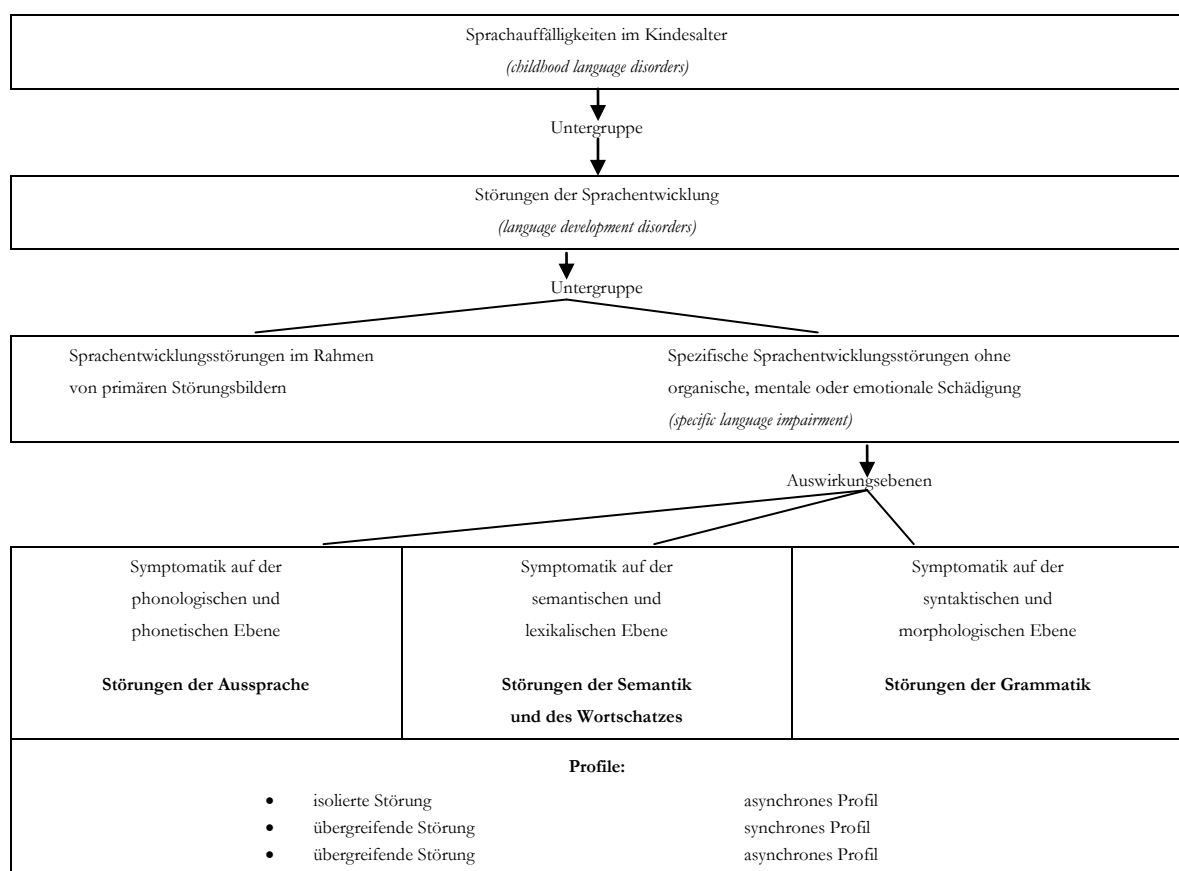


Abb. I-1: Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller 2002).

Bezugnehmend auf die im empirischen Teil dieser Arbeit angestrebten Zielgruppe von Kindern, bei denen einerseits der Wortschatz im Alter von zwei Jahren und andererseits basierend auf einer Sprachstandsfeststellung der sprachliche Entwicklungsstand in der Altersspanne von drei bis sechs erhoben wird, wird auf die Untergruppe von Kindern mit möglicher spezifischer Sprachentwicklungsstörung abgezielt. Sprachliche Auffälligkeiten dieser Art grenzen sich klar von Sprachentwicklungsauffälligkeiten sekundärer Natur ab, die sich durch die zugrundeliegende

¹ Die Darstellung in Abbildung 1 findet sich in leicht abweichender Variante in Kauschke (1998), wobei die Autorin dort explizit darauf hinweist, dass die pragmatisch-kommunikative Betrachtungsebene, aufgrund der Annahme von basalen kommunikativen Fähigkeiten als Voraussetzung für den Erwerb des sprachsystematischen Wissens, absichtlich fehlt.

physiologische Problematik von sensorischen, schwerwiegenden neurologischen sowie auch emotionalen Schädigungen oder geistigen Behinderungen bedingen. Abgesehen davon muss eine vorliegende geistige Retardierung nicht zwangsläufig mit einer ausgeprägten sprachlichen Auffälligkeit in Zusammenhang stehen, sondern wider Erwartung können sogar ausgefallene Sprachbegabung und Hyperverbalität (u.a. Bellugi et al. 1988, 1992, Smith & Tsimpli 1995, Schaner-Wolles 2000)² sowie auch Dissoziationen in Bezug auf die Fähigkeiten der einzelnen sprachlichen Betrachtungsebenen (u.a. Yamada 1990) beobachtet werden.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (*specific language impairment* / *SSES*) grenzen sich von Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen von primären Störungsbildern zusammengefasst durch einen allgemein verspäteten Sprechbeginn, einen langsamer verlaufenden Spracherwerbsprozess und eine unauffällige nonverbale Intelligenzleistung ab (u.a. Grimm 1999, 2003, Franke 2004, Keilmann et al. 2009). Bei Kindern mit SSES zeigen sich Auffälligkeiten in der sprachlichen Perzeption und Produktion, wobei isolierte Auffälligkeiten der Sprachproduktion relativ selten und isolierte Auffälligkeiten der Sprachperzeption praktisch nicht vorkommen (Keilmann et al. 2009). Dementsprechend definiert sich die umschriebene Sprachentwicklungsstörung oder spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) durch bestimmte Charakteristika, wobei die in der Literatur beschriebene Terminologie mit einer Vielfalt möglicher Benennungen einhergeht. In der deutschsprachigen Literatur wird u.a. von *Sprachentwicklungsbehinderung*, *Dysgrammatismus*, *spezifischer Störung der Sprachentwicklung* (Schöler et al. 1998) bzw. *Entwicklungsdysphasie* (Dannenbauer 1983, Grimm 1999) gesprochen. In der angloamerikanischen Literatur findet sich dementsprechend ebenfalls eine Vielzahl von Bezeichnungen wie *specific language impairment*, *developmental dysphasia*, *specific disorder of language development*, *developmental speech disorder syndrome*, *language retardation* bzw. *developmental aphasia*. Trotz vielfältiger Benennungsmöglichkeiten beschreiben die einzelnen Termini grundsätzlich das gleiche beobachtbare Phänomen, welches sich durch Entwicklungsschwierigkeiten bzw. -auffälligkeiten im Rahmen des Erwerbs der sprachlichen Fähigkeiten manifestiert. Der Beginn des Auftretens der sprachlichen Auffälligkeiten lässt sich nicht definieren und scheint von Anfang an Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu nehmen (Siegmüller 2006).

Für die diagnostische Einschätzung der kindlichen Sprache ist eine exakte Abgrenzung von noch physiologisch zu bereits abweichend zu wertendem Erwerbsprozess unabdingbar. Bei der Definition des Spracherwerbsprozesses basierend auf Ansätzen der generativen Grammatik (Chomsky seit 1955) und insbesondere basierend auf der Prinzipien- und Parametertheorie (Chomsky 1981) haben spracherwerbende Kinder die Aufgabe der Wertlegung der sprachspezifischen Parameter ihrer Erstsprache(n) zu meistern. Was die Parameterwerte im Anfangszustand sowie auch die Beschreibung der Häufigkeit und der Qualität potentieller Auslöserdaten betrifft, werden unterschiedliche Ansätze und Theorien in der Literatur diskutiert (u.a. Roeper & Weissenborn 1990, Nishigauchi & Roeper

² Einen guten Überblick über die Diskrepanz zwischen non-verbaler Kognition und Sprache geben Rondal (1995) bzw. Schaner-Wolles und Dressler (2000).

1987, Clark 1992, Baker 2001, Kayne 2000, Yang 2002). In jüngeren Ansätzen (u.a. Yang 2002) wird der Variationsraum der Parameterfestlegung ausgeweitet und von einem anfänglichen Zugang zu beiden Parameterwerten (0 bzw. 1) ausgegangen. Dementsprechend probieren Kinder jegliche möglichen Realisierungen der einzelnen grammatischen Aspekte aus und legen durch zunehmende Einschränkung der existierenden unterschiedlichen Variationen die Parameter auf die Zielwerte der Erstsprache(n). Basierend auf dem theoretischen Ansatz der Prinzipien- und Parametertheorie ist die Bezeichnung Sprachentwicklungsauffälligkeit bei kindlicher Realisierung einer möglichen Variante des Parameters im Vergleich zu Sprachentwicklungsstörung³ passender. Für die therapeutische Zielfableitung ist es zudem sinnvoller, Spracherwerbsauffälligkeiten bzw. Spracherwerbsstörungen jeweils in Zusammenhang mit der/den betroffenen linguistischen Betrachtungsebenen zu klassifizieren bzw. zu beschreiben und folglich von einer Sprachentwicklungsauffälligkeit auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer, morphologisch-syntaktischer bzw. auch pragmatisch-kommunikativer Betrachtungsebene zu sprechen. Isolierte Auffälligkeiten der sprachlichen Entwicklung können wie bereits eingangs erwähnt mit eingeschränkten Fähigkeiten einzelner oder mehrerer linguistischer Betrachtungsebenen einhergehen und sich folglich durch Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer sowie auch morphologisch-syntaktischer Ebene manifestieren (vgl. Abb. I-1)⁴. Bezugnehmend auf die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Datenerhebung wird im Folgenden die in der Literatur geläufige Terminologie für Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene diskutiert sowie deren Verwendung in dieser Arbeit erläutert.

In Bezug auf die terminologische Bezeichnung von Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer Betrachtungsebene muss grundsätzlich zwischen phonetischen und phonologischen Auffälligkeiten differenziert werden. Auffälligkeiten im phonetischen System werden als *Sprechstörung*, *Artikulationsstörung*, *Dyslalie* (auch bei phonologischen Störungen verwendet) bzw. immer noch als *Stammeln* bezeichnet. Für persistente phonologische Prozesse gibt es innerhalb der englisch- und deutschsprachigen Literatur hingegen kein einheitliches Klassifikationsschema (Jahn 2007). Der Terminus *Dyslalie* (u.a. van Riper 1976) zur Beschreibung phonetisch-phonologischer Auffälligkeiten differenziert basierend auf dem heutigen Wissenstand nicht mehr ausreichend und die dementsprechend verwendete Terminologie phonetische und phonologische Auffälligkeit(en) ist zu bevorzugen (u.a. Dodd 1995, Kauschke & Siegmüller 2002, 2010, Fox 2003, 2007a). Phonetische Auffälligkeiten können in unterschiedlichem Ausprägungsgrad und unterschiedlicher Konsistenz auftreten. Die im Rahmen der empirischen Arbeit informell erhobenen phonetischen Auffälligkeiten werden basierend auf den geläufigen Bezeichnungen durch Zusammensetzung des betroffenen Lautes und des Suffix *-ismus* benannt und umfassen im vorliegenden Datenkorpus im Konkreten den

³ Die Wahl des Terminus *Sprachentwicklungsauffälligkeit* ist auch für die Elternarbeit zu bevorzugen, da das Konnotat des Terminus *Störung* vielfach negativ besetzt ist und damit bei Eltern sprachauffälliger Kinder unterschiedliche emotionale Reaktionen hervorrufen kann. Mit der Bezeichnung der kindlichen Sprache als auffällig wird hingegen einerseits die Abweichung vom Durchschnitt signalisiert, andererseits jedoch das Kind nicht primär als *gestört* entwickelt eingestuft.

⁴ Im Rahmen einer SSES sind Auffälligkeiten pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten selten zu beobachten.

Sigmatismus interdentalis, den *Schetismus* (im Sinne der Ersetzung des Lautes /ʃ/ durch den Laut /s/), den *Rhotazismus* (im Sinne der Ersetzung des Lautes /r/ bzw. /R/ durch den Laut /l/) und den *Chitismus*. Phonologische Auffälligkeiten werden durch den jeweils zugrundeliegenden und noch nicht überwundenen phonologischen Prozess genannt.

Auffälligkeiten auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene werden in der Literatur vorwiegend als *Dysgrammatismus* bezeichnet und sind die am meisten erforschte Thematik auf dem Gebiet der Sprachentwicklungsstörung (Siegmüller 2006). Eine erste Beschreibung der Symptomatik auf morphologisch-syntaktischer Ebene liegt bereits über ein Jahrhundert zurück und stammt ursprünglich von Liebmann (1901), der den Terminus *Agrammatismus infantilis* einführte. Was die Einteilung des Ausprägungsgrades eines Dysgrammatismus betrifft, gibt es aktuell keine einheitlich gültige Klassifikation. Veraltete Klassifikationsschemata u.a. von Liebmann (1901) oder Remmler (1975) sind nicht mehr brauchbar und praxistauglich. Auch der von Fröschel (1913) eingeführte Terminus *Paragrammatismus* für Auffälligkeiten auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene setzte sich nicht durch, vielmehr fand der Begriff *Dysgrammatismus* mehr und mehr Gebrauch, wobei teils auch von *Entwicklungsdysphasie* (u.a. Dannenbauer 1983) gesprochen wird. Grundsätzlich gibt es jedoch Diskussionen über die Begrifflichkeiten und die Einteilung der Auffälligkeiten auf morphologisch-syntaktischer Betrachtungsebene. Grammatische Auffälligkeiten nur nach Schweregraden zu klassifizieren (u.a. Liebmann 1901, Dannenbauer 1983, 1992) ist grundsätzlich abzulehnen und eine Beschreibung der auffälligen morphologisch-syntaktischen Teilbereiche, die je nach Erstsprache(n) unterschiedlich ausgeprägt sein können, ist zu bevorzugen. Bedingt durch die in der Literatur geläufige Bezeichnung von morphologisch-syntaktischen Auffälligkeiten als Dysgrammatismus, was teilweise jedoch einer zu global verwendeten Terminologie entspricht, wird für eine Beschreibung von Auffälligkeiten auf morphologisch-syntaktischer Betrachtungsebene für die explizite Nennung des betroffenen Teilbereichs plädiert (u.a. Kasus- oder Pluralsystem).

1.2 Mögliche Ursachen für einen abweichenden Spracherwerb

In Bezug auf die Erörterung der für den abweichenden Spracherwerbsprozess möglichen auslösenden Ursachen sind unterschiedliche Faktoren in die Diskussion mit einzubeziehen. Basierend auf der Annahme des zugrundeliegenden Wechselspiels von angeborener Disposition zum Erwerb sprachlichen Fähigkeiten und zur Entfaltung notwendigen Umweltfaktoren (*Emergenzmodelle*, u.a. Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996, Siegmüller & Kauschke 2006) können die Gründe in den kindlichen aber auch in den Umwelt-Variablen liegen (u.a. Ritterfeld 2000, Grimm 2003, Suchodoletz 2007). Die Ursachen spezifischer Sprachentwicklungsstörungen bzw. –auffälligkeiten sind als multifaktoriell mit biologischer Wurzel zu beschreiben, wobei die drei Komponenten *Vorausläuferfähigkeiten (angeborene Komponenten)*, *Input (Umwelt)* und *eigene Motivation* des Kindes als entscheidende Aspekte für den erfolgreichen Spracherwerb zu nennen sind (u.a. Grimm 2003). Dementsprechend lassen sich Ursachen für einen abweichenden Spracherwerbsprozess auch innerhalb dieser Komponenten suchen.

Abbildung I-2 (Suchodoletz 2007:51) verdeutlicht illustrativ mögliche ursächliche Faktoren für Sprachentwicklungsauffälligkeiten basierend auf der Differenzierung von kindlichen und Umwelt-Variablen.

Mögliche Ursachen für Sprachauffälligkeiten

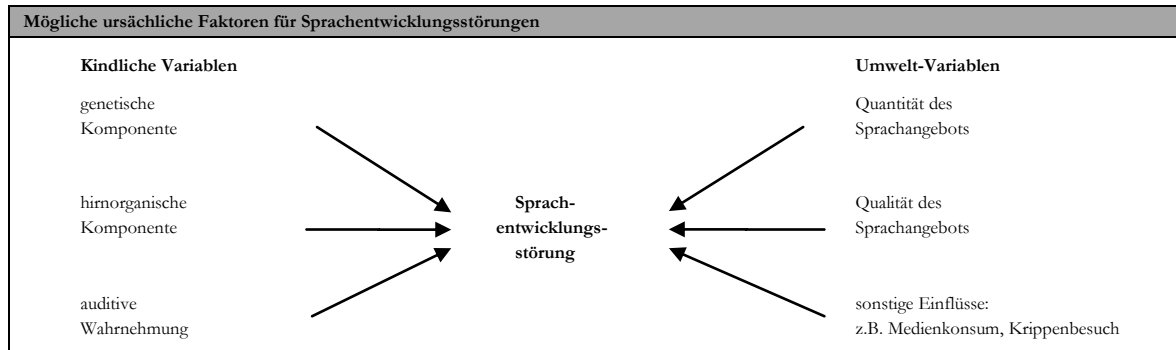


Abb. I-2: Mögliche ursächliche Faktoren für Sprachentwicklungsstörungen (Suchodoletz 2007).

Trotz unterschiedlich beschriebener Einflussfaktoren auf den kindlichen Spracherwerb ist die Klärung der Kausalität einer vorliegenden isolierten sprachlichen Auffälligkeit dennoch nicht immer möglich. Im Folgenden wird auf eine detaillierte Ausführung möglicher ursächlicher Faktoren in Bezug auf kindliche Variablen, was genetische und hirnorganische Komponente sowie auch auditive Wahrnehmung betrifft, verzichtet und die weiteren Ausführungen auf die Komponenten der Bedeutung der sprachlichen Umgebung des spracherwerbenden Kindes konzentriert. Dies begründet sich durch die gewählte Thematik und die mögliche Ableitung präventiver Massnahmen in Bezug auf den sprachlichen Input, wobei auf die Rolle des Geschlechtes in Zusammenhang mit dem Spracherwerb dennoch kurz eingegangen wird.

1.2.1 Variablen der Umwelt

Umweltfaktoren spielen für einen unauffälligen Erstspracherwerb eine entscheidende Rolle. Die Quantität und die Qualität der Umgebungssprache(n) können den Spracherwerbsprozess dabei positiv sowie auch negativ beeinflussen. Extrembeispiele für fehlenden Input bzw. fehlende Stimuli aus der Umgebung werden durch sogenannte Wolfskinder, unter anderem durch die berühmt gewordenen Lebensgeschichten von *Kaspar Hauser*, *Victor* oder *Genie*, aufgezeigt (u.a. Curtiss 1977, Rymer 1993 und 1994, Singleton & Ryan 2004). Ausprägungen von fehlenden Umweltreizen wie bei den zuvor genannten Wolfskindern können heutzutage sicherlich nicht vollständig ausgeschlossen werden, wobei die Quantität und vor allem die Qualität des Inputs stark variieren können (u.a. Suchodoletz 2007). Dem sprachlichen Input wird dementsprechend für einen unauffällig verlaufenden Spracherwerb eine sehr bedeutende Rolle zugeschrieben, der Ritterfeld (2000, 405f) zufolge drei unterschiedliche Funktionen bzw. Aufgaben erfüllen muss:

- (1) 1. *Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit auf die Umgebungssprache.*
2. *Beinhalten derjenigen Daten, die die Ausbildung des Sprachwissens ermöglichen.*
3. *Motivierende Wirkung für die eigene verbale Kommunikation.*

Der an das spracherwerbende Kind gerichtete Input erfüllt neben der *joint attention* (u.a. Bruner 1987) auch die Aufgabe, das Kind zu sprachlichen Äußerungen zu motivieren bzw. bedingt durch Faktoren der Quantität und Qualität den Spracherwerbsprozess in Gang zu setzen und voran zu treiben.

1.2.1.1 Quantität und Qualität des Sprachangebotes

Die soziale Umwelt bzw. der sprachliche Input bewirken in spracherwerbenden Kindern eine Aktivierung ihrer angeborenen sprachlichen Fähigkeiten, wobei die Frage nach dem notwendigen Umfang von Quantität und Qualität berechtigt ist. Dass fehlender Input zu keiner bzw. zu einer nur sehr eingeschränkten Sprache führt, ist nachvollziehbar, wobei hier in den Raum zu stellen ist, ob sich im umgekehrten Fall und damit durch sehr viel Input die sprachlichen Fähigkeiten schneller und besser oder eventuell auch schlechter entwickeln.

Spracherwerbende Kinder sind in unseren Breiten bereits intrauterin und sofort nach der Geburt sprachlichem Input aus der Umgebung ausgesetzt. Ein Teil des sprachlichen Input ist direkt an das Kind gerichtet (*Child Directed Speech/ CDS* (Snow 1979) bzw. *Kind gerichtete Sprache/ KGS* (Szagun 1996)), ein Teil spielt sich im Hintergrund ab. Die ersten Bezugspersonen des aufwachsenden Kindes versuchen, durch unterschiedliche Kommunikationsformen mit dem Kind in Kontakt zu treten. Die von den Bezugspersonen an das spracherwerbende Kind gerichteten sprachlichen Strukturen spielen für den Spracherwerb eine bedeutende Rolle (u.a. Rüter 2004) und sind unbewusst dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsniveau des Kindes angepasst (*intuitive elterliche Didaktik*, Papoušek 1998). Je nach Entwicklungsalter wird die spezifische Hervorhebung von prosodischen (Ammensprache), grammatischen (stützende Sprache, *scaffolding*) und sprachanregenden bzw. sprachlehrenden (lehrende Sprache bzw. *Motherese* oder *Mutterisch*) Aspekten angestrebt (u.a. Gleitman, Newport & Gleitman 1984). Die Ammensprache oder *Baby Talk* charakterisiert sich u.a. durch die einfache Satzstruktur, den hohen Tonfall des Gesprochenen, die häufigen Wiederholungen des Gesagten, den kindgerechten Wortschatz, den stark ausgeprägten Blickkontakt und die hohe Vertrautheit zwischen Bezugsperson und Neugeborenem. Die Funktion dieser Kommunikationsform liegt in der Förderung und Verdeutlichung der Verständlichkeit, der Spracherkennung, der Lenkung und Erhaltung der Aufmerksamkeit auf Sprache und dem gezielten Hervorheben wichtiger sprachlicher Elemente. Im zweiten Lebensjahr charakterisiert sich die an das Kind gerichtete Sprache (stützende Sprache, *scaffolding*, u.a. Rome-Flanders et al. 1995) besonders durch das gezielte Hervorheben eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus sowie der Einführung des Elementes Wort und dem gehäuftem Wiederholen von sprachlichen Situationen im Sinne von Routinen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Erwerb und der Erweiterung des Wortschatzes sowie der Spracheinführung in dialogische Kommunikationssituationen. Die Kommunikationsform der lehrenden Sprache (*Motherese* bzw. *Mutterisch*) wenden Bezugspersonen besonders ab dem 24. Lebensmonat an. Ziel dieser ist die Modellierung der kindlichen Äußerung basierend auf unterschiedlichen Strategien wie Expansion, Extension oder Korrekatives Feedback (u.a. Dannenbauer 1992) sowie der Anregung des Kindes zu

sprachlichen Äußerungen durch das gehäufte Stellen von Fragen und der Wiederholung und Erweiterung kindlicher Aussagen. Der zentrale Punkt liegt in der Unterstützung und Förderung u.a. der grammatischen Entwicklung des spracherwerbenden Kindes und versucht sprachanregenden bzw. sprachlehrenden Komponenten gerecht zu werden. Einerseits wird argumentiert, dass ein reichhaltiger Wortschatz im Input positive Auswirkungen auf die Lexikontwicklung des spracherwerbenden Kindes hat, andererseits wird die sogenannte lehrende Sprache jedoch als förderlicher Effekt auf den Spracherwerb des Kindes in Frage gestellt (u.a. Rüter 2004, Suchodoletz 2007). Rüter (2004) zufolge wirken sich insbesondere indirekte Verbesserung inkorrektur kindlicher Realisierungen im Sinne von Expansion sowie Ja/Nein-Fragen und thematische Weiterführung der kindlichen Thematik förderlich auf den Spracherwerb bzw. auf den Erwerb bestimmter grammatischer Aspekte aus. Eine ungünstige Wirkung hat hingegen ein direkter Sprachstil mit wenigen Objektbenennungen, wenig Fragen und fehlendem Bezug auf die kindlich gewählte Thematik sowie geringer Möglichkeit und Motivation für das Kind zu sprechen.

Für die Frage nach minimal notwendigem und maximal ertragbarem Input für einen erfolgreichen Spracherwerb lässt sich keine eindeutig abgegrenzte Antwort ableiten. Dass sich sprachliche Fähigkeiten basierend auf Input aus der Umgebung entwickeln, ist unumstritten, wobei in Betracht gezogen werden muss, dass neben minimal notwendiger sprachlicher Stimulation (u.a. Rice et al. 1992, 1994) zu viel sprachlicher Input entwicklungshemmende Auswirkungen auf den Spracherwerb haben kann, was der Vergleich der folgend angeführten zwei Konversationsbeispiele zwischen Erwachsenem und Kind illustriert (Ritterfeld 2000:423):

- (2) K17 *Dada!*
 E24 *Du möchtest raus gehen? Sollen wir rausgehen? Ja, wir gehen raus. Laß uns raus gehen.*
 Jetzt ziehen wir zuerst die Hausschube aus und dann die Straßenschube an.
- (3) K18 *Dada!*
 E25 *Du möchtest raus gehen? Sollen wir rausgehen?*
 K19 *Dada! Dada!*
 E26 *Ja, wir gehen raus. Laß uns raus gehen.*
 K20 *(läuft zu seinen Schublen und zeigt darauf)*
 E27 *Jetzt ziehen wir zuerst die Hausschube aus und dann die Straßenschube an.*

Eine hemmende Wirkung auf den Spracherwerb hat zu viel Input immer dann, wenn durch Monologisierung der Bezugspersonen (u.a. Beispiel (2)) das spracherwerbende Kind keinen Platz für eigene Produktionen hat, was hingegen durch eine dialogische Kommunikationsform wie in Beispiel (3) stärker gewährleistet wird (u.a. Ritterfeld 2000). Der an das sprachliche Entwicklungsniveau des Kindes angepasster Input sollte idealerweise einer dialogischen Interaktion bzw. Kommunikation gerecht werden (u.a. Zimmermann et al. 2009) und Raum für kindliche Äußerungen lassen.

1.2.1.2 Einfluss von Medien auf den Spracherwerb

Die Informationsvermittlung ist heutzutage ohne Medien wie den Fernseher oder das Internet nicht mehr vorstellbar, sie bringen Neuigkeiten aus aller Welt, sparen Zeit und Mühe, ermöglichen Zugang zu Öffentlichem und Privatem und öffnen die Welt. Dementsprechend ist es nachvollziehbar, dass bereits kleine Kinder erste Kontakte mit den Medien Fernseher oder Internet haben, dies auch tendenziell häufiger und intensiver wie vor einigen Jahrzehnten. Verständlicherweise ergibt sich dabei die Frage, inwieweit diese Medien die sprachliche Entwicklung fördern (u.a. Rice 1983, Murphy 1983), negativ beeinflussen (u.a. Fisher 1984) bzw. keine Auswirkungen (u.a. Clark & Clark 1977, Hoff-Ginsberg & Shatz 1982, Grimm 1990) auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten haben. Dementsprechend lassen sich unterschiedliche Hypothesen über die Auswirkungen von Massenmedien auf die Sprachentwicklung ableiten, die in Tabelle I-3 zusammengefasst sind (Suchodoletz 2007:59)⁵, wobei Auswirkungen auf den Spracherwerb durch zunehmenden Medienkonsum bisher nicht wirklich empirisch belegt werden konnten (u.a. Ritterfeld & Vorderer 2000, Suchodoletz 2010a). Die negativen Auswirkungen von im Hintergrund laufendem Fernsehen sowohl auf die Quantität als auch auf die Qualität der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind konnten Kirkorian et al. (2009) aufzeigen.

Medien und deren Einfluss auf den Spracherwerb

Einfluss von Medien auf den Spracherwerb	
Medienkonsum führt zu Sprachentwicklungsstörungen	- <i>Verdrängungshypothese</i>: Neue Medien verdrängen sprachfördernde Angebote. - <i>Überforderungshypothese</i>: Medienangebote sind nicht kindgerecht und überfordern Kinder.
Mediennutzung fördert die Sprachentwicklung	- <i>Förderungshypothese</i>: Medienkonsum erhöht die Menge des Sprachangebots. - <i>Mainstreaming-Hypothese</i>: Benachteiligung von Unterschichtkindern wird ausgeglichen.
Mediennutzung ist ohne Einfluss auf die Sprachentwicklung	- <i>Lückenbüßer-Hypothese</i>: Medien haben Lückenbüßerfunktion bei unzureichenden Freizeitangeboten. - <i>Irrelevanz-Hypothese</i>: Wegen des Fehlens des Mutterischen, der Interaktion und des Bezuges zum unmittelbaren Erleben des Kindes ist Fernsehen für den Spracherwerb irrelevant.

Tab. I-3: Hypothesen zu Auswirkungen von Massenmedien auf die sprachliche Entwicklung.

Der Spracherwerb ist ein dynamisch stattfindender und von Interaktion abhängiger Prozess, der durch Input aktiviert und stimuliert wird. Dabei ist es entscheidend, die für den Spracherwerb notwendige dialogische Kommunikationsform hervorzuheben. Spracherwerbende Kinder brauchen in Bezug auf das Erwerben ihrer sprachlichen Fähigkeiten Feedback aus der Umgebung, was durch den einseitigen Input beim Fernsehschauen nicht gegeben ist. Vielmehr vereinseitigt sich die Vieldimensionalität kindlicher Erfahrungen auf die beiden Sinneskanäle Hören und Sehen. Kinder werden in die Rolle des Zuhörers gedrängt, der Sprache zwar hört bzw. wahrnehmen kann und sehr schnellen visuellen Reizen ausgesetzt ist, jedoch keinen Bezug zum Hier und Jetzt findet (u.a. Böhme-Dürr 2000) und selbst aufgrund der Unidirektionalität keinen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Kommunikation leisten muss. Fernsehen als *sprechendes Bilderbuch* (Lemish & Rice 1986) mit Fördermaßnahmen für den Spracherwerb zu sehen, ist dabei etwas verfehlt, insbesondere durch die fehlende Möglichkeit, das *Bild* zu stoppen, zu verweilen oder zurückblättern zu können (Suchodoletz 2007). Zusätzlich fehlt die für den Spracherwerb so bedeutende Komponente mit allen Sinnen Sprache zu begreifen (u.a. Böhme-

⁵ Auf eine ausführliche Erklärung der einzelnen Hypothesen wird in dieser Arbeit verzichtet und auf Suchodoletz (2007, 58ff) bzw. Böhme-Dürr (2000, 433ff) verwiesen.

Dürr 2000) sowie ist das Zusammenführen der Mundbewegungen und des akustischen Inputs durch die häufig fehlende Konformität dieser beiden Komponenten deutlich erschwert.

Auswirkungen des Fernsehens auf die sprachliche Entwicklung haben die Sehdauer (siehe Angaben dazu in Kapitel II dieser Arbeit) bzw. die Frequenz, die Wahl der Sendung und die Umgebung (u.a. Eirich 2010). Für die Dauer des Fernsehens lässt sich u.a. der Zusammenhang zwischen erhöhtem Fernsehkonsum und schlechteren sprachlichen Leistungen erkennen, wobei auch genau umgekehrte Auswirkungen beobachtet werden konnten (u.a. Böhme-Dürr 2000 bzw. die dort zitierte Literatur). Lemish und Rice (1987) konnten beispielsweise in ihrer Studie den positiven Effekt des Fernsehens, manifestiert an einer nachweisbaren Vergrößerung des kindlichen Wortschatzes, zeigen. Neben der Intensität des Fernsehens spielt vor allem auch die Wahl der Sendungen eine wichtige Rolle, die idealerweise dem Entwicklungsalter und der kognitiven Leistungen des Kindes angepasst sein sollen. Das wahllose Schauen kann mit Verängstigung, Überforderung und Animation zur Imitation einhergehen. Bezugspersonen bzw. Erwachsene können durch das gemeinsame Fernsehschauen dem Kind verbale Unterstützung in Bezug auf das Nachvollziehen von Handlungen geben (Böhme-Dürr 2000), entstehende Fragen aufgreifen und diese bei Bedarf auch beantworten:

„Adult’s verbal interventions, such as „this letter is called B;“ „let’s read this word together;“ or „look, the Giraffe is a vegetarian, he only eats plants“ – have very positive influences on children’s learning from television, just as they would when parents engage children about other stimuli in their environment“ (Lemish 2007:27).

Kinder sitzen jedoch vielfach nicht völlig still vor dem Fernseher, sondern beginnen sich mit Akteuren zu identifizieren oder mit diesen zu sprechen (Suchodoletz 2007). Damit wird das Kind zum Sprechen angeregt und animiert, sich aktiv mit dem Inhalt der Sendung auseinanderzusetzen. Positive Auswirkungen von Fernsehen auf den Spracherwerb und vor allem auf die Lexementwicklung sind stark programmabhängig. Böhme-Dürr (2000:444) weist dabei auf die weniger förderliche Wirkung von *„weniger anspruchsvollen Sendungen privater Anbieter“* im Vergleich zu Kinder- und Bildungsprogrammen nicht-kommerzieller Sender hin. Durch das gemeinsame Fernsehen von Kindern mit ihren Bezugspersonen ergibt sich eine deutlich andere Situation im Vergleich zu Kindern, die bereits im Vorschulalter ihren eigenen Fernseher im Zimmer stehen haben und dort willentlich entscheiden können, wann und welche Sendungen sie anschauen. Der unkontrollierte Fernsehkonsum kann im Vorschulalter negative Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben, wobei durch gezielte Gegenmaßnahmen effektiv vorgebeugt werden kann (Suchodoletz 2007, 2010a). Einen sicherlich positiven Effekt des Fernsehens zeigt sich in sehr dialektbezogenen Regionen, u.a. in der Schweiz oder auch in Vorarlberg, in denen Kinder durch das Fernsehen ersten Kontakt zur deutschen Hoch- bzw. Standardsprache bekommen (u.a. Böhme-Dürr 2000, Eirich 2010). Abschließend kann in Bezug auf das Medium Fernsehen zusammengefasst werden, dass in dosiertem und vor allem im Vorschulalter kontrolliertem Maße ein nicht nur negativ zu wertender Einfluss auf den Spracherwerb besteht, sondern durch die überlegte Auswahl der Sendung und das kommentierte Schauen förderliche Komponenten zu verzeichnen sind.

1.2.1.3 Effekt von Vorlesen auf den Spracherwerb

Qualitative und quantitative Inputfaktoren tragen unumstritten für einen erfolgreichen und unauffälligen Spracherwerbsprozess bei. Der positive Effekt von gemeinsamem Betrachten von Bilderbüchern sowie dem Vorlesen und folglich dem Zuhören von Geschichten liegt im Vergleich zum Medium Fernseher vor allem in der Möglichkeit der aktiven, lebendigen und direkten Kommunikation der beteiligten Personen. Kinder werden zu sprachlichen Äußerungen angeregt und Erwachsene können durch das gezielte Stellen von Fragen oder durch das Kommentieren der kindlichen Äußerungen bzw. der gerade aktuell abgebildeten Situation die sprachlichen Produktionen des Kindes weiter anregen (u.a. Hoff-Ginsberg 1991, Böhme-Dürr 2000). Dementsprechend ergeben sich mögliche umsetzbare Präventionsmaßnahmen in der Anleitung von Eltern zu dialogischem Vorlesen bzw. einem sprachfördernden Umgang mit ihren Kindern (u.a. Suchodoletz 2007, Bernegg & Brandstötter 2009, Suchodoletz 2009), wobei sich die positive Wirkung des Vorlesens durch unterschiedliche Studienergebnisse manifestiert (u.a. Kleeck & Vander Woude 2003, Vasilyeva et al. 2006). Die gezielte Anleitung von Eltern bzw. Bezugspersonen sprachentwickelnder Kinder stellt hierfür, insbesondere was den gewählten Wortschatz und die persönliche Sprachkompetenz betrifft, eine sehr förderliche Hilfestellung dar (u.a. Suchodoletz 2007, 2010a). Die positive Wirkung von interaktivem Handeln durch die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern und das Vorlesen von Geschichten kann als optimale Möglichkeit zur individuellen Sprachanregung und –förderung in Alltagssituationen eingesetzt werden.

1.2.1.4 Geschwisterkonstellation

Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten kann auch durch die Geschwisterkonstellation bzw. die Anzahl der Geschwister und den Altersunterschied zwischen den Geschwistern beeinflusst werden. Dementsprechend ist es naheliegend, dass durch die zunehmende Anzahl von Kindern die Eins-zu-Eins-Interaktion mit einem Erwachsenen sinkt (u.a. Hoff-Ginsberg 2000), die Bezugspersonen mit mehreren Kindern in Kommunikation treten und damit die Aufmerksamkeit nicht vollständig auf ein Kind lenken können. Erstgeborene bzw. Einzelkinder haben dabei den Vorteil, dass sie (anfänglich) alleine sind und wenn auch zeitlich begrenzt, die Aufmerksamkeit nicht teilen müssen, wobei der Einfluss auf sprachliche Komponenten durch die Position innerhalb der Geschwisterabfolge unterschiedlich ist. Während Erstgeborenen der Erwerb lexikalischer und syntaktischer Fähigkeiten leichter fällt, zeigt sich bei später Geborenen hingegen ein Vorteil in Bezug auf den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten (u.a. Hoff-Ginsberg 2000).

1.2.2 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Spracherwerb

Geschlechtsunterschiede in Zusammenhang mit der Sprache sind in unterschiedlichen Fachdisziplinen eine sehr häufig diskutierte Thematik, wobei in Bezug auf den Spracherwerb weniger empirische Daten diesbezüglich zu finden sind (u.a. Hoff-Ginsberg 2000). Was die Entwicklung im Kindesalter betrifft,

lassen sich insbesondere in Bezug auf *Reifungsprozesse* Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen erkennen (Rutter et al. 1970, Grimm 1999, Eliot 2009, Rauch 2010). Mädchen zeigen bei der Geburt bereits einen Reifevorsprung von mehreren Wochen (u.a. Grimm 1999), wobei die Entwicklungsneurologin Lise Eliot in ihrem Buch *Pink Brain – Blue Brain* (2009) zwei anatomisch-strukturelle Unterschiede des weiblichen und männlichen Gehirns im Kindesalter nennt. Während das Gehirn eines Jungen rund zehn Prozent größer ist und mehr Neuronen enthält als das Gehirn eines Mädchens, reift das Mädchenhirn hingegen schneller und ist zur Zeit der Pubertät dem männlichen Gehirn im Entwicklungsprozess ein bis zwei Jahre voraus (Rauch 2010). Grundsätzlich wird in der Literatur oft von einer früher einsetzenden und sich zeitlich gesehen schneller vollziehenden Sprachentwicklung bei Mädchen im Vergleich zu Jungen gesprochen (u.a. Fenson et al. 1993, Bornstein & Haynes 1998, Szagun et al. 2006, Grimm & Doil 2006), die sich durch unterschiedliche Tatsachen, wie der bereits erwähnten Entwicklungsreife begründen (u.a. Rutter et al. 1970, Katz, Baker & Mcnamara 1974, Rauch 2010). Grimm und Doil (2006) geben einen sprachlichen Entwicklungsvorsprung von Mädchen gegenüber Jungen bis zum Alter von etwa 2;6 Jahren an.

1.3 Prävalenz von abweichendem Spracherwerb

Angaben zur Häufigkeit von Sprachentwicklungsauffälligkeiten sind grundsätzlich nicht ganz einfach zu erfassen, gehen in Bezug auf die einzelnen linguistisch differenzierten Betrachtungsebenen mit unterschiedlicher Prävalenz einher, wobei die prozentuellen Angaben, bedingt durch unterschiedlich untersuchte Altersgruppen sowie methodische Diskrepanzen in der Datenerhebung, in der Literatur zwischen 2 und 40% schwanken (Sachse 2007). Sprachentwicklungsauffälligkeiten gelten als eine der häufigsten Entwicklungsauffälligkeiten im Kindesalter (u.a. Grimm & Doil 2000).

Der in der Literatur sehr häufig zitierte Prozentwert von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern im Vorschulalter im Ausmaß von 6 - 8% stellt die einzige zentrale Entwicklungsstörung dieser Größenordnung dar (u.a. Grimm & Doil 2000). Tomblin et al. (1997) gehen von einer Prävalenz von Sprachauffälligkeiten von 7,4% aller Kinder im Kindergarten für den amerikanischen Raum aus (8% Jungen und 6% Mädchen), wobei diese Angaben auf einer Untersuchung von 7218 Kindern beruhen. Die WHO beschreibt die Prävalenz einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung von 5 - 10%. Heinemann und Höpfner (2002) geben basierend auf einer Studie mit 231 Kindergartenkindern von 3;4 bis 4;0 Jahren eine Häufigkeit einer Sprachentwicklungsverzögerung von etwa 20% an. Grohnfeldt (2007) nennt die Prävalenz sprachlicher Auffälligkeiten von 5 – 25% eines Jahrganges.

In Bezug auf die empirisch erhobenen Daten dieser Arbeit ist u.a. die Prävalenz von *Late Talkern* zur Einordnung relevant. Grimm (1999) gibt basierend auf einer Querschnittsstudie mit 170 Kindern und einer Längsschnittstudie mit 160 Kindern die Häufigkeit des Nichterreichens des gesetzten Meilensteins von 50 aktiven Wörtern im Alter von 24 Monaten mit 14 – 19% an, wobei die Hälfte der betroffenen Kinder diesen Rückstand bis zum Alter von drei Jahren wieder aufholen können (sogenannte *Late Bloomer*). Kauschke (u.a. 2006) zufolge sind 18% sowie Penner (2006) zufolge 15 -

20% der zweijährigen Kinder als *Late Talker* einzustufen. In der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Stichprobe basierend auf der Erhebung des aktiven Wortschatzumfangs von 40 Kindern in Vorarlberg mittels SBE-2-KT (Suchodoletz & Sachse 2009) zeigt sich eine prozentuelle Häufigkeit von potentiellen Risikokindern im Ausmaß von 22,5%. Im Vergleich zu den in der Literatur beschriebenen Daten ist dies relativ hoch, jedoch möglicherweise durch die Tatsache der zugrundeliegenden Anzahl der involvierten Kinder ($n = 40$) bedingt.

Die von Sprachauffälligkeiten am häufigsten betroffene linguistische Betrachtungsebene ist die phonetisch-phonologische Ebene, wobei Angaben zur Prävalenz teilweise nicht zwischen phonetischen und phonologischen Auffälligkeiten differenzieren und dementsprechend vorsichtig zu interpretieren sind. Die angeführte Prävalenz phonetischer Auffälligkeiten ist für die Einordnung der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten im vorliegenden Datenkorpus relevant. Phonetische Auffälligkeiten betreffen Wirth (2000) zufolge 20% der Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren und 1% der Kinder im Alter von sieben bis acht Jahren, wobei die am häufigsten betroffene Lautgruppe die Zischlaute (33,5 – 54,5%) sind und phonetische Schwierigkeiten grundsätzlich von der ersten (1,5 – 11,0%) bis zur dritten (17,9 – 28%) Artikulationszone zunehmen. Fox, Groos und Schauß-Golecki (2005) geben dementsprechend eine Häufigkeit eines *Sigmatismus* aller Vor- und Grundschulkinder von 40% an, die teils mit sehr konstant und persistierend ausgeprägten fehlerhaften Bildungen einhergehen können. Von einer Dyslalie sind in der Studie von Heinemann und Höpfner (2002) 16,5% der auffälligen Kinder betroffen. Im vorliegenden Datenkorpus ($n = 121$) lässt sich von den 70 in die Auswertung einbezogenen Kindern (4;6,1 – 6;6,0 Jahre) bei 25 eine phonetische Auffälligkeit beobachten, die sich wiederum bei 24 der 25 Kinder durch Schwierigkeiten in der korrekten Artikulation von Zischlauten manifestiert und damit einer Prävalenz von 35,9% entspricht. Trotz geringer Anzahl involvierter Kinder zeigt sich die in der Literatur beschriebene Tendenz in Bezug auf die Verteilung und Prävalenz phonetischer Auffälligkeiten.

Die Prävalenz von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter nimmt grundsätzlich tendenziell zu, was sich sicherlich durch multifaktorielle Ursachen begründet. Entscheidend ist neben der Aufklärungsarbeit über die wesentlichen Aspekte der kindlichen Sprachentwicklung eine frühzeitige Erkennung von eventuellen Störfaktoren bzw. Ursachen, im möglichen Fall eine Behebung dieser sowie die Einleitung von Fördermaßnahmen. Eine frühzeitige Erkennung sprachlicher Auffälligkeiten setzt die praktische Umsetzung präventiver Maßnahmen voraus, die in geeignetem Rahmen und Ausmaß die kindliche sprachliche Entwicklung erfassen. Im folgenden Abschnitt wird in Form eines Überblicks in die Bedeutung präventiver Maßnahmen im Kindesalter eingeführt und greifbare sowie bereits eingesetzte Möglichkeiten bzw. Verfahren der Prävention von Sprachstörungen erörtert, um die Grundlage und den Hintergrund der durchgeführten Datenerhebung darzustellen und einordnen zu können.

2 Prävention von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter

Präventive Maßnahmen verfolgen das Ziel, Sprachauffälligkeiten zu vermeiden sowie Sprachentwicklungsauffälligkeiten im frühen Stadium zu erkennen und entsprechend notwendige Interventionen sofort einzuleiten. Der Begriff Prävention wurde im 19. Jahrhundert in der Sozialmedizin entwickelt. Der Spracherwerb als dynamischer Prozess ist stetigen Veränderungen unterworfen und dementsprechend jederzeit der Möglichkeit der Manifestation von Risiken bzw. Auffälligkeiten ausgesetzt. Die individuelle Variabilität in Bezug auf den Erwerb der einzelnen sprachlichen Komponenten ist jedoch stets zu berücksichtigen. Durch aufmerksame Beobachtung und geeignete Screening- bzw. Diagnostikverfahren lassen sich im Sinne von präventiven Maßnahmen auftretende Veränderungen bereits frühzeitig erkennen, die im positiven Falle die Entwicklung und Festigung schwerwiegender Symptome und deren Sekundärproblematiken in Hinblick auf die Gesamtentwicklung des Kindes abhängig von der Ursache verringern bzw. vermeiden können.

2.1 Einteilung präventiver Maßnahmen

Die Einteilung präventiver Maßnahmen erfolgt laut WHO basierend auf einem dreistufigen Modell (Erklärung aus dem Jahre 1997) und umfasst die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention (Tab. I-4). Jede dieser Stufen zielt auf bestimmte Präventionsmaßnahme ab und kann als klassische Präventionstriade bezeichnet werden⁶. Die auf den Bereich Sprache abgestimmte Definition primärer, sekundärer und tertiärer Präventionsmaßnahmen der WHO findet auch in der deutschsprachigen Fachliteratur Entsprechung (u.a. Grimm 1999, DLV aktuell 2002).

Einteilung und Erläuterung präventiver Maßnahmen der WHO

Einteilung und Erläuterung primärer, sekundärer und tertiärer Präventionsmaßnahmen	
Primäre Prävention	... bezeichnet alle Aktivitäten, die das Ziel haben, das Auftreten einer Krankheit in einer Population zu verringern, um hierdurch das Risiko von Neuerkrankungen zu mindern. Angewandt auf den Bereich Sprache bedeutet dies: ▪ Öffentlichkeitsarbeit und Erstellung von Informationsmaterial ▪ Schulung von Fachleuten wie PädagogInnen, Lehrkräfte oder Ärzte (Fortbildungen zum Spracherwerb und zur Sprachförderung) ▪ Durchführung von Informations- und Elternabenden, Vorträge für Schulbehörden, Fachkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen oder Beratungsstellen, Ärzte
Sekundäre Prävention	... bezeichnet alle Aktivitäten, welche eine Reduzierung der Prävalenz einer Krankheit und somit eine Reduzierung der Krankheitsdauer zum Ziel haben. In Bezug auf Sprache bedeutet dies: ▪ Durchführung von Früherkennung und Screenings (u.a. Hörscreening, Elternfragebögen, Reihenuntersuchungen) ▪ Durchführung von Sprachfördermaßnahmen ▪ Fortbildung von Fachkräften
Tertiäre Prävention	... zielt auf die Vermeidung des Wiederauftretens von chronischen Erkrankungen ab, bezogen auf alle Funktionsbereiche, die durch eine chronische Erkrankung betroffen sein können. Für Sprachstörungen bedeutet dies: ▪ Verhinderung von Folgeproblemen (unterschiedliche Therapie- und Rehabilitationsmaßnahmen) ▪ Verlaufskontrollen

Tab. I-4: Einteilung und Erläuterung präventiver Maßnahmen der WHO.

Präventive Maßnahmen lassen sich abhängig von der jeweiligen Disziplin und des jeweiligen Zieles auf den unterschiedlichen Stufen ansetzen. Kritik an dieser stufenförmigen Einteilung sieht Hafen (2001a) in der in der Praxis oft fehlenden Möglichkeit der Differenzierung und stellt die Frage in den Raum, ob im Sinne von tertiären Präventionsmaßnahmen „*Behandlung oder Therapie von Krankheit auch präventiven*

⁶ Die Bezeichnung *Präventionstriade* wurde der Homepage der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich entnommen.

Charakter hat“ (Hafen 2001a:2). Bedingt durch die Schwierigkeit der Unterteilung in einzelne Stufen, strebt Hafen die Aufhebung der klassischen Einteilung präventiver Maßnahmen an. Vielmehr soll Prävention „als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Gesundheitsförderung“ (Hafen 2001a:4) verstanden werden und die Einteilung auf einzelnen, sich interaktiv ergänzenden Ebenen basieren (Tab. I-5). Dementsprechend verlieren präventive Maßnahmen durch diese kritische Betrachtung der klassischen Einteilung ihren starren Charakter. Hafen (2001a) sieht folglich die präventive Komponente der Früherfassung als „eine Übergangszone“ und damit als „ein Bindeglied zwischen Prävention und Behandlung“, was das angestrebte Ziel präventiver Maßnahmen nachvollziehbar macht und verständlich erklärt.

Einteilung präventiver Maßnahmen von Hafen (2001b)⁷

Einteilung präventiver Maßnahmen basierend auf interaktiven Ebenen	
Ebene der Intervention	Differenzierung zwischen personenorientierter und sozialsystemorientierter Prävention.
Ebene der Zielgruppe	Streben durch präventive Maßnahmen bestimmte Zielgruppen zu erreichen.
Ebene der Methode	Präventive Maßnahmen lassen sich durch unterschiedliche Methoden umsetzen (u.a. Vermittlung von Information)
Ebene der Medien	Prävention greift auf unterschiedliche Medien zurück (Sprache, Schriftsprache, Bilder, Internet, Peer-Leader,...)

Tab. I-5: Einteilung präventiver Maßnahmen basierend auf interaktiven Ebenen von Hafen (2001b).

Die vermittelte Bedeutung und der Bestandteil präventiver Maßnahmen innerhalb der logopädischen bzw. klinisch-linguistischen Tätigkeit sind erstaunlicherweise sehr gering, wobei zusätzlich auf relativ wenig greifbare Literatur verwiesen werden kann. Erste Ansätze sind auf Wendlandt (1991) zurückzuführen, der in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts das Berliner Konzept gründete (u.a. Anleitung von Fachkräften der Kinderbetreuung) und erstmals in einem Artikel auf die Bedeutung präventiver Arbeit hinwies. Insbesondere bezieht sich der logopädische Aufgabenbereich in Österreich vorwiegend auf die Behandlung von sich bereits manifestierten sprachlichen Auffälligkeiten und ist im Sinne der klassischen Einteilung präventiver Maßnahmen vorwiegend der tertiären und teilweise der sekundären Prävention zuzuordnen. Zudem ist wie bereits erwähnt für eine verstärkte Integration von linguistisch ausgebildeten Fachkräften in präventive Fragestellungen zu plädieren.

2.2 Notwendige Anforderungen zur Umsetzung präventiver Maßnahmen

Präventive Massnahmen in Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb sind nur im Rahmen von interdisziplinärer Arbeit denkbar (u.a. Konzept von Braun 2005, Schrey-Dern & Trost-Brinkhues 2010), die für qualitativ hochwertige und erfolgreiche Interventionen unabdingbar sind. Präventive Massnahmen setzen ein Wissen über die Entstehung sprachlicher Auffälligkeiten voraus und fordern für eine nachhaltige Umsetzung einen veränderten strukturellen Rahmen u.a. des Arbeitsfeldes der LogopädInnen bzw. klinischen LinguistInnen. Dieser für nachhaltige präventive Maßnahmen notwendige strukturelle Rahmen beginnt mit der Definition von eindeutig abgegrenzten Aufgabengebieten der einzelnen mitwirkenden Berufsgruppen sowie mit der inhaltlichen Überarbeitung der Aus- und Weiterbildung, damit bestimmt werden kann, welche Person/Fachgruppe

⁷ Modifiziert von der Homepage der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich.

welche präventive Maßnahme (ob Erfassung oder Förderung) durchführt. Die Ausbildungsinhalte der einzelnen Fachgruppen (u.a. PädagogInnen, LogopädInnen, LinguistInnen) und die Wissensvermittlung in der Ausbildung selbst ist in Bezug auf die Thematik der Sprache (u.a. physiologischer bzw. pathologischer Erwerb, präventive Maßnahmen zur Erfassung und Förderung) zu intensivieren und vermehrt zu integrieren, wobei die voraussetzenden Kompetenzen zur Umsetzung der sprachlichen Prävention in den einzelnen Berufsgruppen zusätzlich zu präzisieren sind (u.a. PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen, LogopädInnen, klinische LinguistInnen, Ärztinnen und Ärzte). Die Sprachtherapie ist dabei ganz klar von der Sprachförderung abzugrenzen (u.a. dbl 2008, Schrey-Dern 2006, Braun & Steiner 2006). Kurz zusammengefasst ordnet sich die Sprachförderung dem Bildungsbereich zu und kann vieldeutig bzw. ohne gezielte Ausrichtung auf eine spezifische Fachgruppe verstanden werden. Die wissenschaftliche Grundlegung der Sprachförderung in Bezug auf Methodik und Ziele fehlt jedoch bislang (Baumgartner 2006). Die Sprachtherapie hingegen versteht sich als diagnosebasierte, individuell abgestimmte medizinische und theoriegeleitete Intervention zur Rehabilitation, Linderung bzw. Kompensation vorliegender sprachlicher Auffälligkeiten (u.a. Grohnfeldt 2002, 2007, dbl 2004).

Neben der Klärung personaler Situationen der Umsetzung präventiver Maßnahmen sind räumliche Ressourcen zu schaffen sowie der notwendige Finanzierungsrahmen abzustecken. Präventive Maßnahmen erfordern grundsätzlich ein Vorausdenken und beruhen auf einer Zukunftsprognose, welche den erwarteten Krankheitsverlauf beschreibt, wobei hier noch viel Forschungsarbeit zu leisten ist. Der angestrebte Erfolg ist selten unmittelbar sichtbar, tritt gemessen am Zeitpunkt der Finanzierung verzögert auf, wobei das Wirkungsprinzip selbst auf einer Wahrscheinlichkeitsbasis beruht (Hurrelmann et al. 2007). Die Früherfassung von sprachlichen Risikokindern steht jedoch nicht in einer voraussetzenden Wechselwirkung mit einer Kostenersparnis. Es ist vielmehr möglich, dass die frühe Intervention bei einem sprachauffälligen Kind den gleichen Zeitaufwand benötigt wie bei einem beispielsweise im Schulalter erfassten Kind. Der entscheidende Punkt liegt jedoch im zeitlichen Beginn der Therapie sowie in den dadurch möglichen individuell erreichbaren Entwicklungsfortschritten, die dem Kind eine viel optimalere Lernbiographie ermöglichen, da im Idealfall die Sprachtherapie bei Eintritt ins Schulalter bereits abgeschlossen ist. Präventive Massnahmen in Hinblick auf Spracherwerbsauffälligkeiten haben bislang einen verhältnismässig geringen Stellenwert im Gesundheitswesen, sollten jedoch fester und integrierter Bestandteil der Gesundheitsvorsorge werden bzw. sein. Dementsprechend ist es bedeutsam, dass Menschen aller sozialen Schichten von präventiven Maßnahmen profitieren können und nicht nur freiwillig Präventionsprogramme oder Informationsveranstaltungen von interessierten und sensibilisierten Personen in Anspruch genommen werden.

Zu guter Letzt hängt die Umsetzung präventiver Maßnahmen zur Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten von geeigneten diagnostischen Verfahren ab (Suchodoletz 2005), die Kriterien der Zuverlässigkeit und der Praxistauglichkeit sowie Testgütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität)

gerecht werden müssen (u.a. Lienert & Raatz 1998). Lediglich ein fundiertes und normiertes Verfahren kann längerfristige und nachhaltige Entwicklungsrisiken erfassen und rechtfertigt Interventionen der frühen Förderung und gezielten Unterstützung der weiteren sprachlichen Entwicklung.

2.3 Methodisches Vorgehen zur Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten

Prävention bzw. Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten sind durch die hohe Bedeutung der Sprache für den Menschen und die dadurch mögliche Integration in die soziale Gesellschaft zur Einschränkung bzw. Verminderung von persistenten und manifesten Sprachstörungen von ganz entscheidender Bedeutung. Um frühzeitig sprachliche Auffälligkeiten erfassen zu können, ist das Wissen über den unauffälligen Spracherwerb voraussetzend notwendig. Grundsätzlich verläuft der Spracherwerbsprozess qualitativ ähnlich, jedoch mit zeitlicher individueller Variabilität. Eine zu stark von der Norm abweichende sprachliche Entwicklung ist jedoch immer als auffällig einzustufen. Was die in der Literatur beschriebenen Meilensteine (u.a. Grimm & Doil 2000, Kany & Schöler 2010) innerhalb des Spracherwerbsprozesses betrifft, lässt sich eine große Übereinstimmung der Eckdaten beschreiben, wobei diese insbesondere in Bezug auf die linguistische Fundierung genau zu betrachten und interpretieren sind. Diagnostische Verfahren zur Erfassung bzw. Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes differenzieren sich grundsätzlich in Beobachtung, Befragung und Elizitation, wobei eine umfassende Diagnostik kindlicher sprachlicher Fähigkeiten idealerweise alle drei genannten Methoden umfassen sollte.

Die Selbst- und Fremdbeobachtung ist Bestandteil unseres täglichen Lebens und lässt sich dementsprechend auch als diagnostische Möglichkeit umsetzen. Direkte Bezugspersonen des Kindes können die sprachliche Entwicklung des Kindes aufmerksam verfolgen und beobachten, wobei ein professionelles Beobachten insbesondere in Kinderbetreuungseinrichtungen auf den beiden definierten Kernpunkten der zugrundeliegenden Fragestellung und vorliegenden Unterscheidungs- und Vergleichsprozessen basieren sollte (Kany & Schöler 2010). Durch gezieltes Vorgehen lässt sich die mögliche sehr störanfällige Methodik der Beobachtung abschwächen.

Neben der Beobachtung kann die Befragung als diagnostische Methode zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes eingesetzt werden. Dabei erfolgt die Informationserhebung basierend auf den von Bezugspersonen gemachten Angaben über die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Für eine solche Befragung eignen sich Elternfragebögen, die für einen praxistauglichen Einsatz jedoch bestimmten inhaltlichen und umfangsmäßigen Kriterien gerecht werden müssen. Die Schwächen von Elternfragebögen zeigen sich insbesondere durch die Tatsache der fehlenden Erinnerung an zeitlich zurückliegende Verhaltensweisen bzw. durch die ledigliche Nennung von Ereignissen und Verhaltensweisen bedingt durch die Nachfrage (u.a. Kany & Schöler 2010).

Als dritte diagnostische Methode sind Elizitationsverfahren zu nennen, die durch ein gezieltes und direktes Elizitieren die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes erheben. Elizitationsverfahren reichen von Screeningverfahren über informelle Erfassungen bis zu standardisierten Testverfahren. Screenings als standardisierte Verfahren werden zur orientierenden Einschätzung bestimmter Kriterien eingesetzt und erheben den Anspruch, Risikokinder bzw. keine Risikokinder basierend auf normierten kritischen Werten zu erfassen, was eine flächendeckende Umsetzung möglich macht. Beim Hörscreening in den ersten Lebenstagen wird beispielsweise die Hörfähigkeit aller Neugeborenen gescreent, was bei negativem Befund eine frühzeitige genauere Diagnostik möglich macht. Die entscheidenden Kriterien der informellen Diagnostikverfahren liegen hingegen in der entwicklungstheoretischen Fundierung sowie in konkreten Angaben zur Durchführung, Auswertung und Bewertung (u.a. Kany & Schöler 2010). Standardisierte Testverfahren bieten den großen Vorteil des Vergleichs der erhobenen sprachlichen Leistungen des Kindes basierend auf Normwerten mit Kindern der gleichen Altersstufe.

Die unterschiedlichen methodischen Verfahren zur Erfassung des kindlichen sprachlichen Entwicklungsstandes sind in Tabelle I-6 abschließend zusammengefasst (orientiert und erweitert an bzw. von Kany & Schöler 2010).

Methodik zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes

Möglichkeiten der Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes		
Verfahren	Erklärung	Anmerkung
Beobachtung	Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung des Kindes durch Bezugspersonen.	Kriterien: Was und in welcher Weise wird beobachtet? Gefahr: sehr fehleranfällig (u.a. durch die Erwartungshaltung);
Befragung	Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten durch gezielte Befragung der Bezugspersonen über bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten.	Kriterien: adäquater Inhalt und Umfang sind unabdingbar; Gefahr: mangelndes Erinnerungsvermögen, Überschätzung, Fehlangaben;
Elizitationsverfahren	Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten durch Screenings, informelle und standardisierte Testverfahren.	Screenings: Differenzierung Risiko – nicht Risiko für eine weitere genauere diagnostische Abklärung; flächendeckend einsetzbar; Informelle Verfahren: keine Normwerte, Anspruch an entwicklungstheoretische Fundierung und Anweisungen zu Durchführung und Auswertung; Standardisierte Verfahren: Normwerte zur Vergleichbarkeit und Einstufung in Bezug auf einzelne Altersstufen;

Tab. I-6: Möglichkeiten diagnostischer Abklärung der sprachlichen Entwicklung im Kindesalter.

Der im Folgenden angeführte Einblick in präventive Maßnahmen bezieht sich auf die Möglichkeiten der präventiven Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter und soll vor allem dazu dienen, derzeit aktuelle, greifbare und eingesetzte Verfahren, insbesondere in Österreich bzw. in den einzelnen Bundesländern, aufzuzeigen. Dies ermöglicht die Einordnung der im empirischen Teil einerseits deskriptiv verglichenen Elternfragebögen und des andererseits selbst erstellten Verfahrens zur Sprachstandserfassung in Hinblick auf die zukünftige Umsetzung. Die angeführten Angaben sind gezielt ausgewählt und erheben dementsprechend keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit. Auf die Erläuterung und Diskussion von präventiven sprachfördernden Maßnahmen wird in diesem Rahmen verzichtet.

2.4 Elternratgeber und Informationsbroschüren

Elternratgeber und Informationsbroschüren sind in Hinblick auf den Aspekt der Beobachtung und der frühen Erfassung sprachlicher Auffälligkeiten basierend auf der klassischen Einteilung präventiver Maßnahmen der primären Prävention zuzuordnen. Neben Eltern und nahen Bezugspersonen verbringen mit zunehmendem Alter des Kindes Hort- und SpielgruppenleiterInnen aber auch KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen den Alltag mit dem Kind, was dementsprechend die vielseitige Beobachtung des kindlichen Spracherwerbsprozesses möglich macht. Die Beobachtungen all dieser *Kommunikationspartner* des sich entwickelnden Kindes bieten sich als wertvolle Ergänzung für die frühzeitige Erfassung sprachlicher Auffälligkeiten an und sind deshalb als wichtiger Bestandteil präventiver Maßnahmen zu werten. Eine gezielte Beobachtung der für den Spracherwerb voraussetzenden Fähigkeiten sowie der sprachlichen Entwicklung im Konkreten ist nur dann möglich, wenn Bezugspersonen sensibilisiert und über den physiologischen Erwerbsverlauf ausreichend informiert sind, wobei erfassen in diesem Kontext im Sinne von *aufmerksam werden* zu verstehen ist. Neben beratenden Gesprächen bietet sich eine schriftliche Information in Form von Elternratgebern oder Broschüren als sehr empfehlenswertes und gut einsetzbares Medium an, wobei diese neben differierenden formalen (u.a. Umfang) und inhaltlichen Komponenten an unterschiedliche Zielgruppen wie Eltern, PädagogInnen (Kindergarten und Schule), Ärzte oder Klinikpersonal gerichtet sind. In Ratgebern für Eltern bzw. PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen besteht u.a. die Möglichkeit, den physiologischen Spracherwerbsprozess selbst aber auch notwendige Voraussetzungen und Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zusammenzufassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde je eine Informationsbroschüre zum ein- und mehrsprachigem Erwerb erstellt (Haid 2011a, 2011b), die in Anhang A dieser Arbeit angefügt sind. Die Broschüre zum einsprachigen Erwerb wurde von insgesamt 17 Eltern bzw. KindergartenpädagogInnen evaluiert (Anhang A, Tab. A-1 – A-4) und dementsprechend überarbeitet, wobei die Evaluierung der Broschüre zum mehrsprachigen Erwerb noch durchzuführen ist. Inhaltlich werden die beiden Broschüren der Wissensvermittlung hinsichtlich den Grundkenntnissen zu kindlichem ein- bzw. mehrsprachigem Erwerb und abgegrenzten Meilensteinen der sprachlichen Entwicklung gerecht und umfassen darüber hinaus Hinweise zum korrekten sprachlichen Umgang mit dem spracherwerbenden Kind sowie Anregungen zu sprachförderndem Verhalten (u.a. Techniken der Stimulation und Modellierung der kindlichen Äußerungen, Dannenbauer 1992). Die Broschüren enthalten zudem Kontaktdaten zu Fachärztinnen und –ärzten (Kinderheilkunde, HNO) sowie Logopädinnen bei wünschenswerter professioneller Abklärung und Beratung.

3 Früherfassung von Sprachauffälligkeiten in den ersten Lebensjahren

In den ersten Lebensjahren erwerben Kinder ohne gezielte Instruktion das grundlegende Regelsystem der Sprache(n) ihrer Umgebung, was dementsprechend das Lernen von Sprache unter Annahme genetischer Voraussetzungen sowie intaktem sozio-kulturellem Umfeld als speziestypisches Verhalten

auszeichnet. Was präventive Maßnahmen zur Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten in Österreich betrifft, zeigen sich keine in allen Bundesländern einheitlich verwendeten und eingesetzten Verfahren. Im Rahmen der im Mutter-Kind-Pass vorgeschriebenen Untersuchungen wird der kindliche Sprachentwicklungsstand nur sehr oberflächlich erfasst und damit hängen das Ausmaß und die Intensität der Erfassung von der Kompetenz der jeweiligen Kinderärztin bzw. des jeweiligen Kinderarztes ab. Der Mutter-Kind-Pass wurde 1974 unter der damaligen Gesundheitsministerin Ingrid Leodolter zur Verringerung der Säuglingssterblichkeit und in weiterer Folge als Maßnahmen zur Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten im Neugeborenen- und Kindesalter eingeführt⁸. In den ersten 14 Lebensmonaten werden fünf Untersuchungen vorgeschrieben sowie bis zum 62. Lebensmonat noch vier weitere ärztliche Untersuchungen empfohlen (22. - 26. LM, 34. - 38. LM, 46. - 50. LM und 58. - 62. LM), die neben der Feststellung von Körpergewicht und Körperlänge u.a. auch eine Abklärung der Sehfähigkeit sowie die Beurteilung der Notwendigkeit von weiteren spezifischen Untersuchungen inkludieren. In Bezug auf die Abklärung der sprachlichen Entwicklung umfasst der Mutter-Kind-Pass neben der für den unauffälligen Spracherwerb voraussetzenden Beobachtung und Untersuchung der allgemeinen Entwicklung zwischen siebtem und neuntem Lebensmonat die Durchführung einer HNO-Untersuchung, die eine Abklärung des Hörvermögens beinhaltet. Die im weiteren Entwicklungsverlauf durchgeführten Untersuchungen zur Abklärung der sprachlichen Entwicklung obliegen der Auswahl der jeweiligen Kinderärztin bzw. des jeweiligen Kinderarztes und sind dementsprechend im Umfang stark von der ärztlichen Eigeninitiative abhängig. Im Alter von vier bis fünf Jahren wird die Sprachentwicklung basierend auf Beobachtungsbögen in Kinderbetreuungseinrichtungen erfasst, um notwendig werdende Sprachfördermaßnahmen frühzeitig einleiten zu können.

Im folgenden Abschnitt wird alterskorreliert in präventive Maßnahmen der Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten eingeführt, sowie deren Praxistauglichkeit und Nachhaltigkeit diskutiert. In der angeführten Auswahl wird keinerlei Anspruch an Vollständigkeit gestellt.

3.1 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter von 0 – 12 Monaten

Der Spracherwerbsprozess beginnt bereits intrauterin, wobei der erste sprachliche Input durch die pränatal einsetzende Hörfähigkeit, zwar durch das Fruchtwasser gedämpft, aber dennoch vom ungeborenen Kind wahrgenommen wird. Die Hörfähigkeit stellt eine sehr wichtige Voraussetzung für die sich in weiterer Folge entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten dar und bietet sogleich auch die erste Möglichkeit, präventive Maßnahmen anzusetzen. Grundsätzlich spielen die Entwicklung und die Funktionalität der Sinnesmodalitäten und der motorischen und kognitiven Fähigkeiten in jeder Altersspanne eine wichtige Rolle und sollten bei Verdacht auf Einschränkung bzw. Auffälligkeit immer abgeklärt werden. Im Folgenden werden einige für den Spracherwerbsprozess wichtige Voraussetzungen erläutert, deren Funktionalität stets beobachtet werden kann. Insbesondere die

⁸ Einen Überblick über die vorgesehenen MUKI-Pass-Untersuchungen gibt der Amtshelfer für Österreich.

kritische Beobachtung der Hör- und Sehfähigkeit sowie der orofazialen Funktion ist nicht nur im ersten Lebensjahr relevant, obgleich die Abhandlung in der alterskorrelierten Darstellung präventiver Maßnahmen an dieser Stelle erfolgt.

3.1.1 Neugeborenen-Hörscreening

Ein intaktes Hörvermögen stellt neben der Notwendigkeit von vielfältigen Sinneserfahrungen eine grundlegende Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Die Cochlea (Hörschnecke) des Innenohrs ist ab der 22. Schwangerschaftswoche ausdifferenziert, wobei sich Reaktionen des Ungeborenen auf akustisch-vibratorische Stimulation über die Bauchdecke ab der 24. Schwangerschaftswoche ableiten lassen (Friedrich et al. 2000). Die Prävalenz angeborener Hörstörungen liegt basierend auf Ergebnissen europäischer Studien unter Berücksichtigung von Population, Definition und Methodik bei 1-2 betroffenen Kindern pro 1000 Geburten (u.a. Davis et al. 2009, Stevens & Parker 2009). Das Hörvermögen kann abhängig vom Alter mit unterschiedlichen Verfahren diagnostiziert werden (u.a. Hall III & Bondurant 2009), wobei für das Erfassen des frühkindlichen Hörvermögens die subjektive Methode der Reflex- und Verhaltensaudiometrie sowie die beiden objektiven Methoden der Messung otoakustischer Potentiale (OAE) und der Ableitung früher akustischer Potentiale (BERA) zur Verfügung stehen.

Die Reflex- und Verhaltensaudiometrie beruht auf der Auslösung akustischer Reize und der Beobachtung der kindlichen Reaktion, wobei Reize von einer Pegelhöhe von etwa 70 dB gesetzt werden. Die Interpretation der Reaktion obliegt der subjektiven Einschätzung der PrüferIn und beruht idealerweise auf Erfahrungswerten. Die Messung der Hörfähigkeit mittels otoakustischer Emissionen (OAE) bietet im Vergleich dazu als objektives Messverfahren die altersunabhängige Diagnostik des peripheren Hörsystems (bis zum Innenohr). Besonders bei Neugeborenen hat sich diese objektive Methode bewährt. Anfänglich verhalten sich hörbeeinträchtigte Säuglinge in Bezug auf das Schreimuster wie hörende Kinder, wobei jüngere Studienergebnisse (Möller & Schönweiler 1999, Scheiner et al. 2004) einen Unterschied in der akustischen Struktur von hörenden und nicht-hörenden Kindern beschreiben (Zwirner 2005). Durch die bei der Geburt noch vorliegende Unreife des zentralen Hörsystems (u.a. Hörbahn) und die notwendige Stimulation des Reifungsprozesses durch akustische Stimulation von außen ist eine Überprüfung der Hörfähigkeit im Kindesalter schon sehr früh anzusetzen, am besten bereits kurz nach der Geburt im Rahmen der ersten Untersuchungen. Die Durchführung des Neugeborenen-Hörscreenings wird in vielen Ländern bereits flächendeckend vollzogen, u.a. neben Deutschland (Leonhardt & Müller 2008) seit 1995 in Österreich, wobei die Verankerung im österreichischen Mutter-Kind-Pass 2003 erfolgte (Weichbold et al. 2005). Bei den otoakustischen Emissionen handelt es sich um Schall, der in den Haarsinneszellen des Innenohrs (Cochlea) produziert und über das Mittelohr und das Trommelfell in den äußeren Gehörgang geleitet wird sowie dort gemessen werden kann (u.a. Böhme & Welzl-Müller 2005). Grundsätzlich können otoakustische Emissionen spontan (*spontante OAE*) oder durch einen Reiz (*Transient*) evoziert werden

(*Transitorisch evozierte otoakustische Emissionen/TEOAE*). Beim Neugeborenen-Hörscreening werden TEOAE eingesetzt, um die Aktivität der Haarsinneszellen im Innenohr, evoziert durch einen Klick oder Tonimpuls, auf ihre Funktionalität zu prüfen. Die Messung selbst ist für das Neugeborene ohne jegliche Umstände verbunden, da lediglich eine Sonde in den vorderen Teil des Gehörganges eingeführt wird, was während des Schlafens des Säuglings am besten gelingt. Einzig problematisch können Verformungen bzw. auch Verlegungen des Gehörganges sein, die eine Messung unmöglich machen. Eine ruhige Umgebung bedingt zusätzlich ein korrektes Ergebnis. Basierend auf einem zunehmend lauter werdenden Reizimpuls werden die Haarsinneszellen gereizt und senden zeitverzögert Schall zurück, welcher vom Messsystem aufgenommen und verarbeitet wird. Bereits ab einem Pegel von 30 dB SPL lassen sich Innenohraktivitäten ableiten (Böhme & Welzl-Müller 2005). Eine weitere, wenn auch deutlich zeitintensivere und umfangreichere Messmethode, stellt die Messung der frühen akustischen Potentiale bzw. Hirnstammaudiometrie (*Brainstem Evoked Response Audiometry/BERA*) dar. Die BERA umfasst neben der Messung der Aktivität des peripheren Hörsystems auch die Ableitung der frühen akustischen Potentiale bis zum Hirnstamm (u.a. Böhme & Welzl-Müller 2005). Mittels Elektroden kann die Hörschwelle ermittelt werden, wobei die Messung nur bei sehr ruhigem Verhalten des Kindes gelingt.

Basierend auf den unterschiedlich angeführten objektiven Messmethoden lässt sich die Hörfähigkeit bereits beim Neugeborenen relativ sicher diagnostizieren⁹. Beginnend mit otoakustischen Emissionen (OAE), die im Falle eines negativen Befundes bei neuerlicher Wiederholung die Durchführung der Hirnstammaudiometrie (BERA) notwendig machen. Sollte sich bei der Hörschwellenmessung im Rahmen der BERA-Untersuchung ebenfalls ein schlechtes Ergebnis manifestieren, ist eine Hörbeeinträchtigung in Betracht zu ziehen. Hörbeeinträchtigungen können heutzutage mit individuell eingestellten Hörgeräten oder Cochlea-Implantaten technisch optimal versorgt werden und unterstützen damit den Spracherwerbsprozess bestmöglich. Abschließend muss jedoch noch darauf hingewiesen werden, dass ein positives Neugeborenen-Hörscreening keine Garantie für ein stetig gutes Hörvermögen ist (u.a. Nennstiel-Ratzell 2008). Vielmehr müssen Eltern aufgefordert und darauf hingewiesen werden, die Hörleistung ihres Kindes stets zu beobachten und im notwendigen Falle eine Überprüfung einzuleiten. Mittelohrproblematiken können jederzeit auftreten, die kindliche Hörleistung deutlich beeinträchtigen und den weiteren Spracherwerbsprozess erschweren.

3.3.2 Auditive Wahrnehmung

Neben der reinen Perzeption akustischer Stimuli stellt auch der Beginn der auditiven Verarbeitung des sprachlichen Inputs einen wichtigen Meilenstein innerhalb des Spracherwerbsprozesses dar. Die rezeptiven sprachlichen Leistungen gehen im ersten Lebensjahr den produktiven Fähigkeiten um etwa drei Monate voraus (u.a. Menyuk 2000). Im Alter zwischen fünf und neun Monaten zeigen Kinder

⁹ Vorsicht: Bei Vorliegen einer auditorischen Neuropathie (intaktes Innenohr, gestörte retrocochleäre Reizweiterleitung) zeigen sich unauffällige TEOAE trotz vorliegender Hörbeeinträchtigung. Da bei positiven TEOAE die weitere Diagnostik abgeschlossen ist, werden Neugeborene mit dieser Problematik leider nicht erfasst (u.a. Zwirner 2005).

jedoch bereits Präferenzen für Lexeme ihrer Umgebungssprache(n) und können zwischen 9. und 12. Lebensmonat bereits erste Wörter erkennen und verstehen (u.a. Grimm 1999). Eine mögliche präventive Maßnahme umfasst in Bezug auf die auditive Wahrnehmung folglich die Reaktion auf einerseits unterschiedliche, neue und sich wiederholende Geräusche und andererseits die Erhebung der kindlichen Reaktion bei einfachen sprachlichen Aufforderungen. Insbesondere die von Ward (1992:70) zusammengestellten sieben Fragen zur Einschätzung der Fähigkeiten der auditiven Wahrnehmung eignen sich hierfür (Tab. I-7).

Screening der auditiven Wahrnehmung von Ward (1992)

Sieben Fragen zur Einschätzung der Fähigkeiten der auditiven Wahrnehmung	
Receptive Section	
1.	Does he or she always notice sounds such as people coming into the room or food preparation sounds?
2.	Does he or she always notice when you call his or her name when he or she is not really concentrating on play?
3.	Does he or she notice cars passing, dogs barking, the Hoover, as much as ever?
4.	(a) Does he or she ever ignore interesting or unusual sounds? If yes: (b) Would he or she ignore them if not concentrating on something else?
5.	Would he or she always turn a second time to an interesting sound such as the rattle of a biscuit tin if it came again soon after the first time?
6.	Have you ever at any time thought he or she might have a hearing loss?
Expressive Section	
7.	Does he or she string different sounds together now, e.g. ba, dee, goo, dee, bow?

Tab. I-7: Sieben Fragen zur Einschätzung der Fähigkeiten der auditiven Wahrnehmung von Ward (1992).

Die Beziehung zwischen auditiver Wahrnehmung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten wird basierend auf sechs rezeptiven Fragen und einer ergänzenden Frage zur expressiven sprachlichen Entwicklung zu erheben versucht. Die im Rahmen der Studie (Ward 1992) getesteten 321 neun Monate alten Kinder mit Verdacht auf eine sprachliche Verzögerung bzw. Auffälligkeiten in der auditiven Wahrnehmung wurden zwölf Monate später abermals einer Überprüfung unterzogen, wobei mittels der ausgewählten Screening-Fragen eine 88,6% korrekte Einschätzung erzielt werden konnte. Die erfassten Auffälligkeiten im rezeptiven und expressiven Bereich manifestierten sich auch noch im Alter von zwei Jahren, bei anfänglich negativer Beantwortung der expressiven Frage hingegen, war die weitere Entwicklung der Hälfte der Kinder etwa ein Jahr später als unauffällig einzustufen.

Weitere Fragebögen bzw. Diagnostik- und Screeningverfahren zur Erhebung der prosodischen bzw. der weiteren sprachlichen Entwicklung von der Geburt bis zum ersten Geburtstag sind mir keine bekannt, was damit die Erarbeitung praxistauglicher präventiver Maßnahmen in Bezug auf diese Thematik sowie Überlegungen zur personellen und institutionellen Umsetzung notwendig macht.

3.3.3 Schrei- und Lallstruktur

Eine weitere mögliche präventive Maßnahme liegt in der Beobachtung des Schreiens und der Lallstruktur des spracherwerbenden Kindes. Dem Schreimuster und der Lallstruktur werden wichtige Komponenten der ersten Vokalisierung zugeschrieben, die als bedeutender Indikator für die weitere sprachliche Entwicklung gesehen werden (u.a. Mende et al. 1990, Wermke 2004). Die Struktur des Schreiens bzw. des Lallens selbst entwickelt sich von einem einfachen und wenig Variationen

umfassenden Schreien zu einer Lallstruktur, die sich durch unterschiedliche Frequenzen, Rhythmen und Melodien charakterisiert (Sachse 2005). Penner (2000:117) fasst die Indikatoren für mögliche Auffälligkeiten in Bezug auf die Beobachtung des Schreiens wie folgt zusammen:

- (4) a) *Die Grundfrequenz F0 ist bei normal entwickelten Kindern ca. 400 Hz. Bei Kindern mit Entwicklungsstörungen kann die Grundfrequenz 2 kHz erreichen.*
- b) *Der Variabilitätsbereich der Grundfrequenz in den Schreilaute ist ein wichtiger Anzeiger einer reifen Regelungs- und Koordinationsleistung bei der Schreierzeugung. Sowohl ein Fehlen (monotone Schreie) als auch eine übermäßige Variabilität (Feinmodulation der F0) müssen als Pathologiekriterien gewertet werden.*
- c) *Die Schreidifferenzierung über die ersten Wochen und Monate bei unauffälligen Säuglingen erfolgt über das schrittweise Trainieren immer komplizierterer Melodiebögen (Grundfrequenzverlauf über die Zeit). Bei auffälligen Säuglingen bleiben die Schreie einfach (steigend-fallender Grundfrequenzverlauf) und zeigen keine zusammengesetzte Melodiebögen.*

Die Beurteilung des Schreiens bzw. des Schreimusters als Indikator für die Früherkennung sprachlicher Fähigkeiten birgt Probleme in Bezug auf das bei unterschiedlichen und damit nicht nur sprachlichen Entwicklungsstörungen vorliegenden auffälligen Schreiens und der fehlenden standardisierten Diagnostikverfahren (Sachse 2005). Dementsprechend ist es als präventive Maßnahme noch nicht ganz ausgereift und bedarf einer exakten Abgrenzung und Differenzierung. Bedingt durch diese Tatsachen wird die praktische Umsetzung deutlich erschwert.

Im Anschluss an die Phase des reflektorischen Schreiens schließt das primäre Lallen (*babbling, instinktives Lallen, erste Lallphase*) an. Während der ersten Lallphase (bis zum Alter von sechs Monaten) verfügen spracherwerbende Kinder über die Fähigkeit, das vollständige Lautrepertoire natürlicher Sprachen im Ausmaß von 70 Lauten (Suchodoletz 2005) zu differenzieren und produzieren jegliche mögliche Laute (u.a. Jakobson 1941, 1968, 1969). Diese Differenzierungsfähigkeit verliert sich nach und nach bis zur zweiten Lallphase (~ 6. – 12. Monat), wird der Umgebungssprache(n) anfänglich vor allem in Bezug auf Melodie und Betonung ähnlicher und zeichnet sich durch das *kanonische Lallen* aus. Basierend auf Studienergebnissen in Bezug auf den Beginn des kanonischen Lallens (u.a. Papousek 1994) zeigt sich dieser bei 65% der spracherwerbenden Kinder im Alter von sechs bis sieben Monaten, wobei im Alter zwischen 10 und 11 Monaten bereits 90% der Kinder kanonisch lallen (Sachse 2005). Das kanonische Lallen charakterisiert sich durch zwei differenzierbare Muster. Einerseits kann das Lallmuster aus der mehrmaligen Reduplikation einer Silbe (*/dadadadada/*) bestehen (reduplizierendes Lallen) und andererseits mehrere Silben mit Konsonanten unterschiedlicher Artikulationsstellen (*/dabadaba/*) inkludieren (buntes Lallen). Die Bedeutung des kanonischen Lallens in Bezug auf den Spracherwerb liegt im Erwerb der grundlegenden Komponente des prosodischen Systems der Erstsprache(n) sowie der Kanonizität der Silbenbildung, des Rhythmus und der Betonung (Penner 2000). Als ein weiterer Hinweis auf eine eventuell auftretende sprachliche Auffälligkeit gilt neben Qualitätsunterschieden (u.a. Grimm 1999, 2003) ein sehr später Beginn (10. bzw. 11. Monat) der kanonischen Lallstruktur (u.a. Sachse 2005). Das kanonische Lallen sprachauffälliger Kinder umfasst wenig ausgeprägte erste Silbenmuster (basierend auf Konsonanten-Vokal-Abfolgen), die wiederum für

den Erwerb der ersten Wörter relevant sind und differiert zur angestrebten Umgebungssprache(n) in Betonungs- und Zeitmuster (u.a. Penner 2002).

Eine aus präventiver Sicht sehr bedeutende Beobachtung in Bezug auf das Lallen zeigt sich bei hörbeeinträchtigten Kindern, die nach Vokalisationen im Rahmen der ersten Lallphase in der zweiten Lallphase bzw. in der Phase des kanonischen Lallens nach und nach *verstummen* (Sachse 2005). Das Lallmuster dieser Kinder unterscheidet sich in Bezug auf den Beginn und die Struktur von dem unauffälliger Kinder (u.a. Oller et al. 1999, Grimm 1999). Die fehlende Wahrnehmung des Inputs und die fehlende akustische Rückkoppelung der eigenen Produktionen bedingen unter anderem das sprachliche Verhalten dieser Kinder. Eine Reduzierung bzw. das vollständige Einstellen des Lallens sind daher besonders ernst zu nehmende Indikatoren, bedürfen im Zweifelsfall einer Abklärung des Hörvermögens und müssen von einer möglichen *physiologischen Hörstummheit* abgegrenzt werden. Die physiologische Hörstummheit umfasst eine Zeitphase Ende des ersten Lebensjahres, in der Kinder besondere Aufmerksamkeit auf die Laut- und Wortklänge der Umgebung lenken und selbst wenig eigene Produktionen äußern (u.a. Wirth 2000). Im Vergleich zu Kindern mit Hörbeeinträchtigungen beginnen Kinder, die eine physiologische Hörstummheit durchlaufen, spätestens nach sechs Monaten wieder eigene Äußerungen zu artikulieren.

Was präventive Maßnahmen in Bezug auf die Beobachtung und Analyse des kanonischen Lallens bzw. der Entwicklung prosodischer Komponenten betrifft, sind mir weder Befragungsbögen noch anderweitige Screeningmethoden bekannt. Die Methoden der Erfassung sind zudem sehr aufwändig (u.a. neurophysiologische Untersuchungen basierend auf evozierten Potentialen auf Silben mit u.a. unterschiedlicher Dauer oder Betonungsmuster) und gehen mit bislang fehlenden Normwerten einher (Suchodoletz 2010a). Zusätzlich ist ungeklärt, welche berufliche Fachgruppe diese Beobachtungsmaßnahmen durchführt und inwiefern eine flächendeckende Umsetzung möglich ist. Die Frage der Nachhaltigkeit dieser präventiven Maßnahme bleibt zudem offen.

3.3.4 Sehentwicklung

Die Fähigkeiten der Sinnesmodalität *Sehen* spielen für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten ebenfalls eine wichtige Rolle, was durch die Tatsache der häufig vorliegenden Sprachentwicklungsverzögerungen bei blinden Kindern bestätigt wird und mit Einschränkungen in der lexikalischen Entwicklung einhergehen kann (Wendlandt 2006). Neugeborene verfügen bereits kurz nach ihrer Geburt über die Fähigkeit die Umgebung mit ihren Augen, zwar noch undeutlich, aber dennoch wahrzunehmen. Mit drei bis vier Monaten ist das Kind in der Lage Blickkontakt aufzunehmen, im Alter von fünf bis sechs Monaten beginnt das gezielte Greifen nach Gegenständen der Umgebung und die Entwicklung des Farbsehens setzt ein. Zwischen dem siebten und neunten Lebensmonat kann das Baby bereits bekannte und fremde Gesichter unterscheiden. Bis zum ersten Geburtstag hat sich die Sehschärfe deutlich verbessert, wobei die vollständige Entwicklung der Sehfähigkeit bis etwa zum siebten Lebensjahr andauert (u.a. Nedwed 2008).

Spracherwerbende Kinder beobachten das Mundbild der Menschen ihrer Umgebung und versuchen die Bewegungen zu imitieren. Die fehlende Wahrnehmung von hinweisenden Gesten sowie des referentiellen Blickkontaktes können ab dem neunten Monat auf eine Sehstörung hinweisen (Reichmuth 2007 in Keilmann et al. 2009). Die Sehfähigkeit selbst ist kein konstant bleibender Prozess und ist wie auch die Hörfähigkeit im Laufe der Entwicklung Veränderungen und Reifungsprozessen unterworfen (u.a. Ehrt 2005). Folglich bedarf dies vor allem im Kindesalter einer stetigen Beobachtung, um eventuell auftretende Veränderungen frühzeitig abklären zu können. In den ersten drei bis vier Lebensjahren ist eine quantitative Bestimmung der Sehleistung aufgrund der fehlenden Mitarbeit schwer möglich, was lediglich die Beobachtung des kindlichen Verhaltens bei visueller Stimulation möglich macht (Ehrt 2005). Diagnostisch ist neben der Erfassung der visuellen Merkfähigkeit zur Überprüfung der visuellen Wahrnehmung die deutsche Bearbeitung des *Developmental Test of Visual Perception 2 / DTVP-2* (Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung – 2 / FEW 2, Büttner et al. 2008) zu empfehlen, der mit insgesamt acht Subtests (Auge-Hand-Koordination, Lage im Raum, Abzeichnen, Figur-Grund, räumliche Beziehungen, Gestaltschießen, visuo-motorische Geschwindigkeit und Formkonstanz) eine motorisch differenzierte, auf Normwerten basierende Beurteilung der visuellen Wahrnehmungsentwicklung für 5- bis 8jährige Kinder ermöglicht (Keilmann et al. 2009).

3.3.5 Frühe Ernährungsentwicklung

Die Entwicklung der Fähigkeiten im orofazialen System im Sinne von grob- und feinmotorischer, muskulärer und taktil-kinästhetischer Ausdifferenzierung spielt als Grundvoraussetzung für den Erwerb der lautlichen Strukturen eine entscheidende Rolle. Ein inkorrektes Schluckmuster und damit eine Funktionsabweichung im orofazialen System wirken sich dabei nicht nur auf die Zahnstellung und den Tonus im gesamten Mundraum aus, sondern spiegeln sich auch in den artikulatorischen Fähigkeiten wider. Dementsprechend sind präventive sprachliche Maßnahmen auch im Bereich der frühen Ernährungsentwicklung anzusetzen, um orofazialen Dysfunktionen, lutschbedingten Zahn- und Kieferfehlstellungen (u.a. Hahn 2002, Codoni 2004, Stahl et al. 2007) und entstehenden phonetischen Auffälligkeiten (v.a. Interdentalität) entgegenzuwirken. Eine Informationsvermittlung über das Stillen, physiologisches und pathologisches Schluckmuster, Entwicklung der Zungenmotorik, Risiken im Umgang mit Schnuller und Lutschgewohnheiten sowie notwendiges muskuläres Gleichgewicht im Mundbereich sind dabei einige Themenbereiche, die neben der Logopädie auch von angrenzenden Fachkräften wie Hebammen, Mütterberatungsstellen oder Ärzten in die alltägliche berufliche Tätigkeit einfließen können. Auffälligkeiten des orofazialen Systems, insbesondere eine offene Mundhaltung und hypotone Muskulatur, können sich beispielsweise durch funktionelle Einschränkungen im Hals-Nasen-Ohren-Bereich (u.a. vergrößerte Adenoide) begründen und bei fehlender Behandlung mit weitreichenderen Problemen insbesondere in Bezug auf die Hörfähigkeit einhergehen. In diesen Fällen ist eine fachärztliche Abklärung unabdingbar.

3.3.6 Zusammenfassung

In Bezug auf mögliche präventive Maßnahmen zur Erfassung sprachlicher Auffälligkeiten im ersten Lebensjahr lassen sich die in Tabelle I-8 angeführten Maßnahmen zusammenfassen, wobei insbesondere in Bezug auf das Screening der auditiven Wahrnehmung sowie die Analyse des Schreiens und der Lallstruktur neben bisher fehlenden empirischen Nachweisen der Vorhersage von späteren sprachlichen Auffälligkeiten, die Praxistauglichkeit, was zuständige Berufsgruppe und nachhaltige Umsetzbarkeit betrifft, sowie die personelle Umsetzung noch völlig unklar und undifferenziert sind.

Mögliche sprachliche Präventionsmaßnahmen im ersten Lebensjahr

Präventive Maßnahme	Erläuterung	Methodik	Umsetzung in Ö
Neugeborenen-Hörscreening	Erhebung der Hörleistung basierend auf objektiven Messmethoden, ist jedoch keine Garantie für ein stetig unauffälliges Hörvermögen, was eine ständige Beobachtung der Hörfähigkeit notwendig macht.	TEOAE BERA Abklärung Facharzt	Pflegepersonal LogopädIn Ärztin/Arzt
Screening der auditiven Wahrnehmung	Entwicklung der akustischen Wahrnehmung ist stark von einem intakten Hörvermögen abhängig; Beobachtung der Reaktion auf Geräusche und das Verständnis einzelner Lexeme und Sätzen mit sehr einfacher Syntax.	Ward (1992)	?
Analyse des Schreiens	Rückschluss basierend auf der Qualität des Schreiens auf sprachliche Entwicklung möglich, jedoch aufgrund der vielseitig möglichen Ursache und der fehlenden Screening- und Diagnostikverfahren schwierig umsetzbar;	Wermke (2004) Penner (2000)	?
Screening der Lalleinsatzzeit und Analyse der Lallstruktur	Besonders Beginn (nach 10. bzw. 11 Monat) und Qualität (fehlende Silbenreduplikation und Silbenvariation) des kanonischen Lallens für die Einschätzung der weiteren sprachlichen Entwicklung entscheidend.	Oller et al. (1999) Penner (2004a, b)	?
Frühe Ernährungsentwicklung	Beobachtung der Entwicklung mundmotorischen Fähigkeiten (Stillen, Saugen, Habits – Schnuller, Lutschen, ...)		Hebamme Kinderärztin/-arzt
Sehentwicklung	Beobachtung des kindlichen Sehvermögens	Abklärung Facharzt	Augenärztin/-arzt

Tab. I-8: Mögliche präventive Maßnahmen der Erfassung im ersten Lebensjahr.

3.2 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter von 12 – 24 Monaten

Im Alter von etwa einem Jahr beginnt der Großteil der spracherwerbenden Kinder mit der aktiven Produktion der ersten Lexeme. Die Differenzierung sich unauffällig und auffällig entwickelnder Kinder beruht folglich in der Erhebung und Analyse des Umfangs des produktiven Wortschatzes sowie auch in der Beurteilung der rezeptiven sprachlichen Leistungen im zweiten Lebensjahr. Sich sprachlich auffällig entwickelnde Kinder erreichen die festgelegten sprachlichen Meilensteine des unauffälligen Erwerbs nicht und charakterisieren sich im ersten und zweiten Lebensjahr durch eine geringe Anzahl produktiver Äußerungen, ein eingeschränktes rezeptives Wortverständnis und Schwierigkeiten im Verstehen einfacher Aufforderungen.

3.2.1 Elternfragebögen

Für eine erste Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes eignen sich Entwicklungstests oder elternbasierte Sprachscreenings (u.a. Sachse 2005), wobei Eltern bzw. direkte Bezugspersonen die sprachliche Entwicklung des Kindes in dieser Altersstufe, unterstützt durch fundierte und nicht zu umfangreich ausgearbeitete Verfahren, am besten erfassen können. Die Aufgabe der Eltern bei der Beurteilung der sprachlichen Entwicklung basierend auf Elternfragebögen beruht auf der Angabe der vom Kind beherrschten Fähigkeiten (Wiedererkennung) auf einer Liste vorgegebener Fragen zur

sprachlichen Rezeption und Produktion sowie weiteren non-verbalen Leistungen. Diese Art der Befragung hat sich als äußerst effektiv erwiesen (u.a. Vollmann et al. 2000). Entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung ist neben einem notwendigen angemessenen Zeitrahmen, der Hinweis auf ehrliche Angaben der vom Kind beherrschten Fähigkeiten.

Zur Erhebung der allgemeinen Entwicklung im Alter von 12 Monaten können die *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik MFED* (Hellbrügge 1994), der *Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahre ET 6-6* (Petermann & Stein 2000, 2. Auflage 2004, 3. Auflage 2008) sowie der *Elternfragebogen zur kindlichen Entwicklung EFkE* (Brandstetter & Bode 2003) herangezogen werden, wobei bei allen genannten Verfahren ganz klar auf die nicht spezifisch abgestimmte Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten hingewiesen werden muss. Dementsprechend finden sich basierend auf einer großen Altersspanne nur wenige spezifisch sprachbezogene Items. Die Prüfung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Leistungen im vollstandardisierten ET 6-6 zeigen einen sehr knapp gehaltenen Umfang inkludierter Testaufgaben (Tab. I-9, I-10). Inhaltlich werden im ET 6-6 neben der sprachlichen Entwicklung, die Körper- und Handmotorik, die kognitive Entwicklung (Gedächtnis, Handlungsstrategien, Kategorisierung, Körperbewusstsein), die Sozialentwicklung (Interaktion und Eigenständigkeit) und die emotionale Entwicklung abgefragt.

Testaufgaben Sprachentwicklung im ET 6-6

Sprachentwicklung Testaufgaben (ET 6-6)					
Rezeptive Sprache			Expressive Sprache		
T95	Hinwendung Person/Gegenstand	6-15 Monate	T101	Lenkt Aufmerksamkeit (E)	6-12 Monate
T96	Anweisung mit Hinweisen	9-18 Monate	T102	Silbenketten (E)	6-15 Monate
T97	Anweisung ohne Hinweis (1)	12-36 Monate	T103	Silbenverdoppelungen (E)	6-15 Monate
T98	Anweisung ohne Hinweis (2)	12-36 Monate	T104	Wortannäherungen (E)	9-18 Monate
T99	Identifiziert vier Objekte	15-30 Monate	T105	Ein-Wort-Sätze (E)	15-30 Monate
T100	Erkennt Objekte auf Bildern	18-36 Monate	T106	Zwei-Wort-Sätze (E)	18-36 Monate
			T107	Zwei Pronomina (E)	21-42 Monate
			T108	Drei- bis Fünf-Wort-Sätze (E)	21-42 Monate
			T109	Sechs- bis acht-Wort-Sätze (E)	30-72 Monate

Tab. I-9: Testaufgaben Abschnitt Sprachentwicklung ET 6-6.

Die im ET 6-6 sehr gering abgefragten Fähigkeiten der sprachlichen Entwicklung werden durch den in Tabelle I-10 angeführten detaillierten Einblick in die Testitems T99 (Identifiziert vier Objekte) und T108 (Drei- bis Fünf-Wort-Sätze) noch nachvollziehbarer.

Einblick in ausgewählte Testaufgaben des ET 6-6

Detailangabe ausgewählter rezeptiver und produktiver Testitems zur Erhebung der sprachlichen Leistungen	
T99	Identifiziert vier Objekte Instruktion: Ermuntern Sie das Kind, auf die nachfolgenden Gegenstände zu zeigen („Wo ist der/die/das ...?“) - Begleitperson (Beispiel wird nicht gewertet) - Tür, Fenster, Stuhl, Tisch Beschreibung: Das Kind zeigt auf oder berührt die Gegenstände. Alle vier müssen gekonnt werden.
T108	Drei- bis Fünf-Wort-Sätze (E) Instruktion: Kann man beobachten (sonst erfragen) Beschreibung: Gebraucht Drei- bis Fünf-Wort-Äußerungen; Bsp.: „Wo ist meine Jacke?“, „Das nicht tun!“. Notieren Sie auch dann „erfüllt“, wenn das Kind bereits Sechs- bis Acht-Wort-Sätze verwendet.

Tab. I-10: Einblick in ausgewählte Testaufgaben des ET 6-6.

Die Tatsache der in allgemeinen Entwicklungstests sehr oberflächlich gehaltenen Überprüfung der sprachlichen Entwicklung machte die Erarbeitung von spezifisch auf den Spracherwerb abgezielten Elternfragebögen notwendig. Der methodische Einsatz von sprachbezogenen Elternfragebögen als Screening wurde in Europa vor allem von dem in den USA entwickelten Bogen *The MacArthur Communicative Development Inventories (MCDI)*¹⁰ (Fenson et al. 1993) beeinflusst, der bereits für über 40 Sprachen teils unter Berücksichtigung kulturspezifischer Merkmale der jeweiligen Sprache adaptiert wurde (u.a. Grimm & Doil 2000). Einige Jahre zuvor publizierte Rescorla (1989) die Wortschatzliste *The Language Development Survey (LDS)*. Die für die deutsche Sprache orientiert am amerikanischen Elternfragebogen und der zuvor genannten Wortschatzliste adaptierten Versionen wurden von Grimm und Doil (2000, 2006) und Szagun et al. (2009) sowie für das österreichische Deutsch von Marschik et al. (2000a, 2000b, 2004a, 2004b) erarbeitet und liegen derzeit teils noch in sehr umfangreicher Form vor bzw. werden gerade normiert (u.a. Marschik et al. 2010). Für eine spezifische Einschätzung der sprachlichen Entwicklung basierend auf der Erhebung mittels Elternfragebogen stehen für Deutsch erwerbende Kinder die derzeit unterschiedlich ausgearbeiteten sowie auf unterschiedlichem theoretischen Hintergrund basierenden Bögen *ELFRA* (Grimm & Doil 2000, 2006), *FRAKIS* und *FRAKIS-K* (Szagun et al. 2009), *ELAN* (Bockmann & Kiese-Himmel (2006), *SBE-2-KT* (Suchodoletz & Sachse 2009), *SBE-3-KT* (Suchodoletz et al. 2009) sowie der *ACDI-1* (Marschik et al. 2000a, 2004a) und *ACDI-2* (Marschik et al. 2000b, 2004b) bzw. die Kurzversion des *ACDI-2* (Marschik et al. 2010) zur Verfügung.

Screening-Verfahren werden unter der Absicht eingesetzt, dass sie unauffällig entwickelnde Kinder von jenen mit einem auftretenden potentiellen Entwicklungsrisiko unterscheiden und damit auffällige Verläufe frühzeitig erkennen sollen. Dabei kann die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen eingeschätzt werden. Elternfragebögen eignen sich besonders gut für den praktischen Einsatz, da sie schnell durchführbar sind (ev. schon im Wartezimmer des Arztes), kein aufwendiges und umfangreiches Material benötigen und die Auswertung einfach und ganz eindeutig durchgeführt werden kann (Grimm & Doil 2000). Darüber hinaus ist die untersuchende Ärztin bzw. Arzt nicht von der oft schwer einschätzbaren und teils fehlenden Sprechfreude des Kindes in der Praxis abhängig. Anzeichen einer verzögerter Sprachentwicklung im Alter von zwei Jahren sind nicht unberücksichtigt zu lassen und bedürfen einer weiteren Beobachtung, wenngleich Buschmann et al. (2009) in ihrer Studie basierend auf 100 sprachentwicklungsverzögerten Kindern für eine weitere differentialdiagnostische Abklärung (u.a. Sprachverständnis und Hörvermögen) ausgelöst durch den quantitativ erfassten Lexemwortschatz plädieren und hierfür ein ökonomisches und praxistaugliches Konzept vorstellen.

Die weiteren Ausführungen aktuell greifbarer Elternfragebögen wird insbesondere in Bezug auf die praktische Umsetzbarkeit, was Umfang und Itemwahl betrifft sowie diagnostische Zuverlässigkeit und

¹⁰ Die *MacArthur Communicative Development Inventories (MCDI)*, Fenson et al. 1993) wurden 2005 in *MacArthur Bates Communicative Development Inventories* umbenannt (Marschik et al. 2005).

Aussagekraft erörtert und soll einem Überblick gerecht werden. Die detaillierte Analyse der beiden empirisch verglichenen Bögen SBE-2-KT (Suchodoletz & Sachse 2009) und Kurzversion des ACIDI-2 (Marschik et al. 2010) erfolgt in Kapitel II.

3.2.1.1 ELFRA 1 und ELFRA 2 (Grimm & Doil 2000, 2006)

Zwei spezifisch auf die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten ausgerichtete und speziell für die Vorsorgeuntersuchungen entwickelten Fragebögen wurden von Grimm und Doil (2000, 2006) unter dem Titel *ELFRA Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern* publiziert, um die Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten zu optimieren (die beiden Bögen beruhen auf einer Adaptierung des *MacArthur CDI* (Fenson et al. 1993) und der Wortschatzliste von Rescorla 1989). Die *ELFRA* umfassen den *ELFRA 1 Elternfragebogen für einjährige Kinder: Sprache, Gesten, Feinmotorik* und den *ELFRA 2 Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation*. Grimm und Doil (2000) zufolge sind Einschränkungen und damit ein gering ausgeprägter produktiver Wortschatz in der frühen sprachlichen Entwicklung ein nicht nur wahrnehmbares Oberflächensymptom, sondern der Hinweis auf weitaus tiefer liegende defizitäre Erwerbsschwierigkeiten.

Für eine erste Einschätzung der produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten sowie des Einsatzes von Gesten und des Entwicklungsstandes der Feinmotorik eignet sich der ELFRA 1, der im Alter von 12 Monaten als Screening eingesetzt werden kann. Die Wortproduktion und –rezeption werden basierend auf 164 Wörtern aus 13 unterschiedlichen semantischen Kategorien abgefragt, wobei zwischen *versteht* und *versteht und spricht* differenziert wird. Anschließend sind 24 Fragen zu Produktion von Lauten und Sprache (v.a. rhythmisch-prosodische Aspekte) und sieben Fragen zur Reaktion auf Sprache (u.a. auf den eigenen Namen, auf Aufforderungen) mit *nein* oder *ja* zu beantworten. 30 Fragen werden ebenfalls basierend auf bejahendem bzw. verneinendem Ankreuzen zu Gesten bzw. deren Einsatz gestellt, da diese von spracherwerbenden Kindern vor allem am Anfang ihrer sprachlichen Entwicklung sehr häufig eingesetzt werden und eine „*Art Brückenfunktion für den Übergang von der vorsprachlichen Fähigkeit zum produktiven Wortschatz*“ (Grimm & Doil 2000:16)¹¹ einnehmen. Der vierte abgefragte Teilbereich Feinmotorik umfasst 13 Fragen (*nein* bzw. *ja*), der Auffälligkeiten bzw. eventuell vorliegende neurologische Defizite erfassen soll. Die in Tabelle I-11 angeführten vier Entwicklungsskalen bzw. kritische Werte präzisieren die Angaben im ELFRA 1 (Grimm & Doil 2000:18).

Werteskala ELFRA 1

Entwicklungsskalen und kritische Werte ELFRA 1		
Entwicklungsskala	maximal erreichbarer Wert	kritischer Wert
Sprachproduktion	181	7
Sprachverständnis	171	17
Gesten	30	11
Feinmotorik	13	7

Tab. I-11: Entwicklungsskalen und kritische Werte für den ELFRA 1.

¹¹ Die in der Literatur sehr häufig verwendete Bezeichnung *vorsprachlich* für kindliche Äußerungen vor den ersten referentiell verwendeten Lexemen muss kritisch hinterfragt werden.

Als auffällig ist ein Kind laut Handbuch (Grimm & Doil 2000) dann einzustufen, wenn die in Tabelle I-11 angeführten kritischen Werte im Bereich der Sprachproduktion (kritischer Wert 7) bzw. des Sprachverständnisses (kritischer Wert 17) nicht erreicht werden. Bei fehlendem Erreichen beider kritischer Werte muss Grimm und Doil zufolge von einem besonders auffälligen Kind ausgegangen werden, was zusätzlich weitere diagnostische Maßnahmen (u.a. non-verbale Intelligenz) notwendig macht. Die einerseits unter dem kritischen Wert liegenden Leistungen in der Sprachproduktion und in der Sprachperzeption und andererseits zusätzlichen Auffälligkeiten in den Teilbereichen Gestik und/oder Feinmotorik sind als Hinweis auf ein sehr auffälliges Kind zu werten. Die diagnostische Treffsicherheit des ELFRA-1 erwies sich jedoch aufgrund der geringen Vorhersagekraft und der zu hohen Anzahl erfasster Risikokinder als unzureichend (u.a. Sachse 2005, Sachse, Saracino & Suchodoletz 2007) und fordert eine Überarbeitung der Wortschatzliste, was die Eindeutigkeit der Items und den Umfang betrifft.

Der ELFRA 2 als Erweiterung des ELFRA 1 ist wiederum ein normierter Elternfragebogen, der auf das Screening der sprachlichen Leistungen bei zweijährigen Kindern abzielt und neben Fragen zur Produktion auch die beginnende Entwicklung im Bereich der Morphologie und Syntax mit einbezieht (Grimm & Doil 2000). Die Wortproduktion wird basierend auf einer 260-Wörter umfassenden Wortliste abgefragt (96 Wörter des ELFRA 1 und zusätzliche Wörter u.a. der Kategorien Pronomina, Mengenwörter, Artikel, Präpositionen, etc.), wobei die vom Kind produzierten Wörter angekreuzt werden. Die 25 Fragen zur Syntax beziehen sich auf die Produktion erster syntaktischer Strukturen und umfassen das Abfragen der Qualität der kindlichen Äußerungen im Sinne von Aussage- bzw. Fragesätzen. Im Bereich Morphologie werden mittels 11 Fragen erste erkennbare morphologische Markierungen erhoben, die u.a. Markierung von Besitz sowie Plural- und Vergangenheitsformen erfragen.

Werteskala ELFRA 2

Entwicklungsskalen und kritische Werte ELFRA 2		
Entwicklungsskala	maximal erreichbarer Wert	kritischer Wert
Produktiver Wortschatz	260	50
Syntax	47	7
Morphologie	16	2

Tab. I-12: Entwicklungsskalen und kritische Werte für den ELFRA 2.

Ein auffälliger Befund des ELFRA 2 geht laut Handbuch den drei Entwicklungsskalen entsprechend mit dem Erreichen der jeweiligen kritischen Werte einher (Grimm & Doil 2000). Bei weniger als 50 aktiv produzierten Wörtern im Alter von zwei Jahren gilt das Kind als potentielles Risikokind (*Late Talker*), was wiederum die Beurteilung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten beeinflusst, da ein sehr gering ausgeprägter Wortschatz die weitere morphologisch-syntaktische Entwicklung hemmt. Die Autoren merken jedoch an, dass bei einem Wortschatzumfang unter 80 Wörtern und zusätzlich nicht erreichten kritischen Werten in den Bereichen Syntax und Morphologie von einem Verdacht auf eine sprachliche Auffälligkeit ausgegangen werden muss, welche einer ausführlicheren Diagnostik bedarf.

Auch der ELFRA 2 wurde von Sachse (2005) einer kritischen Analyse unterzogen und schneidet im Allgemeinen besser ab als der ELFRA 1, wobei der Autorin zufolge Überarbeitungen in Bezug auf Umfangreduktion und Erhöhung der Objektivität beim Ausfüllen und Auswerten notwendig sind. Suchodoletz und Sachse (2009) zufolge geht der ELFRA 2 mit der Überprüfung der diagnostischen Zuverlässigkeit der Erfassung von *Late Talkern* einher, wobei die Kurzform des ELFRA 2 (lediglich 260 Wörter umfassende Wortliste) diesem Anspruch nicht gerecht wird.

Als Fazit für die direkte praktische Umsetzung bzw. Verwendung der ELFRA ist sicherlich der vorliegende Umfang der beiden Elternfragebögen zu nennen, die den Einsatz in der Praxis aufgrund des zeitlichen Aufwandes erschweren. Ein weiterer einschränkender Faktor für den ELFRA 2 (K) stellen die lediglich für 24 Monate vorliegenden normierten Vergleichswerte dar (Suchodoletz & Held 2009). Bedingt durch den erwähnten Umfang und aufgrund der Vielzahl von bereits durchgeführten empirischen Untersuchungen zu den ELFRA wurde der ELFRA 2 (K) in den empirischen Vergleich dieser Arbeit nicht einbezogen.

3.2.1.2 FRAKIS und FRAKIS-K (Szagun, Stumper & Schramm 2009)

Der Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) von Szagun et al. (2009) umfasst eine Wortliste mit 600 Lexemen in 22 semantischen Feldern (u.a. Geräusche und Tierlaute (12), Menschen (24), Bindewörter (6)) sowie einen Teil zur Grammatik mit 79 Items unter anderen mit Fragen zur Flexionsmorphologie (Plural, Genus, Kasus) und zur syntaktischen Entwicklung (Verbmarkierung, Modalverben). Tabelle I-13 gibt einen kleinen Ausschnitt der Fragen zu den kindlichen verwendeten Wortendungen und Wortformen (Pluralbildung und Verbflexion).

Ausschnitt Bereich Grammatik Wortendungen und Wortformen

A. Wortendungen und Wortformen					
1. Mehrzahl					
Es folgen Beispiele von Wörtern in der Mehrzahl. Bitte kreuzen Sie an, ob ihr Kind solche oder ähnliche Mehrzahlformen benutzt.					
Blumen, Augen, Katzen, Türen	☐ ja	☐ nein	Kinder, Bilder	☐ ja	☐ nein
Kekse, Beine, Schuhe	☐ ja	☐ nein	Füsse, Stühle, Bäume	☐ ja	☐ nein
Autos, Babys	☐ ja	☐ nein	Hühner, Männer	☐ ja	☐ nein
2. Gegenwartsformen von Tätigkeitswörtern					
Bitte kreuzen Sie an, ob Ihr Kind solche oder ähnliche Gegenwartsformen benutzt.					
ich fahr(e), ich mach(e), ich komm(e)	☐ ja	☐ nein	der schläft, die fällt	☐ ja	☐ nein
du fährst, du siehst	☐ ja	☐ nein	wir kriegen, wir baden, wir machen	☐ ja	☐ nein

Tab. I-13: Ausschnitt Fragen Bereich Grammatik (Pluralbildung und Verbflexion Präsens) des FRAKIS.

Der Fragebogen lässt sich für die Altersspanne von 18 – 30 Monaten zur Einschätzung der sprachlichen Entwicklung einsetzen. Aufgrund des sehr großen Umfangs und damit für die betreffenden Eltern meist zu zeitintensiven Durchführung wurde eine Kurzversion erstellt. FRAKIS-K (Kurzversion) umfasst 102 Wörter (entnommen aus FRAKIS), die unter anderen den Wortkategorien der Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien angehören und enthält die in Tabelle I-14 angeführten drei Fragen zur Grammatik sowie vier weitere persönliche Fragen. Die Auswertung erfolgt basierend

auf Perzeptilrängen in monatlichen Abständen, wobei eine diagnostische Zuverlässigkeit zur Erfassung von *Late Talkern* Suchodoletz und Sachse (2009) zufolge nicht gegeben ist.

FRAKIS-K Teil 2 – Grammatik und Sätze

Fragen Teil 2 FRAKIS-K		
1.	Wenn wir über mehr als einen Gegenstand reden, fügen wir eine Endung an das Hauptwort, z.B. ein „-n“ („Augen“), ein „-e“ („Hunde“) oder ein „-er“ („Kinder“). Manchmal verändern wir auch den Vokal, wie in „Männer“. Macht Ihr Kind so etwas schon?	
	☐ noch nicht	☐ manchmal ☐ oft
2.	Vor Hauptwörtern gebrauchen wir Artikel wie „der“, „die“, „das“, „ein“ und „eine“, z.B. „ein Baby“, „der Hund“. Macht Ihr Kind das schon?	
	☐ noch nicht	☐ manchmal ☐ oft
3.	Hat Ihr Kind schon angefangen Wörter zu kombinieren, z.B. „Hund da“, „Papa Mund“, „Hausschuh an“?	
	☐ noch nicht	☐ manchmal ☐ oft

Tab. I-14: FRAKIS-K Teil 2 – Grammatik und Sätze.

3.2.1.3 ELAN (Bockmann & Kiese-Himmel 2006)

Der Elternfragebogen Eltern Antworten (ELAN) für die Altersspanne von 16 – 26 Lebensmonaten bietet eine weitere Möglichkeit sich entwickelnde sprachliche Auffälligkeiten frühzeitig erfassen zu können. Der Bogen umfasst 250 Lexeme (16 semantische Kategorien), deren produktive Verwendung mit *ja* bzw. *nein* beurteilt wird und weitere Angaben zu zusätzlich gebrauchten Lexemen des Kindes, dem aktiven Gebrauch von Wortkombinationen basierend auf zwei Lexemen sowie der kindlichen Äußerungslänge (Ein-, Zwei- oder Mehrwortäußerungen). Den Autoren zufolge beträgt die Durchführungsdauer durchschnittlich eine viertel Stunde und ermöglicht damit ein in der Praxis zeitlich gesehen gut umsetzbares Screeningverfahren, welches jedoch aufgrund des Lexemumfangs dennoch in Frage zu stellen ist.

3.2.1.4 SBE-2-KT (Suchodoletz & Sachse seit 2008)

Mittels der Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7 (SBE-2-KT)¹² lässt sich der kindliche Wortschatz sowie der Beginn der grammatischen Entwicklung im Alter von zwei Jahren erheben. Die Items der SBE-2-KT sind dahingehend gewählt, am besten zwischen sprachlich altersentsprechend und sprachlich verzögert entwickelt in der Altersspanne von 21 – 24 Monaten zu unterscheiden. Der Bogen umfasst 57 Lexeme und die Frage nach der Produktion von Zweiwortäußerungen. Die SBE-2-KT ist im Internet¹³ unter anderen neben einer österreichischen Version in über 20 Sprachen abrufbar (u.a. Arabisch, Berndeutsch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Hebräisch, Polnisch, Schweizerdeutsch, Türkisch etc.), wobei lediglich Normwerte für die deutsche Version vorliegen und sich die erhobenen Ergebnisse in den übersetzten Versionen damit nur eingeschränkt interpretieren lassen. Eltern bzw. Bezugspersonen werden schriftlich angeleitet, die vom Kind

¹² Die U7 ist eine von zehn in Deutschland von der Krankenkasse finanzierten Untersuchungen im Kindesalter und findet zwischen 21. und 24. Lebensmonat statt.

¹³ Das Handbuch sowie die unterschiedlichen sprachlichen Versionen des Fragebogens finden sich unter Klinikum der Universität München.

produzierten Wörter anzukreuzen, wobei die berechneten kritischen Werte in zwei Altersstufen differenziert werden (Suchodoletz & Sachse 2009:4).

Werteskala SBE-2-KT

Kritische SBE-2-KT-Werte (von maximal 57)	
Alter 21 – 22 Monate	< 13
Alter 23 – 24 Monate	< 19

Tab. I-15: Kritische SBE-2-KT-Werte.

Der große Vorteil des SBE-2-KT liegt in der sehr kurzen Durchführungsdauer, die größtenteils nicht mehr als fünf Minuten in Anspruch nimmt und damit der Fragebogen bereits im Wartezimmer der Ärztin bzw. des Arztes ausgefüllt werden kann. Die Zuverlässigkeit der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes mit der SBE-2-KT ist im unteren und mittleren Leistungsbereich sehr hoch und korreliert mit den Ergebnissen der standardisierten Langversion des ELFRA-2 (Suchodoletz & Held 2009). Aufgrund der vorliegenden österreichischen Version und bedingt durch den praxistauglichen Umfang ist die SBE-2-KT in den empirischen Vergleich mit einbezogen (Details dazu in Kapitel II dieser Arbeit).

3.2.1.5 ACIDI-1 und ACIDI-2 (Marschik et al. 2000a, 2000b, 2004a, 2004b, 2010)

Der *Austrian MacArthur Communicative Development Inventory* (ACDI) stellt einen auf das österreichische Deutsch abgestimmten Elternfragebogen für die Erfassung der frühen Sprachentwicklung im Alter von 24 Monaten dar und wurde im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojektes vorwiegend orientiert an den *MacArthur-Bates CDIs* (Fenson et al. 1993) von Marschik et al. (2000a, 2000b, 2004a, 2004b) an der Universität Graz entwickelt. Aufgrund der Bezogenheit auf die österreichische Varietät der deutschen Sprache und der im empirischen Vergleich einbezogenen Kurzversion des ACIDI-2 (ACIDI-2SF, Marschik et al. 2010) wird die Langversion im Folgenden etwas detaillierter erläutert.

Der ACIDI besteht aus zwei Ausführungen: dem ACIDI-1 (bis 18 Monate) und dem ACIDI-2 (16-36 Monate). Die Langversion des A-CDI-1 (überarbeitete Version von 2004) setzt sich aus den drei Kategorien 1. *Erwerb und Gebrauch neuer Wörter (Erste Anzeichen des Verstehens und Verstehen von Phrasen)*, 2. *Kinder und ihre Strategien (Kinder beginnen zu sprechen)* und 3. *Wortliste* zusammen (Marschik et al. 2004a). Die Wortliste umfasst 701 (Version von 2000) bzw. 688 (überarbeitete Version von 2004) Lexeme u.a. zu den semantischen Kategorien Tiernamen, Fahrzeuge, Spielzeuge, Essen, Trinken, Kleidung, Körperteile, Möbel und Zimmer, Haushaltsgegenstände und Leute, deren rezeptive und produktive Verwendung basierend auf den beiden Kriterien *versteht* und *versteht und spricht*. Daneben werden nach dem gleichen Muster auch Zeitwörter, Zeitangaben, Adjektive, Farben, Für- und Fragewörter sowie auch Artikel, Bindewörter und Hilfs- und Modalverben abgefragt. Eine schematische Darstellung der einzelnen im ACIDI-1 inkludierten Kategorien sowie die jeweilige Itemanzahl gibt Tabelle I-16 (Vollmann et al. 2000:130)¹⁴.

¹⁴ Die teilweise kursiv gedruckten Angaben entsprechen in der jeweiligen Kategorie der überarbeiteten Version von 2004.

Aufbau und Itemauswahl Langversion ACIDI-1

	Semantik und Funktion				Anzahl Items
1.	Frühe Worte / Erwerb und Gebrauch neuer Wörter				
1.1	Erste Anzeichen des Verstehens				3
1.2	Phrasen				26
2.	Kinder beginnen zu sprechen / Kinder und ihre Strategien				3
3.	Wortliste				
3.1	Geräusche und Tierlaute	12	3.13	Wo man hingehen kann	24 bzw. 22
3.2	Tiernamen (real oder Spielzeug)	45 bzw. 46	3.14	Verben	111 bzw. 108
3.3	Fahrzeuge (real oder Spielzeug)	16	3.15	Zeitangaben	14 bzw. 13
3.4	Spielzeug	19 bzw. 17	3.16	Adjektiva	56 bzw. 54
3.5	Essen und Trinken	58	3.17	Farben	11 bzw. 12
3.6	Kleidung	32 bzw. 31	3.18	Pronomina	26 bzw. 34
3.7	Körperteile	25	3.19	Fragewörter	10
3.8	Möbel und Zimmer	30	3.20	Präpositionen und Ortsbestimmungen	35
3.9	(Kleine) Haushaltsgegenstände	48	3.21	Artikel und Quantifizierer	19 bzw. 18
3.10	Im Freien	42 bzw. 33	3.22	Konjunktionen	9
3.11	Leute	28 bzw. 27	3.23	Hilfs- und Modalverben	9
3.12	Spiele und Gewohnheiten	22 bzw. 21			
				TOTAL	733 bzw. 720

Tab. I-16: Aufbau und Itemauswahl Langversion ACIDI-1.

Die Praxistauglichkeit des ACIDI-1 ist dahingehend eingeschränkt, da es sich um einen äußerst umfangreichen und für das Ausfüllen sehr zeitintensiven Elternfragebogen handelt. Die Langversion des ACIDI-2 enthält neben Teil I *Erwerb und Gebrauch neuer Wörter* (nur vom Kind gesprochene Wörter werden angekreuzt) auch einen zweiten Teil *Grammatikerwerb* zur Erfassung der Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten (überarbeitete Version von 2004) und kann in der Altersspanne von 16 – 36 Monaten eingesetzt werden. Im Grammatikteil werden neben der in vielen Fragebögen vorhandenen Frage nach der bereits begonnenen Kombination von Wörtern, Fragen zur Verwendung von Artikeln, zur Pluralbildung, zum Verbgebrauch und –flexion, zur Deklination von Adjektiven und die Komplexität der ersten Wortkombinationen erfragt. Die schematische Darstellung der Kategorien und Subkategorien des ACIDI-2 in Bezug auf die Abfrage der grammatischen Entwicklung sowie die jeweilige Itemanzahl findet sich in Tabelle I-17 (Vollmann et al. 2000:132).

Inhalt Abfrage grammatische Entwicklung ACIDI-2

Teil I	Grammatikerwerb	
1	Wortkombinationen	1 + 4 ¹⁵
2	Der Artikel	
2.1 / 2.2	Der bestimmte Artikel / Der unbestimmte Artikel	8 / 3
3	Das Hauptwort	19
4	Das Zeitwort	23
5	Eigenschaftswörter	13
6	Komplexität	15

Tab. I-17: Inhalt Abfrage Teil II Grammatikerwerb ACIDI-2.

Entsprechend dem ACIDI-1 ist auch der zweite Teil für eine Umsetzung in der Praxis aufgrund des Umfangs nicht möglich, wobei von den Autoren basierend auf den beiden erarbeiteten Bögen die

¹⁵ In der Notation 1+4 steht 1 für die Frage, ob das Kind bereits begonnen hat, Lexeme zu kombinieren. Bei Bejahung der Fragen, müssen die vier längsten vom Kind produzierten Wortkombinationen notiert werden (4).

Erhebung wissenschaftlicher und theoretischer Kenntnisse angestrebt wird (u.a. Marschik et al. 2007). Basierend auf dieser Tatsache haben Marschik et al. (2010) eine Kurzversion (ACDI-2SF)¹⁶ ausgearbeitet, die derzeit gerade normiert wird. Die Kurzversion selbst sowie auch die Erprobung dieser für den Vorarlberger Dialekt ist Teil der vorliegenden Dissertation und wird in Kapitel II ausführlicher besprochen.

3.2.1.6 Fazit zu den Elternfragebögen

Bei den für den deutschsprachigen Raum verfügbaren Elternfragebögen in Bezug auf die Erfassung von potentiellen Risikokindern lassen sich eine Vielzahl von Bögen mit unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Berücksichtigung sprachlicher Varietäten der deutschen Sprache erkennen. Um die angeführten Bögen in Hinblick auf die Altersgruppe von zwei Jahren und unter Berücksichtigung der oben erwähnten Kriterien gegenüberstellend betrachten zu können, bietet sich ein tabellarischer Vergleich an (Tab. I-18). Eine differenzierte Beschreibung der zugrundeliegenden Daten der berechneten Normwerte sowie eine Bewertung der Zuverlässigkeit und der Testgütekriterien finden sich im Handbuch der SBE-2-KT (aktuelle Version Suchodoletz & Sachse 2010).

Deutschsprachige Elternfragebögen im Vergleich

Vergleich ausgewählter Kriterien aktuell verfügbarer deutschsprachiger Elternfragebögen					
Kriterien	ELFRA 2 (K)	FRAKIS-K	ELAN	SBE-2-KT	ACDI-2SF
Autor	Grimm & Doil (2000)	Szagun et al. (2009)	Bockmann & Kiese-Himmel (2006)	Suchodoletz & Sachse (seit 2008) ¹⁷	Marschik et al. (2010)
Land	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Österreich
Umfang	260 Lexeme 25 Fragen zu Syntax	102 Fragen 3 Fragen zu Grammatik	250 Lexeme Fragen zu Mehrwortäußerungen	57 Lexem Frage zu Mehrwortäußerungen	70 Items Frage zu Mehrwortäußerungen
Varietät				Österreichische Version Schweizerdeutsche Version	
Normwerte	nur für 24 Monate	ja Werte für jeden Monat	ja 16.–20. LM, 21.–26. LM	ja 21.–22. LM, 23.–24. LM	nein (in Arbeit)

Tab. I-18: Vergleich ausgewählter Kriterien aktuell verfügbarer deutschsprachiger Elternfragebögen.

Bezugnehmend auf die angestrebte Erkenntnis der Wahl eines geeigneten Elternfragebogens für das österreichische Bundesland Vorarlberg, unter Berücksichtigung einer praxistauglichen Umsetzung und der sprachlichen Varietät, hat sich die Auswahl der geeigneten Elternfragebögen sehr schnell und eindeutig auf die österreichische Version der SBE-2-KT und den ACDI-2SF reduziert. Die beiden Bögen sind abgesehen von qualitativen und geringen quantitativen Differenzen der abgefragten aktiv verwendeten Lexeme relativ ähnlich und werden in Kapitel II dieser Arbeit ausführlich in Bezug auf die erhobenen Daten diskutiert. Inwieweit die österreichische Version der SBE-2-KT den sprachlichen Gegebenheiten in Vorarlberg nicht ganz gerecht wird und eine Adaption an die dialektalen Eigenheiten wünschenswert ist, wird ebenfalls aufgezeigt.

¹⁶ Austrian Communicative Development Inventory-Level-2 Short Form.

¹⁷ Die erste Version der SBE-2-KT wurde am 01.08.2008 ins Netz gestellt (Suchodoletz 2011).

3.2.2 Diagnostikverfahren

Neben den Elternfragebögen kann die sprachliche Leistung von zweijährigen Kindern auch basierend auf standardisierten Diagnostikverfahren überprüft, erfasst und eingestuft werden. Dabei liegt der Vorteil in der individuellen Erfassung und Analyse einzelner sprachlicher Fähigkeiten (u.a. Sprachverständnis für Wörter und Sätze) unter anderem mit Vergleichswerten für das Alter von 24 Monaten.

3.2.2.1 SETK-2 (Grimm, Aktas & Frevert 2000)

Ein für die Erhebung der sprachlichen Leistungen im bzw. ab dem Alter von 24 Monaten einsetzbares Diagnostikverfahren ist der von Hannelore Grimm et al. (2000) entwickelte und publizierte Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (2;0-2;11). Der SETK-2 setzt sich aus einem rezeptiven und einem produktiven Teil, jeweils für Wörter und Sätze, zusammen (Tab. I-19, modifiziert und erweitert von Sachse 2005:180). Die Durchführung basiert auf vorgegebenen Instruktionen mittels Bildkarten und einem Zaubersäckchen und nimmt laut Handbuch (Grimm et al. 2000) 25 – 30 Minuten in Anspruch¹⁸. Die Auswertung basiert auf Normwerten für die beiden Altersgruppen von 24 – 29 Monate sowie 30 – 35 Monate. Damit kann der Entwicklungsstand für jeden Untertest eigens erhoben werden. Darüber hinaus kann der Untertest Produktion I als vereinfachte Version durchgeführt werden, wobei diese Variante immer dann bevorzugt wird, *„wenn es nicht darauf ankommt, das grammatische Entwicklungsniveau eines Kindes genauer zu charakterisieren, sondern die Information ausreichend ist, ob die grammatischen Fähigkeiten des Kindes sich im Normbereich befinden, überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich sind“* (Grimm et al. 2000:34).

Untertests SETK-2

Erläuterung der Untertests des SETK-2		
SETK-2 Untertest	Aufgabe	verwendetes Material
Verstehen I (Wörter)	Zeigen eines vorgegebenen Objektes	Bildtafeln mit je 4 Einzelobjekten ¹⁹ (5 Bildtafeln – je 2 Zielitems)
Verstehen II (Sätze)	Zeigen eines vorgelesenen Satzes (z.B. „Der Hund läuft“)	Bildtafeln mit je 4 Situationen (8 Bildtafeln)
Produktion I (Wörter)	Benennen von Einzelobjekten	Zaubersäckchen mit 6 Gegenständen 24 Bildkarten mit Einzelobjekten
Produktion II (Sätze)	Beschreiben von Situationen mit Nachfragen nach fehlenden Satzgliedern	16 Bildkarten mit kleinen Situationen

Tab. I-19: Untertests des SETK-2 von Grimm et al. (2000).

Der Vorteil des SETK-2 liegt in der etwas genaueren Erfassung der rezeptiven Leistungen des spracherwerbenden Kindes im zweiten Lebensjahr, der basierend auf der Methodik der Elternfragebögen nicht so detailliert erhoben wird, da das Hauptaugenmerk des dortigen Screenings auf der Produktion liegt. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass im SETK-2 insbesondere in

¹⁸ Bei vereinfachter Version des Untertests Produktion von Sätzen kann der SETK-2 in 15 – 20 Minuten durchgeführt werden.

¹⁹ Der Untertest Verstehen I (Wörter) umfasst lediglich hochfrequente Nomen. Zudem werden mit einer Bildtafel jeweils zwei Items abgefragt, was bei Durchführung zu einem Ausschluß einzelner Items führen kann.

Bezug auf die Notation die lediglich teils quantitative Erhebung basierend auf *richtig* vs. *falsch* einer späteren Wiederholung des Testes und damit der Möglichkeit eines Vergleich nicht gerecht wird. Die Auswertung des Untertests Produktion II (Sätze) beruht auf der Punktevergabe in Zusammenhang mit der Anzahl der jeweils realisierten geforderten Struktureinheiten (Subjekt, Prädikat, Objekt, Präpositionalphrase) und der Berechnung der durchschnittlichen Anzahl der Wörter pro Antwort (DAWA). Eine volle Punktzahl für einen kindlich produzierten Satz entspricht einem vollständig semantisch und syntaktisch enkodierten Satz (Grimm et al. 2000). Bei Durchführung des Testes bietet sich die qualitative Notation der perzeptiven sowie auch der produktiven kindlichen Reaktionen des Kindes an, um einige Monate später auf eine Vergleichsmöglichkeit zur Darlegung sprachlicher Entwicklungsfortschritte zurückgreifen zu können. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich in der Durchführungsdauer, die teils für zweijährige Kinder etwas zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Um einer Verringerung der Aufmerksamkeit entgegenzuwirken, besteht jedoch die Möglichkeit, die einzelnen Untertests in Bezug auf die Durchführung zeitlich zu trennen und somit die Testdauer zu verkürzen. Interessante Ergebnisse in Bezug auf den Vergleich von ELFRA 2 und SETK-2, die in etwa auf das gleiche Lebensalter abzielen, wurden von Sachse (2005) erhoben. Sie konnte zeigen, dass zwischen dem Elternfragebogen und der Durchführung des SETK-2 eine hohe Übereinstimmung vorliegt, wobei durch den SETK-2 zusätzlich die Beurteilung des Sprachverständnisses möglich ist, was mittels Elternfragebögen nicht erfasst wird.

3.2.2.2 PDSS (Kauschke & Siegmüller 2010)

Die standardisierte Auflage der Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS) umfasst Normwerte für Kinder ab zwei Jahren. Dementsprechend kann für die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes die PDSS neben dem SETK-2 als normiertes Diagnostikverfahren für zweijährige Kinder eingesetzt werden. Laut Handbuch sind in der PDSS für die Altersgruppe 2;0 – 2;11, ausgenommen der phonetisch-phonologischen Betrachtungsebene, die in Tabelle I-20 angeführten Untertests vorgesehen.

Vorgesehene Untertests in der PDSS für die Altersgruppe 2;0 – 2;11

Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)		
Betrachtungsebene	Vorgesehene Untertests	Erläuterung
Semantik-Lexikon	Wortproduktion (WP): Nomen, Adjektive	Bildtafeln: 20 Nomen, 10 Adjektive, 7 Farbadjektive
	Begriffsklassifikation	5 Oberbegriffe (rezeptive und produktive Überprüfung)
Morphologie-Syntax	Wortverständnis (WV): Nomen, Verben, Adjektive, Präpositionen	Bildtafeln mit 3 Einzelobjekten (Zielitem und Ablenker)
	Verstehen syntaktischer Strukturen	12 Items mit steigender Komplexität
	Verständnis von W-Fragen	16 Geschichten und entsprechende W-Fragen
	Satzproduktion zu Situationsbildern	9 Bildkarten mit abgebildeten Situationen

Tab. I-20: Untertests PDSS für die Altersgruppe 2;0 – 2;11 (Kauschke & Siegmüller 2010).

Die erfassten kindlichen Äußerungen werden u.a. in Bezug auf Satzlänge und –komplexität, realisierte Satzstrukturen, ausdifferenzierte Konstituenten bzw. Wortstellung und morphologische Markierung qualitativ ausgewertet. Die gewählten Items (v.a. WP und WV Nomen) sind im Vergleich zum SETK-2 erkennbar schwieriger, wobei der SETK-2 zudem lediglich die Wortkategorie Nomen erfasst.

3.2.2.3 Reynell-Sprachentwicklungsskalen (Reynell 1977, dritte Auflage Edwards et al. 1997)

Was existierende Diagnostikverfahren für zweijährige Kinder betrifft, sind der Vollständigkeit entsprechend die Reynell-Sprachentwicklungsskalen (RDLS-II) zu nennen (Reynell 1977, Edwards et al. 1997), die aus dem englischsprachigen Raum kommen und bisher keine offiziell gültige deutsche Übersetzung und Normierung haben. Die deutsche Version von Sarimski (1985) ist aus heutiger Sicht in Bezug auf das verwendete Spielmaterial als veraltet einzustufen, wobei eine neu überarbeitete englische Auflage im April 2011 (Edwards, Letts & Sinka 2011) erscheint ²⁰. Die Reynell-Sprachentwicklungsskalen umfassen wie der SETK-2 die beiden Leistungsbereiche Perzeption und Produktion und eignen sich insbesondere für die detaillierte Erfassung des Sprachverständnisses.

3.2.3 Zusammenfassung

In Bezug auf mögliche präventive Maßnahmen zur Früherkennung von sich sprachlich auffällig entwickelnder Kinder lassen sich für die Altersspanne von 12 bis 24 Monaten in Bezug auf die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes die in Tabelle I-21 angeführten Verfahren zusammenfassen, wobei die Auswahl durchgeführter Maßnahmen individuell variieren kann.

Möglichkeiten der Sprachstandserfassung im Alter von 12 – 24 Monaten

Sprachbezogene Elternfragebögen		
Verfahren	Erläuterung	Autor
ELFRA 1 Elternfragebogen für einjährige Kinder: Sprache, Gesten, Feinmotorik	Screening produktiver und rezeptiver sprachlicher Leistungen, sowie Gebrauch von Gesten und Entwicklung, feinmotorischer Fähigkeiten, keine Normen, kritische Werte;	Grimm & Doil (2000)
ELFRA 2 / ELFRA 2 (K) Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation	Fragen zum produktiven Wortschatz sowie zur Entwicklung morphologischer und syntaktischer Fähigkeiten; Kurzversion (260 Wörter), keine Normen, kritische Werte;	Grimm & Doil (2000, 2006)
FRAKIS / FRAKIS-K Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung	Wortliste mit 600 Wörtern und Teil zur grammatischen Entwicklung mit 79 Items; normiert; Kurzversion: 102 Wörter und Grammatikteil mit 3 Items;	Szagan et al. (2009)
ELAN Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter	Wortliste mit 250 Wörtern und Fragen zu Mehrwortäußerungen, normiert (zwei Altersgruppen);	Bockmann & Kiese-Himmel (2006)
SBE-2-KT Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7	Wortliste mit 57 Wörtern und einer Frage zu Mehrwortäußerungen, normiert (zwei Altersgruppen);	Suchodoletz & Sachse (seit 2008)
ACDI-1 / ACDI-2 / ACDI-2SF Austrian McArthur Communicative Development Inventories	ACDI-1 (bis 18 Monate) und ACDI-2 (16-36 Monate), Wortliste mit 680 Wörter und im ACDI-2 Teil zum Grammatikerwerb; bisher keine Normen;	Marschik et al. (2000a/b, 2004a/b, 2010)
Diagnostikverfahren		
Testverfahren	Erläuterung	Autor
SETK-2 Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder	4 Untertests zu Produktion und Perzeption von Wörtern (Nomen) und Sätzen basierend auf Bildkarten; Normierung für die Altersgruppen 24 – 30 Monate sowie 31 – 36 Monate;	Grimm et al. (2000)
PDSS Pathologische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen	Auswahl an Untertests für zweijährige Kinder vorgesehen (Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon, Morphologie-Syntax); Normierung: teils 2;0 – 2;11 bzw. 2;0 – 2;5 und 2;6 – 2;11;	Kauschke & Siegmüller (2010)
RDLS-II Reynell Developmental Language Scales	Testung der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses; standardisierter Test; deutsche Normen fehlen;	Edwards et al. (1997)

Tab. I-21: Zusammenfassung möglicher präventiver Maßnahmen im Alter von 12 bis 24 Monaten.

Rosenfeld und Kiese-Himmel (2010) führten eine vergleichende Analyse aktueller Untersuchungsinstrumente zur Früherkennung von Sprachentwicklungsretardationen in den

²⁰ Der Kauf der überarbeiteten Version ist über GL Assessment möglich.

pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen (U7/U7a) basierend auf der Evaluierung der Konstruktionsmerkmale und 13 quantitativen und qualitativen psychometrischen Kriterien (u.a. Schwierigkeit und Trennschärfe der Items, standardisierte Untersuchung und Auswertung, ansteigender Alterstrend, Größe des Normierungskollektives, etc.) durch. Die Auswertung der einzelnen Screeninginstrumente brachte die zu befürwortende Reihenfolge von SBE-2-KT gefolgt von SBE-3-KT (wird im nächsten Abschnitt erläutert), ELAN, Kurzversion ELFRA-2, ELFRA-2, FRAKIS-K und FRAKIS mit sich. Für die standardisierte Erfassung des Sprachverständnisses kann laut dieser Studie in der Altersspanne von 18 bis 36 Monaten lediglich auf den SETK-2 rückgegriffen werden. Die PDSS (Kauschke & Siegmüller 2010) ist jedoch als weitere fundierte Diagnostik auch für zweijährige Kinder normiert.

3.3 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Alter ab 24 Monaten

Was präventive Maßnahmen im Alter ab 24 Monaten betrifft, lassen sich neben dem Einsatz des bereits eingeführten SETK-2 (Grimm et al. 2000) und der PDSS (Kauschke & Siegmüller 2010) noch weitere spezifische Sprachtests nennen. Die Erhebung eines sprachlichen Risikokindes im Alter von 24 Monaten im Sinne einer verzögerten Entwicklung (*Late Talker*) kann mehr oder weniger ausreichend erhoben werden, die Feststellung der endgültigen Diagnose einer vorliegenden Sprachentwicklungsauffälligkeit ist jedoch erst etwas später, etwa im Alter von drei Jahren möglich (Sachse 2005), was ein erneutes generelles Sprachscreening erforderlich macht (u.a. Suchodoletz 2010a). Als Folge-Fragebogen auf den SBE-2-KT haben Suchodoletz, Kademmann und Tippelt (2009) die Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7a²¹ (SBE-3-KT) für Kinder im Alter von 32 bis 40 Lebensmonaten konzipiert, um im Rahmen der U7a sprachauffällige Kinder erneut frühzeitig erfassen zu können.

SBE-3-KT Fragen zur grammatischen Entwicklung

Fragen zum Entwicklungsstand grammatischer Fähigkeiten in der SBE-3-KT		
1. Benutzt Ihr Kind schon Wortverbindungen/Sätze von zwei oder mehr Wörtern, wie z.B. <i>Mama Buch, Baby spielen, Kommt das da rein?</i> ☐ ja ☐ nein		
Wenn Sie ja angekreuzt haben, beantworten Sie bitte alle weiteren Fragen.		
Kreuzen Sie im Folgenden immer die Möglichkeiten an, die am ehesten dem entspricht, was Ihr Kind sagen würde.		
2. ☐ Da Katze. ☐ Da ist eine Katze.	3. ☐ Mama einkauft. ☐ Mama kauft ein.	4. ☐ Meine sein! ☐ Das ist meins!
5. ☐ Mama kochen. ☐ Mama kocht.	6. ☐ viele Auto ☐ viele Autos	7. ☐ viele Blume ☐ viele Blumen
8. Benutzt Ihr Kind die Satzverknüpfung und ? z.B. Ich hole das Buch und dann liest du vor? ☐ ja ☐ nein		
9. Verwendet Ihr Kind die Wörter mein/meine richtig? z.B. mein Zimmer, meine Puppe, meine Spielsachen ☐ ja ☐ nein		
10. Wenn Ihr Kind keinen Apfel möchte, sage es dann eher ☐ Nicht Apfel essen! ☐ Ich will keinen Apfel essen!		
Benutzt Ihr Kind das Fragewort:		
11. Wie? – z.B. Wie geht das Spiel?	☐ ja	☐ nein
12. Was? – z.B. Was hast Du da?	☐ ja	☐ nein
13. Wo? – z.B. Wo ist mein Ball?	☐ ja	☐ nein
14. Wohin? – z.B. Wohin geht Papa?	☐ ja	☐ nein
15. Erzählt Ihr Kind kurze Geschichten / Märchen (anhand von Bildern) nach? ☐ ja ☐ nein		

Tab. I-22: Fragen zur grammatischen Entwicklung in der SBE-3-KT (Suchodoletz et al. 2009).

²¹ Die kindliche Untersuchung U7a findet in Deutschland zwischen dem 34. und 36. Lebensmonat statt.

Suchodoletz (u.a. 2010) zufolge wird im Alter von zwei Jahren basierend auf einem Screening mittels Elternfragebögen nur jedes zweite Kind mit späteren sprachlichen Auffälligkeiten erfasst. Die SBE-3-KT ist dahingehend einsetzbar, sprachauffällige Kinder von unauffällig entwickelten Kindern zu erkennen, erhebt jedoch nicht den Anspruch einer Differenzierung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes in den einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen (u.a. bleiben phonetische Auffälligkeiten unberücksichtigt). Neben der Erhebung von persönlichen Daten setzt sich die SBE-3-KT aus einer Wortliste mit 82 Wörtern (Nomen, Verben, Adjektive) und 15 Fragen (*ja* vs. *nein*) zur Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten zusammen (Tab. I-22). Den Autoren zufolge beträgt die Dauer zum Ausfüllen des Bogens in etwa fünf bis zehn Minuten, was nicht sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und eine gleich anschließende Besprechung der Ergebnisse möglich macht. Die Auswertung erfolgt einerseits durch das Zusammenzählen der angekreuzten Wörter und andererseits in der Erhebung und Zählung der Antworten des Grammatikteils, wobei der endgültige Grammatikwert aufgrund des geringeren Umfanges mit dem Wert 6 multipliziert werden muss. Der Gesamtwert umfasst den Wortschatzwert und den multiplizierten Grammatikwert. Die kritischen Werte für den SBE-3-KT sind dabei jeweils für drei Monate zusammengefasst (modifiziert nach Suchodoletz et al. 2009:6):

Werteskala SBE-3-KT

Kritische Werte SBE-3-KT				
Alter in Monaten	N	Grammatik	Wortschatz	Gesamtwert (WS + [Gr.x6])
32-34	571	< 10	< 59	< 119
35-37	776	< 11	< 62	< 123
38-40	396	< 12	< 69	< 142

Tab. I-23: Kritische Werte der SBE-3-KT.

Die gute Praxistauglichkeit des SBE-3-KT zeigt sich sicherlich in der sehr kurz gehaltenen Durchführungszeit und in der dennoch gegebenen Möglichkeit der frühzeitigen Erkennung und Erhebung sprachlich auffälliger Kinder. Die SBE-3-KT erfasst Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten mit hoher Zuverlässigkeit, wobei die Trefferquote mit einem standardisierten Sprachtest (u.a. SETK 3-5) vergleichbar ist (Suchodoletz 2010a, Tippelt & Suchodoletz 2011). Das erhobene Ergebnis ermöglicht die frühzeitige Einleitung von notwendigen sprachfördernden bzw. therapeutischen Maßnahmen sowie die genauere Differenzierung sprachlicher Fähigkeiten basierend auf spezifischen Sprachtests.

4 Sprachstandserfassung in Österreich

Mit zunehmendem Alter der Kinder lässt sich die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten immer konkreter erheben und es besteht die Möglichkeit, einen spezifischen sprachlichen Teilbereich mittels Diagnostikverfahren genauer zu erfassen. Hierfür bieten sich für die einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen unterschiedliche standardisierte aber auch informelle diagnostische Verfahren an (u.a. Hacker & Wilgermein 1998, 2002, Jansen et al. 1999, 2002, Grimm et al. 2001, Kauschke &

Siegmüller 2002, 2010, Fox 2002, 2006, 2007a, Kiese-Himmel 2005)²². Die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes erfolgt im deutschsprachigen Raum in Kinderbetreuungseinrichtung basierend auf unterschiedlichen Verfahren. Sprachstandserfassungen erheben den Anspruch, die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu erheben, um einerseits den Entwicklungsstand festzustellen und andererseits notwendige Fördermaßnahmen frühzeitig einleiten zu können. Die Förderung und Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im Vorschulalter sind nicht nur durch die zuletzt erhobenen schlechten Ergebnisse der PISA-Studie zu befürworten. Die Erhebung aussagekräftiger Ergebnisse setzt neben fachlich fundierten Beobachtungsinstrumenten (Checklisten, systematische Dokumentation) bzw. geeigneten Testverfahren auch eine hohe Kompetenz des Beobachters voraus (u.a. Fried 2006). Daneben spielen für eine aussagekräftige Erhebung der sprachlichen Kompetenzen der dafür benötigte Zeitfaktor, der inhaltliche Umfang sowie auch die Anzahl der zu beobachtenden Kinder eine entscheidende Rolle. Ehlich (2005:45f) nennt eine Reihe von Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS), denen eine fundierte Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten gerecht werden muss, wobei er ganz klar darauf verweist *„sich vor Augen zu halten: „Sprachstand“ ist hier immer im Sinn einer Momentaufnahme zu verstehen, die aus einem komplexen, keineswegs immer einlinig und geradlinig verlaufenden Prozess einen mehr oder minder großen Teilausschnitt bestimmt“* (Ehlich 2005:45).

Um der Tatsache der Momentaufnahme von Sprachstandserfassungen entgegenwirken zu können, ist eine umfassende Diagnostik der kindlichen sprachlichen Fähigkeiten im Sinne von Sprachstandserfassung, Beobachtung und Befragung anzustreben. Dementsprechend kristallisiert sich die Bedeutung der notwendigen qualitativ hochwertigen Ausbildung von Fachkräften in Kinderbetreuungseinrichtungen heraus, die neben der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung auch teilweise die Aufgabe der sprachlichen Förderung umfasst. Die diagnostische Abklärung der sprachlichen Entwicklung ist durch Fachkräfte (u.a. LogopädInnen bzw. LinguistInnen) durchzuführen, die auf fundierte und sprachbezogene Verfahren zur Sprachstandserfassung zurückgreifen, um die individuelle sprachliche Entwicklung der Kinder erheben zu können. In Bezug auf sprachliche Förderprogramme kann immer dann vom besten Effekt ausgegangen werden, wenn diese direkt in den Kindergartenalltag integriert werden und damit nicht punktuell und zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden (u.a. Positionspaper Deutscher Bundesverband für Logopädie 2008). Dies setzt jedoch wiederum die Ausbildung und die Qualifikation von Fachkräften in Kinderbetreuungseinrichtungen in Bezug auf die sprachliche Förderung voraus, die die

²² An dieser Stelle wird auch auf diagnostische und präventive Maßnahmen in Bezug auf den Erwerb der Schriftsprachkompetenz verwiesen, wobei in dieser Arbeit keine genauere Abhandlung erfolgt. Der Spracherwerbsprozess umfasst neben den verbalen sprachlichen Fähigkeiten auch den Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenz, wobei Auffälligkeiten und Schwierigkeiten im Lautspracherwerb sich in der Aneignung der Schriftsprache fortsetzen bzw. bei anfänglich sprachlich verzögerter Entwicklung im Sinne eines *Late Bloomers* als *illusory recovery* (u.a. Kauschke 2006) im Schulalter wieder bemerkbar werden können. Damit scheint es mir bedeutend, Kinder mit umfangreichen sprachlichen Auffälligkeiten der einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen auch in Bezug auf ihre Leistungen in den *Vorläuferfähigkeiten* der Schriftsprache und damit unter anderem in der Entwicklung ihrer phonologischen Bewusstheit zu unterstützen (u.a. Berendes et al. 2010).

alltagsorientierte Sprachförderung in der Praxis umsetzen, wobei derzeit von teils fehlenden Kompetenzen der FrühpädagogInnen ausgegangen werden muss (u.a. König 2010).

4.1 Verwendete Verfahren zur Sprachstandserfassung in Österreich

Die für den deutschsprachigen Raum greifbaren Verfahren zur Sprachstandsfeststellung umfassen eine Vielzahl vorwiegend aus Deutschland kommenden Beobachtungsbögen zu ein- und mehrsprachigem Erwerb. Für einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder kann u.a. auf SELDAK²³ (Ulich & Mayr 2006), das Marburger Sprachscreening (Holler-Zittlau, Dux & Berger 2005), SSV (Grimm et al. 2003), KiSS (Bundesland Hessen), Delfin 4 (Fried et al. 2009), HAVAS 5 (Reich & Roth 2004) bzw. SET 5-10 (Petermann, Metz & Fröhlich 2010) verwiesen werden. In Österreich wurde u.a. der BESK 4-5 (Breit & Schneider 2008a) entwickelt, in der deutschsprachigen Schweiz wird vorwiegend auf den SpracherwerbsKompass (erarbeitet an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich) zurückgegriffen.

In den österreichischen institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen werden dem Bundesinstitut für Forschung, Innovation und Entwicklung (bifie) des österreichischen Schulwesens zufolge bundesweit 90% der vier- bis fünf-jährigen Kinder betreut (Bundesinstitut bifie). Der Anspruch der Früherkennung von kindlichen Sprachauffälligkeiten im Alter zwischen vier und fünf Jahren macht die Entwicklung praxistauglicher Verfahren, welche in weiterer Folge als Beobachtungs- oder Screeningverfahren eingesetzt werden, notwendig. In den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen zeigt sich keine einheitliche Verwendung bestimmter Verfahren, wobei in den meisten Bundesländern total bzw. partiell, die vom Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung der Universität Salzburg im Auftrag vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) erarbeiteten Beobachtungsbögen BESK 4-5 (Breit & Schneider 2008a), die SSFB 4-5 (Breit & Schneider 2008b) sowie der BESK-DaZ (Breit 2009, Breit et al. 2009) verwendet werden. Zusätzlich werden der SELDAK (Ulich & Mayr 2006), das Marburger Sprachscreening (MSS) oder das Salzburger Beobachtungskonzept für Kinder bzw. Kindergärten (SBK) eingesetzt. Die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wird in den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen neben dem BESK-DaZ (Breit 2009) mit dem SISMIK (Ulich & Mayr 2003) erfasst.

4.1.1 Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5

Die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung bzw. des sprachlichen Entwicklungsstandes der vier- bis fünfjährigen Kinder erfolgt entweder bei regelmäßigem Besuch des Kindergartens über einen längeren Zeitraum während des Aufenthalts im Kindergarten oder bei keinem Besuch des Kindergartens im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages. Dementsprechend

²³ **SELDAK** steht für Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, **SSV** für Sprachscreening für das Vorschulalter, **KiSS** für Kindersprachscreening, **Delfin 4** für Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW, **HAVAS 5** für Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen und **SET 5-10** für Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren.

wurden zwei unterschiedliche Beobachtungsbögen erarbeitet, deren wesentliche Aspekte tabellarisch in Tabelle I-24 zusammengefasst sind.

Die PädagogInnen der jeweiligen Kinderbetreuungseinrichtung werden basierend auf einem angefertigten Handbuch über die wesentlichen Komponenten der zielführenden Beobachtung sowie in Bezug auf das dem Bogen zugrundeliegende Sprachkompetenzmodell (Rössl 2007) und die konkreten Beobachtungskriterien informiert. Das benötigte Begleitmaterial umfasst ein Bilderbuch (*Opa Henri sucht das Glück* bzw. *Das große Wimmelbuch*) und 72 Bildkarten (*Sprachschatzpiraten*), was unterstützend als Hilfestellung zur Beobachtung in konkreten Situationen eingesetzt und zur Verfügung gestellt wird. Die 72 Bildkarten ermöglichen Spielvarianten zu Ober- und Unterbegriffen, zur Pluralbildung sowie zum Reimen. Die 15 (BESK 4-5) bzw. 9 (SSFB 4-5) Beobachtungskriterien sind in 4 bzw. 3 Abschnitte zusammengefasst und umfassen im Detail die in Tabelle I-25 angeführten Kriterien.

Beobachtungsbögen zur Sprachstandserfassung in Österreich

Sprachstandsfeststellung in österreichischen Kindergärten (BMUKK)	
BESK 4-5	SSFB 4-5
Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten
Altersspanne: 4;6 – 5;8	Altersspanne: 4;6 – 5;8
Durchführung: 15 Monate vor Einschulung	Durchführung: 15 Monate vor Einschulung
Beobachtungsbogen umfasst 4 Abschnitte: A Bilderbuch B Bildkarten C Bewegungsraum D Gespräche Beobachtung in konkreter Situation: A, B, C Beobachtung im Kindergartenalltag: D	Beobachtungsbogen umfasst 3 Abschnitte: A Bildkarten B Wimmelbilderbuch C Sprachverhalten Momentaufnahme der sprachlichen Fähigkeiten in konkreter Situation
Insgesamt 15 Beobachtungskriterien	Insgesamt 9 Beobachtungskriterien
Wertung: Abstufung 2 Pkte – 1 Pkt – 0 Pkte	Wertung: Abstufung 2 Pkte – 1 Pkt – 0 Pkte
maximal erreichbarer Wert: 30 Pkte, kritischer Wert: 20 Pkte	maximal erreichbarer Wert: 18 Pkte, kritischer Wert: 12 Pkte

Tab. I-24: Beobachtungsbögen zur Sprachstandserfassung in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen.

Inhalt Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5

Beobachtungskriterien BESK 4-5 und SSFB 4-5					
BESK 4-5			SSFB 4-5		
A	1	W-Fragen (Lexikon/Semantik)	A	1	Lautdifferenzierung (Phonologie)
	2	Verbbeugung (Morphologie)		2	Pluralbildung (Morphologie)
	3	Verbzweitstellung (Syntax)			
	4	Verblexikon (Lexikon/Semantik)			
B	5	Pluralbildung (Morphologie)	B	3	Verbbeugung (Morphologie)
	6	Oberbegriffe (Lexikon/Semantik)		4	Verbzweitstellung (Syntax)
	7	Lautdifferenzierung (Phonologie)		5	Verblexikon (Lexikon/Semantik)
C	8	Raumpräpositionen (Lexikon/Semantik)		6	Artikeleinsetzung 1 (Syntax)
				7	Artikeleinsetzung 2 (Morphologie)
				8	W-Fragen (Lexikon/Semantik)
D	9	Perfektbildung (Syntax)			
	10	Artikeleinsetzung vor Nomen (Syntax)			
	11	Genuszuweisung Nomen (Morphologie)			
	12	Entscheidungsfragen (Syntax)			
	13	Ausdruck von Bedürfnissen und Absichten (Pragmatik/Diskurs)			
	14	Erzählungen (Pragmatik/Diskurs)			
	15	Einsatz von Sprache, um andere zu einer Handlung zu veranlassen (Pragmatik/Diskurs)			

Tab. I-25: Beobachtungskriterien BESK und SSFB.

Inhaltlich lassen sich die differenzierten sprachlichen Fähigkeiten der beiden Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5 den linguistischen Betrachtungsebenen zuordnen, wobei insbesondere die Zuordnung der Genuszuweisung von Nomen zur Morphologie zu präzisieren ist, insofern neben phonologischen Kriterien auch semantische Aspekte für die Wahl des Genus relevant sind (u.a. Köpcke & Zubin 1983). Im vorliegenden Verfahren erfasst das Kriterium D11 die Produktion obligatorischer Artikel sowie die korrekte Realisierung des Genus unter anderem in Akkusativrealisierungen. Für die korrekte Realisierung von räumlichen Präpositionen sind neben der Semantik der Präposition selbst morphologische Kriterien ausschlaggebend, wobei das Kriterium C8 lediglich das Verständnis von Präpositionen erfasst. Die Auswahl der 18 elizitierten Pluralformen basiert auf dem Kriterium der von Kindern in der Altersspanne von vier bis fünf Jahren bereits beherrschten korrekten Pluralrealisierungen und umfasst dementsprechend lediglich die drei Pluralklassen Suffix *-n* (11 Formen), *-s* (1 Form) und *-e* (6 Formen)²⁴. Die Erfassung phonologischer und semantisch-lexikalischer Fähigkeiten sowie der Leistungen des Sprachverständnisses sind im BESK 4-5 insgesamt sehr gering und erfassen auffällige Kinder verglichen mit standardisierten Verfahren (Kauschke & Siegmüller 2002, 2010) unzureichend (Steiner & Tanner 2010). Die Auswertung der einzelnen den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs) zugeordneten Beobachtungskriterien erfolgt jeweils basierend auf drei Kategorien, die von der beobachtenden Person durch Markierung mittels eines Kreuzes festgehalten werden (Tab. I-26).

Beobachtungskriterium 2 (A-Bilderbuch)

Beobachtungskriterium 2 (Morphologie)
Verben werden im Deutschen in Abhängigkeit von Person, Numerus und Zeitform gebeugt (Opa Henri <u>geht</u> in die Bücherei. Die Kinder <u>laufen</u> durch den Park). ☐ 2 Das Kind beugt (fast) alle Verben richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei.) ☐ 1 Das Kind versucht, Verben zu beugen, beugt die Verben aber nicht immer richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei. Opa Henri gehen in die Bücherei.) ☐ 0 Das Kind vermeidet die Beugung des Verbs und verwendet durchgehend die Nennform oder keine Verben. (Opa Henri in die Bücherei gehen. Opa Bücherei.)

Tab. I-26: Beobachtungskriterium 2 (Morphologie).

Die vergebenen Punkte werden anschließend zusammengezählt und folglich kann ein Gesamtpunktwert aller fünf Kompetenzbereiche ermittelt werden. Beim BESK können maximal 30 Punkte erreicht werden, beim SSFB hingegen 18. Die Notwendigkeit einer individuellen Unterstützung der sprachlichen Entwicklung wird bei Nichterreichen des kritischen Wertes von 20 (BESK) bzw. 12 (SSFB) Punkten signalisiert. Insbesondere für Kinder, die den Kindergarten nicht besuchen und im SSFB einen Punktwert unter 12 haben, ist der Besuch des Kindergartens zur gezielten und planvollen Begleitung und Förderung der Sprachkompetenz sehr zu empfehlen (Breit & Schneider 2008b). Es ist

²⁴ Bei Übertragung der gewählten Pluralformen auf den Vorarlberger Dialekt zeigen sich, abgesehen von einem wenig gebräuchlichen Lexem, 12 Pluralrealisierungen basierend auf dem Nullsuffix, was sich durch die gewählten Pluralklassen bedingt und dementsprechend die Interpretation deutlich einschränkt.

jedoch zu diskutieren, inwieweit eine solche spezifische Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes nicht von einer ausgebildeten Fachperson für Sprache (u.a. LogopädIn bzw. klinische LinguistIn) durchzuführen ist, was die Arbeit der KindergartenpädagogInnen nicht abwerten soll, sondern vielmehr den erworbenen Kompetenzen der jeweiligen Berufsgruppe gerecht wird.

4.1.2 Beobachtungsbogen SELDAK

SELDAK ist ein Beobachtungsbogen der Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern von Ulich und Mayr (2006) und kann zur systematischen Beobachtung der sprachlichen Entwicklung bei Deutsch erwerbenden Kindern in der Altersspanne von 4;0 bis zum Schuleintritt verwendet werden. Der Bogen besteht aus zwei Teilen, die wiederum in einzelne Unterpunkte gegliedert sind (Tab. I-27).

Aufbau und Inhalt SELDAK

Aufbau und Inhalt SELDAK	
Teil 1: Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen	Teil 2: Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn
A Gesprächsrunden/Gruppendiskussionen B Bilderbuchbetrachtung als pädagogisches Angebot in der Kleingruppe oder in einer Zweisituation (Bezugsperson – Kind) C Vorlesen/Erzählen als pädagogisches Angebot in der Kleingruppe D Selbstständiger Umgang mit Büchern/Bilderbüchern (vom Kind ausgehend) E Kind als Erzähler (in der Gruppe, in Zweisituation); Kinder erzählen eigene Erlebnisse, eine Geschichte, ein Märchen F Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen G Lausch- und Sprachspiele, Reime H Schreiben/Schrift (Beobachtung soll prozessorientiert erfolgen: Zeigt ein Kind in dieser Situation Interesse oder Freude? Wann und wie wird es hier sprachlich aktiv? Aber auch: Auf welchem sprachlichen Niveau wird das Kind aktiv, welche Kompetenzen zeigt es dabei?)	I Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen J Wortschatz K Grammatik (Morphologie/Syntax) L Dialekt - Hochdeutsch M Sprechweise N Sätze nachsprechen

Tab. I-27: Aufbau und Inhalt SELDAK.

Die Autoren versuchen mittels SELDAK die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes basierend auf einem breit angelegten Zugang zu erfassen, wobei ganz klar ersichtlich wird: „*Es gibt nicht „die“ Sprachkompetenz, sondern unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen*“ (Ulich & Meyer 2006:5). Die Beobachtungen werden für die einzelnen Teilbereiche getrennt auf dem Bogen angekreuzt (mehrere Möglichkeiten mit teils unterschiedlich hoher Punkteanzahl) und können durch Anmerkungen ergänzt werden, was ein Teil der Fragen aus den Untertests J und L illustrieren (Tab. I-28).

Ausschnitt Untertests SELDAK

Ausschnitt aus den Untertests G, J und L				
J Wortschatz				
2	kann Oberbegriffe finden, z.B. „Kleider“, „Obst“, „Tiere“, „Pflanzen“, „Musikinstrumente“			
4	müheles	3 mit etwas Mühe	2 mit großer Mühe	1 gar nicht
4	hat einen großen Wortschatz bei Gesprächen über Sachthemen, z.B. „Wald, Bäume“			
4	bei vielen Themen	3 bei einigen Themen		
2	bei wenigen Themen	1 bei keinem Thema		
5	Alltagswortschatz: Wie gut kann das Kind Dinge und Handlungen, die täglich vorkommen, benennen? Alltagswortschatz des Kindes ist			
4	reichhaltig	3 ausreichend	2 eingeschränkt	1 sehr eingeschränkt
L Dialekt – Hochdeutsch				
1	Kind spricht			
	☐ immer/meist Dialekt	☐ teils hochdeutsch/teils Dialekt	☐ immer/meist Hochdeutsch	
2	Wenn das Kind Dialekt spricht, kann es, wenn es notwendig ist/zur Situation passt, ins Hochdeutsche umschalten?			
	☐ mühelos	☐ mit etwas Mühe	☐ mit großer Mühe	☐ gar nicht

Tab. I-28: Beispiele aus Untertests des SELDAK.

Hervorzuheben ist insbesondere das Einbeziehen und das Abfragen des sprachlichen Umganges des Dialektes, welches sich in wenigen Beobachtungsbögen findet, jedoch ein nicht zu vergessender Aspekt ist, was den kindlichen Spracherwerbsprozess in einer dialektal geprägten Region betrifft²⁵. Im Handbuch verweisen die beiden Autoren auf Untersuchungsergebnisse, die eine höhere sprachliche Kompetenz (u.a. im Bereich der Grammatik) jener Kinder zeigten, die zwischen Dialekt und Hochdeutsch umschalten bzw. wechseln konnten im Vergleich zu jenen Kindern, die Mühe damit hatten (Ulich & Mayer 2006). Die quantitative Auswertung von SELDAK beruht auf neun übergreifenden Sprachbereichen, denen jeweils spezifische Fragen zugeordnet sind und deren Punktesumme mit Normwerten (Einteilung in sechs Gruppen) unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht verglichen werden.

4.1.3 Marburger Sprachscreening (MSS)

Das Marburger Sprachscreening (Holler-Zittlau, Dux & Berger 2005) für 4- bis 6-jährige Kinder dient basierend auf einem Fragebogen zur Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Deutsch erwerbenden Kindern und kann von PädagogInnen bzw. ErzieherInnen eingesetzt werden. Der Fragebogen setzt sich aus sechs Aufgaben zusammen, die die sprachlichen Fähigkeiten in Bezug auf Spontansprache (Bildvorlage), Sprachverständnis, Sprachproduktion, Wortschatz, Artikulation und Begriffsbildung (Benennen von Gegenständen), Grammatik (Pluralbildung, Satzbildung) und phonologische Diskriminationsfähigkeit anhand der Bildvorlage *Spielplatz* erfragen. Die kindlichen Äußerungen werden im jeweiligen Auswertebogen eingetragen, wobei die sprachliche Entwicklung eines Kindes dann als auffällig einzustufen ist, wenn eine vorgegebene Punktezahl nicht erreicht wird. Das Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS) wurde in Hessen flächendeckend eingesetzt und findet auch in Österreich (u.a. Adaption in Vorarlberg) teilweise Verwendung. Aufgrund fehlender entwicklungstheoretischer und methodischer Ansprüche wurde das Marburger Sprachscreening jedoch überarbeitet (Kany & Schöler 2010) und durch ein neues Kindersprachscreening KiSS (2009) ersetzt.

4.1.4 Salzburger Beobachtungskonzept für Kinder bzw. Kindergärten

Die Ausarbeitung des Salzburger Beobachtungskonzeptes (SBK) wurde 2001 von der damaligen Leiterin des Zentrums für Kindergartenpädagogik Frau Dr. Zeilinger und Dr. Paschon ins Leben gerufen und erhebt den Anspruch, kindliche Fähigkeitsaspekte zu erheben und den Entwicklungsstand einzuschätzen. Das SBK gliedert sich in vier Altersstufen mit den Bezeichnungen SBK'0-3 (für Kinder bis drei Jahre, seit 2008), SBK'3-6 (für Kinder bis sechs Jahre, seit 2004), SBK'6-10 (für Kinder bis 10 Jahre, seit 2007) und SBK'10-15 (für Jugendliche bis 15 Jahre, seit 2009). Das Beobachtungskonzept selbst beruht auf zwei Säulen: Ebene 1 Einschätzungsbogen (Screening für alle) und Ebene 2

²⁵ Interessanterweise wird im Beobachtungsbogen SISMik für Kinder mit Migrationshintergrund der gleichen Autoren (Ulich & Mayer 2003) der Umgang mit den einzelnen Erstsprachen nicht abgefragt.

Beobachtungsbogen (Fokussierung), wobei bei jedem Kind individuell abgestimmt wird, welche weiteren Schritte notwendig sind. Das Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten (SBKKG) wurde 2002 entwickelt und anschließend erprobt. Da die Nutzung der Bögen mit einem mehrtätigen Einführungskurs verbunden ist, können leider keine näheren inhaltlichen Komponenten angeführt werden.

4.1.5 Beobachtungsbogen BESK-DaZ

Was die in Österreich erworbenen Sprachen betrifft, haben dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) zufolge 73% der vier- bis fünfjährigen Kinder Deutsch als Erstsprache und 27% der Kinder erwerben Deutsch als Zweitsprache (Zahlen beruhen auf der durchgeführten Sprachstandsfeststellung in den Bundesländern Wien, Burgenland, Kärnten, Steiermark und Salzburg). Diese Tatsache machte die Erarbeitung eines eigenen Beobachtungsbogens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) notwendig (verwendet ab dem Frühjahr 2010), welcher nicht altersgebunden zur Sprachstandsfeststellung für Kinder mit Migrationshintergrund eingesetzt werden kann. Der BESK-DaZ setzt sich aus drei Teilen zusammen, wobei Teil A die wichtigsten Daten des Kindes (u.a. familiäre Situation, sprachliches Umfeld) erfasst und in den Teilen B und C eine systematische Beobachtung der sprachlichen Kompetenz des Kindes im Deutschen erfolgt. Teil B umfasst die sprachlichen Bereiche Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs sowie Sprachverhalten, Teil C hingegen morphologische und syntaktische Fähigkeiten. Die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz basiert für den Teil B auf einer vierstufigen Kategorisierung (*immer – oft – selten – nie*) in Zusammenhang mit der Vergabe von entsprechend 3 – 2 – 1 – 0 Punkten sowie der Möglichkeit einer zusätzlichen Anmerkung (einen Einblick für den Bereich Lexikon/Semantik gibt Tab. I-29). Sprachliche Förderung bedürfen im Teil B jene Kinder, die 16 oder weniger Punkte in den Bereichen Lexikon/Semantik (vier Fragen), Pragmatik/Diskurs (vier Fragen) sowie Sprachverhalten (sechs Fragen) erreicht haben.

Beobachtungskriterien Lexikon/Semantik des BESK-DaZ

Das Kind...	Immer	Oft	Selten	Nie
1. ... versteht Aufträge und führt diese aus. (z.B. <i>Bring mir die Schere!</i>)	☐ ₃	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₀
2. ... versteht die Raumpräpositionen <i>in, vor, hinter, unter, auf</i> richtig. (z.B. <i>Setz dich vor die Bank!</i>)	☐ ₃	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₀
3. ... verwendet viele verschiedene Verben, um sich differenziert auszudrücken.	☐ ₃	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₀
4. ... ordnet Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zu. (z.B. <i>Apfel, Birne – Obst</i>)	☐ ₃	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₀

Tab. I-29: Beobachtungskriterien Lexikon/Semantik des BESK-DaZ.

Die Interpretation der sprachlichen Kompetenz des Teiles C erfolgt auf einer dreistufigen Skala mit den drei Möglichkeiten (*fast*) *immer – manchmal – (fast) nie*, sowie einer möglichen Anmerkung. Die teils angeführten römischen Ziffern (I, II, IV und V) signalisieren die für den jeweiligen morphologischen und syntaktischen Bereich definierte Entwicklungsstufe basierend auf einem inhaltlichen ohne

entsprechende Altersangaben erstellten Phasenmodell (Schneider et al. 2009). Dies ermöglicht die Ableitung des aktuellen sprachlichen Entwicklungsstandes basierend auf diesen differenzierten Phasen.

Beobachtungskriterien Syntax/Morphologie des BESK-DaZ

1. Im Aussagesatz (Subjekt im Vorfeld) steht das gebeugte (einteilige) Verb an 2. Stelle.			
<i>Ich geh in den Garten.</i>	<i>Die Puppe ist klein.</i>	<i>Du spielst mit dem Auto.</i>	<i>Der Ball liegt im Garten.</i>
☐ (fast) immer (II) ☐ manchmal ☐ (fast) nie Mögliche Abweichungen - Verben (ungebeugt/gebeugt) am Satzende (III) <i>Ich (in den) Garten geh'n/geh.</i> - ungebeugte Verben an 2. Stelle (I/II) <i>Ich geh'n in dGarten.</i> - keine Verben (I) <i>Ich Garten.</i>			Anmerkungen:

Tab. I-30: Beobachtungskriterien Syntax / Morphologie des BESK-DaZ.

Um die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf Fortschritte beurteilen zu können, wird nach dem Beobachtungszeitraum 1 der Beobachtungszeitraum 2 (6 – 10 Monate später) angehängt und damit eine Vergleichsmöglichkeit der sprachlichen Entwicklung erzielt. Sprachliche Förderung bedürfen jene Kinder, die in weniger als drei Bereichen die vierte Entwicklungsstufe des differenzierten Phasenmodells noch nicht erreicht haben. Tabelle I-30 gibt einen Einblick in die Notation im Beobachtungsbogen BESK-DaZ, wobei im Falle des Erwerbs der Verbzweitstellung bereits in Phase III die korrekte syntaktische Position als erworben gilt. In Anbetracht der Leistungen in Teil B und C gelten laut Handbuch (Breit et al. 2009) lediglich jene Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht förderbedürftig, die in Teil B 17 Punkte oder mehr erhalten und im Teil C in drei Bereichen die vierte Entwicklungsstufe erreicht haben. Die ersten Durchläufe der Beobachtungsbögen BESK, SSFB und BESK-DaZ sind bereits erfolgt (Bundesinstitut bife), wobei durch die Einführung des verpflichtenden zweiten Kindergartenjahres der Bedarf des SSFB sinkt und sich die Verwendung auf die beiden Bögen BESK und BESK-DaZ reduziert.

4.1.6 Beobachtungsbogen SISMIK

Der Beobachtungsbogen SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) von Ulich und Mayr (2003) kann zur systematischen Beobachtung der sprachlichen Entwicklung bei Migrantenkinder in der Altersspanne von 3;6 bis zum Schuleintritt eingesetzt werden. Der Bogen gliedert sich in vier Teile, die wiederum in einzelne Unterpunkte differenziert sind (Tab. I-31). SISMIK erhebt nicht nur den Anspruch den Erwerb der deutschen Sprache zu erfassen, sondern auch die generelle Sprachentwicklung eines Kindes zu beobachten. Darüber hinaus berichten Fachkräfte, dass sich der Beobachtungsbogen SISMIK auch zur Schwerpunktbildung in Bezug auf die Ableitung der individuellen Sprachförderziele eignet (Ulich & Mayer 2003).

Aufbau und Inhalt SISMIK

Aufbau und Inhalt SISMIK	
Teil 1: Sprachverhalten in sprachrelevanten Situationen (Gesprächsrunden, Rollenspiel, Bilderbuchbetrachtung, usw.)	Teil 2: Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (deutsch)
A Am Frühstückstisch B Rollenspiele C Spielpartner in der Freispielzeit D Einzelgespräch mit pädagogischer Bezugsperson (deutsch) E Gesprächsrunden/Stuhlkreis F Verständigungsprobleme/ Ausdrucksnot (im Deutschen) G Bilderbuchbetrachtung als pädagogisches Angebot in Kleingruppe (in deutscher Sprache) H Vorlesen/Erzählen als pädagogisches Angebot in Kleingruppe (deutsch) I Selbstständiger Umgang mit Bilderbücher (vom Kind ausgehend, nicht von Erzieherin) J Interesse an Schrift (an „Lesen“ und „Schreiben“) K Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen	L Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen M Sprechweise, Wortschatz N Satzbau, Grammatik
Teil 3: Die Familiensprache des Kindes	Teil 4: Die Familie des Kindes
O Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung P Die Sicht der Eltern und anderer Erwachsener mit derselben Familiensprache	Q Lebenssituation/Sprachpraxis in der Familie R Die Familie in ihrer Beziehung zur Einrichtung S Weiteres Vorgehen

Tab. I-31: Aufbau und Inhalt SISMIK.

Einen Einblick in die gestellten Fragen zur Beobachtung der sprachlichen Kompetenz u.a. im engeren Sinne (Deutsch) geben folgende ausgewählten Fragen der Untertests M und N bzw. in Bezug auf die Familiensprache aus Untertest P (Tab. I-32).

Ausschnitt Untertests SISMIK

Ausschnitt aus den Untertests M und N	
M Sprechweise, Wortschatz	
1 Das Kind spricht im Deutschen	3 sehr undeutlich 2 etwas undeutlich 1 deutlich
2 spricht im Deutschen stockend, zögernd	6 nie 5 sehr selten 4 selten 3 manchmal 2 oft 1 sehr oft
4 kann Gegenstände benennen (z.B. „Apfel“, „Stift“, „Schere“, „Auto“)	3 kann keine benennen 2 kann einige benennen 1 kann die meisten benennen
5 der deutsche Wortschatz des Kindes ist (verglichen mit deutschen Kindern seines Alters)	1 sehr eingeschränkt 2 eingeschränkt 3 ausreichend 4 reichhaltig
N Satzbau, Grammatik	
2 Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hintereinander reiht, z.B. „Toilette gehen“, „...Mario Garten“, „...Saft haben“, „... im Haus“	1 vorwiegend 2 manchmal 3 selten/nie
4 Das Kind verwendet Artikel, z.B. „das ist <u>ein</u> Haus“, „...ich gebe dir <u>das</u> Buch“	1 nein, Artikel werden meistens ausgelassen 2 Artikel sind meist fehlerhaft
	3 Artikel sind manchmal fehlerhaft 4 Artikel sind meist korrekt
6 Im Hauptsatz steht das Verb an der richtigen Stelle, z.B. „der macht immer so“, „...ich habe Durst“, „...ich muss (auf die) Toilette“	1 nie 2 selten 3 manchmal 4 häufig 0 das Kind bildet keine Sätze
P Die Sicht der Eltern und anderer Erwachsener mit derselben Familiensprache	
1 Eltern des Kindes berichten, das Kind spricht in der Familiensprache	☐ deutlich ☐ undeutlich
2 Eltern des Kindes berichten, das Kind kann sich in der Familiensprache	☐ gut verständigen ☐ etwas verständigen ☐ nicht verständigen

Tab. I-32: Beispiele aus Untertests des SISMIK.

Die quantitative Auswertung beruht auf sechs Sprachbereichen, denen jeweils spezifische Fragen zugeordnet sind und deren Punktesumme mit Normwerten (Einteilung in sechs Gruppen) unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht verglichen werden.

4.2 Konzepte der Sprachstandserfassung in den österreichischen Bundesländern

Der sprachliche Entwicklungsstand der in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen betreuten Kinder basiert auf bundeslandspezifischen Konzepten. Im Folgenden werden die in den einzelnen österreichischen Bundesländern eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserfassung etwas detaillierter erläutert. Der Überblick ist in Bezug auf das im Rahmen dieser Dissertation erstellten Verfahrens insbesondere für das Bundesland Vorarlberg relevant.

4.2.1 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Oberösterreich

Die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Arbeitsjahr 2010/2011 beruht in Absprache mit dem Landesschulrat für Oberösterreich für alle im Arbeitsjahr 2011/2012 schulpflichtig werdenden Kindern auf den Beobachtungsgrundlagen BESK 4-5, SISMIK, SELDAK, SBKKG bzw. einem anderen wissenschaftlich anerkannten Beobachtungsinstrument, die von den gruppenführenden PädagogInnen ausgewählt werden können²⁶. Basierend auf den angeführten Beobachtungsmöglichkeiten sind alle oberösterreichischen Kindergärten verpflichtet, die Sprachstandsfeststellung im Zeitraum jeweils von Anfang Mai bis Mitte Juni durchzuführen und anschließend eine Meldung an das Land Oberösterreich zu senden. Auffällige Kinder erhalten integrativ und spielerisch eine Sprachförderung im Kindergarten.

4.2.2 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen im Tirol

In den Tiroler Kindergärten werden alle schulpflichtig werdenden Kinder basierend auf den Kriterien des BESK 4-5 und des SISMIK in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung beobachtet. Jene Kinder, die in ihrer Sprachentwicklung förderbedürftig sind, werden von eigens an der Pädagogischen Hochschule Tirol ausgebildeten mobilen PädagogInnen in Gruppen von maximal 5-6 Kindern im Kindergarten gefördert²⁷.

4.2.3 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in der Steiermark

In den Steirischen Kindergärten wird der sprachliche Entwicklungsstand der schulpflichtig werdenden Kinder basierend auf dem BESK 4-5 festgestellt²⁸, wobei bei Verwendung von anderen vergleichbaren und objektiven Beobachtungsinstrumenten wie dem Marburger Sprachscreening oder SISMIK die erhobenen Ergebnisse auf eine vorgefertigte Ergebnisliste übertragen werden. Bei Kindern, die den Kindergarten noch nicht besuchen, wird die externe Sprachstandsfeststellung basierend auf dem SSFB 4-5 durchgeführt. Zusätzlich werden auch Elternfragebögen in unterschiedlichen Sprachen ausgegeben. Die sprachliche Förderung in den Kindergärten wird von mobilen SprachberaterInnen durchgeführt. Neben der Sprachförderung der Deutsch erwerbenden Kindern bietet der

²⁶ Schreiben an alle Kindergartenleitungen des Landes Oberösterreich (Portal Land Oberösterreich).

²⁷ Telefonat mit Vertreterin der Landesregierung, Abteilung Bildung (23.08.2010).

²⁸ Schreiben an alle LeiterInnen von Kindergärten des Landes Steiermark (Portal Land Steiermark).

steiermarkweite Dolmetschpool für steirische Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen auch die Sprachstandserhebung für Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen an. Die erhobenen Ergebnisse werden in Zusammenarbeit zwischen der SprachberaterIn und der DolmetscherIn mit den Eltern besprochen und bei Bedarf erfolgt eine individuelle Elternberatung.

4.2.4 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Salzburg

Die Sprachstandsfeststellung erfolgt in den Kindergärten in Salzburg für die im Herbst 2011 schulpflichtig werdenden Kinder anhand der drei Beobachtungsbögen BESK 4-5, BESK-DaZ und SSFB 4-5 (bei Neuanmeldung für das Jahr 2010/2011) ²⁹. Bei Kindern, die bereits eine Kinderbetreuungseinrichtung besuchen, werden der BESK 4-5 und der BESK-DaZ eingesetzt. Die Sprachstandsfeststellung bei neuangemeldeten Kindern wird im Rahmen eines Schnuppernachmittages durch den SSFB 4-5 bzw. BESK-DaZ durchgeführt. Kinder, die sprachlichen Förderbedarf benötigen, sind dem Referat für Kinderbetreuung zu melden. Die Sprachförderung soll sich laut dem Infobrief Sprachstandsfeststellung über das ganze Kindergartenjahr vollziehen und einen Mindestumfang von 120 Stunden umfassen, wobei vier mögliche Fördermaßnahmen vorgeschlagen werden (Tab. I-33):

Sprachliche Fördermaßnahmen im Bundesland Salzburg

Varianten der sprachlichen Fördermaßnahmen in den Kindergärten in Salzburg	
Variante 1 Integrative Förderung	Förderung durch die KindergartenpädagogIn direkt im Kindergarten (bei 1 bis maximal 4 Kindern); spezifische Bildungsmittel können eingekauft werden;
Variante 2 Fördergruppen intern	bei mehr als 4 förderbedürftigen Kindern Sprachförderung durch zusätzliches Personal (interne bzw. externe PädagogIn);
Variante 3 Fördergruppen extern	Förderung durch einen externen Anbieter; in der Kindergartenbetreuung oder in anderen Räumlichkeiten; Auftrag durch Gemeinde/Rechtsträger;
Variante 4 Fördergruppen extern/ intern + integrative Förderung	Kombination aus Variante 1 und Variante 2 bzw. 3; Förderung erfolgt integrativ in der Gruppe und durch zusätzliche Fördermaßnahmen;

Tab. I-33: Varianten der sprachlichen Fördermaßnahmen in den Kindergärten in Salzburg.

4.2.5 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien

In den städtischen sowie privaten Wiener Kindergärten wird die Sprachstandserfassung basierend auf dem BESK 4-5 und dem BESK-DaZ durchgeführt³⁰. Zur Erhebung der Entwicklung in weiteren Persönlichkeitsbereichen wird zusätzlich der Beobachtungsbogen Frühe Förderung 1+1 eingesetzt (u.a. Hatzigmoser 2010). Jene Kinder, die eine Förderung benötigen, bekommen in Wien durch das 1+1-Förderkonzept jeweils ein Jahr Förderung im Kindergarten und ein Jahr Förderung in der Volksschule, was damit auch die verwendete Terminologie 1+1 erklärt. Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten erfolgt integrativ im Kindergartenalltag durch die KindergartenpädagogInnen sowie bei Bedarf durch zusätzliches Personal.

²⁹ Infobrief zur Sprachstandsfeststellung an alle Gemeinden, privaten Rechtsträger und Kindergärten sowie alterserweiterten Gruppen des Landes Salzburg (Portal Land Salzburg).

³⁰ Telefonat mit der Abteilung der Wiener Kindergärten (MA 10) (06.09.2010).

4.2.6 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Kärnten

Die Erfassung der Sprachkompetenz bei schulpflichtig werdenden Kindern beruht in Kärnten aufgrund des verpflichtenden Bildungsjahres im Kindergarten bei allen Kindern basierend auf dem BESK 4-5. Somit ist der Einsatz des SSFB hinfällig. Die Ergebnisse werden an das Amt der Landesregierung weitergegeben³¹. Das Institut für Bildung und Beratung des Vereins „Kärntner Kinderbetreuung“ führt das Projekt „Frühe Sprachförderung im Kindergarten“ in Kooperation mit der Kärntner Landesregierung durch. Die KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen werden an der Pädagogischen Hochschule mittels eines Qualifizierungskurses mit dem Schwerpunkt „Frühe Sprachförderung“ und „Kooperation Kindergarten – Schule“ ausgebildet. Die Fördermaßnahmen werden in den Kindergärten in Kärnten basierend auf zwei Modellen realisiert. Einerseits wird die frühe Sprachförderung integrativ in der Gruppe von der KindergartenpädagogIn durchgeführt und andererseits erfolgt diese integrativ in der Gruppe mit zusätzlicher qualifizierter Fachkraft (bei mehr als vier bis fünf förderbedürftigen Kindern kann um Unterstützung durch eine Fachkraft angesucht werden). Der Beginn der Sprachförderung erfolgt bereits im Oktober des für schulpflichtig werdende Kinder verpflichtenden letzten Kindergartenjahres.

Im Arbeitsjahr 2009/2010 waren in Kärnten von 5089 Fünfjährigen 691 Kinder (13,6%) nach Durchführung des BESK 4-5 als sprachlich auffällig erhoben worden (Bericht 2009/2010)³². 202 Kinder (29,2%) erhielten eine integrative Sprachförderung in der Kindergartengruppe und 489 (70,8%) wurden in Zusammenarbeit von KindergartenpädagogIn und Fachkraft in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert. Das Arbeitsausmaß der neben den KindergartenpädagogInnen zusätzlich eingesetzten Fachkräften betrug im Arbeitsjahr 2009/2010 10.292 Stunden, was berechnet auf 84 Gruppen mit einem durchschnittlichen Förderangebot von 123 Stunden pro Kind einhergeht.

4.2.7 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen im Burgenland

In den Burgenländischen Kindergärten wird der BESK 4-5 verpflichtend bei allen schulpflichtig werdenden fünfjährigen Kindern durchgeführt und die anonymisierten Ergebnisse an die Landesregierung weitergegeben³³. Eine MitarbeiterIn jeder Kinderbetreuungseinrichtung muss verpflichtend die Ausbildung zur frühen SprachförderIn absolviert haben und übernimmt die sprachliche Förderung der auffälligen Kinder des BESK 4-5. Bei Notwendigkeit erfolgt eine Kooperation sowie eine zusätzliche Unterstützung durch das Land Burgenland.

³¹ Bericht Frühe Sprachförderung im Kindergarten 2009/2010 (Institut für Bildung und Beratung, Verein „Kärntner Kinderbetreuung“).

³² Genauere Angaben zum sprachlichen Hintergrund der auffälligen Kinder (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) sind leider keine angeführt.

³³ Telefonat mit Vertreter der Landesregierung (16.09.2010).

4.2.8 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Niederösterreich

In den Niederösterreichischen Kindergärten wird bezugnehmend auf die erhaltene Information der dortigen Landesregierung die Sprachstandsfeststellung jeweils im Mai (etwa 15 Monate vor Einschulung) durchgeführt. Kinder mit notwendiger Sprachförderung erhalten diese integrativ im Kindergarten bzw. werden während ihres gesamten Kindergartenalltages durch spezifische und allgemeine Angebote in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert. Genaue Angaben bzgl. der verwendeten Verfahren konnten bei der Landesregierung nicht erhoben werden.

4.2.9 Sprachstandserfassung in Kinderbetreuungseinrichtungen in Vorarlberg

In den Vorarlberger Kindergärten wird seit 2005 die Sprachstandserfassung auf dem Konzept „Kindergarten Vorsorge 4 - 6 Jahre“ bei allen Kindern in der Kinderbetreuungseinrichtung durchgeführt. Das Konzept basiert auf dem Vorarlberger Entwicklungs- Beobachtungsbogen (VBB) von Barth³⁴ für Kinder von 4 – 6 Jahren, der u.a. auch einen Teil über die Sprachentwicklung (Tab. I-30) enthält und der Differenzierungsprobe DP0 bzw. DP1 nach Breuer und Weuffen (2004). Der vom aks (Arbeitskreis für Vorsorgemedizin) herausgegebene Bogen (VBB, Vorarlberger Entwicklungs- Beobachtungsbogen) erfasst anhand von drei Kategorien *trifft nicht zu – teilweise – trifft zu* die kindlichen Fähigkeiten der/des:

(A) Sinneswahrnehmung	(E) Gedächtnisses bzw. der Merkfähigkeit
(B) Bewegungsplanung / Körperschemas	(F) spezifischen Lernvoraussetzungen
(C) Handpräferenz	(G) Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer
(D) Sprachentwicklung	(H) Verhaltensbereichs

Der Ausschnitt über die Sprachentwicklung (Tab. I-34) umfasst lediglich die oberflächliche Abfrage und Einschätzung der Fähigkeiten einzelner sprachlicher Teilbereiche, was die Notwendigkeit einer weiteren Abklärung feststellen lässt und damit in diesem Umfang dem Aufgabengebiet von PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen, was die Diagnostik von sprachlichen Auffälligkeiten betrifft, entspricht.

AKS-Fragebogen Ausschnitt Sprachentwicklung

D: Sprachentwicklung	
Altersgemäße Sprachentwicklung: Das Kind	
50.	hat einen altersgemäßen Wortschatz
51.	kann in ganzen Sätzen sprechen
52.	kann Oberbegriffe benennen
Expressive Sprachentwicklung: Das Kind	
53.	spricht alle Laute deutlich, artikuliert klar
54.	spricht grammatikalisch richtig
55.	findet beim Erzählen passende/treffende Wörter
Rezeptive Sprachentwicklung: Das Kind	
56.	versteht Handlungsaufträge/Anweisungen
57.	versteht Begriffe von Raum-Lage Beziehungen wie „auf“, „vor“, „oben“, „unten“, etc.

Tab. I-34: Beurteilungskriterien der Sprachentwicklung des aks-Fragebogens.

³⁴ Auf dem Bogen ist kein Publikationsjahr angeführt. Der Bogen wird seit 2005 eingesetzt (aks Arbeitskreis für Vorsorgemedizin).

Neben dem Entwicklungs-Beobachtungsbogen (VBB) nach Barth wird zusätzlich die Differenzierungsprobe (DP 0 bzw. DP 1) von Breuer und Weuffen (2004) eingesetzt, die die Entwicklung in den Kriterien der optisch-graphomotorischen (1), der akustisch-phonematischen (2), der kinästhetisch-artikulatorischen (3), der melodischen (4) und der rhythmischen (4) Differenzierung erfasst und mit der sich der individuelle Förderbedarf ableiten lässt. Die Auswahl der Items der akustisch-phonematischen und kinästhetisch-artikulatorischen Differenzierung ist in Tabelle I-35 und Tabelle I-36 dargestellt.

Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen Abschnitt 2

2. Akustisch-phonematische Differenzierung (Probe: Keller – Teller)			
Kopf – Topf		Kanne – Tanne	
Tanz – Gans		Nagel – Nadel	
Sack – satt		Kamm – Kahn ³⁵	
krank – trank		Tasche – Tasse	
backen – baden		Wache – wasche	
Alle richtig: +		ansonsten: -	

Tab. I-35: Kriterien der Beurteilung der akustisch-phonematischen Differenzierungsfähigkeit.

Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen Abschnitt 3

3. Kinästhetisch-artikulatorische Differenzierung				
in Punkten	Sofort	2. Vers.	3. Vers.	Anders
Post-kutsche	3	2	1	0
Alu-minium	3	2	1	0
Schnell-fisch-flosse	3	2	1	0
5-9 Punkte: +		0-4 Punkte: -		

Tab. I-36: Kriterien der Beurteilung der kinästhetisch-artikulatorischen Differenzierungsfähigkeit.

Jene Kinder, die nicht für einen Kindergartenbesuch mit vier Jahren angemeldet wurden, werden von den einzelnen Gemeinden angeschrieben und zu einem Sprachscreening in den Kindergarten eingeladen (§13a nach dem Gesetz über das Kindergartenwesen). Basierend auf einer eigens von zwei Sprachförderinnen entwickelten Adaption des Marburger Screenings wird die Feststellung der sprachlichen Entwicklung des Kindes von geschulten KindergartenpädagogInnen im Kindergarten durchgeführt. Der adaptierte Bogen wird bei Bedarf ausgegeben und ist für die Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes von nicht institutionalisierten Kindern relevant. Bei auffälligen Befunden sind die Eltern nach § 13b (Fassung 2010) verpflichtet, ihre Kinder für einen Kindergartenbesuch anzumelden, wenn diese „(1) b) ihr viertes Lebensjahr vollendet haben und nach § 13a ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde; die Eltern können binnen vierzehn Tagen ab Mitteilung der Gemeinde nach § 13a Abs. 2 schriftlich verlangen, dass die Bezirkshauptmannschaft über das Vorliegen eines Sprachförderbedarfs und die Besuchspflicht mit Bescheid entscheidet“.

Fazit für die Situation der präventiven Erfassung sprachlicher Auffälligkeiten in Vorarlberg

Was die Sprachstandsfeststellung in Vorarlberger Kinderbetreuungseinrichtungen betrifft, manifestiert sich aus fachkompetenter Betrachtung, insbesondere durch den nicht möglichen Einblick in die

³⁵ Die Gegenüberstellung von *Kamm* und *Kahn* ist im Vergleich mit den anderen Minimalpaaren kritisch zu hinterfragen.

Adaption des Marburger Sprachscreenings und durch den fehlenden Einsatz des vom Bundesministerium erprobten Verfahrens, die Notwendigkeit eines auf den Dialekt bezogenen und linguistisch fundierten Verfahrens zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes Vorarlberger Kinder. Die dialektalen Eigenheiten in Vorarlberg spiegeln sich in bestimmten grammatischen Aspekten wider, die bei einer Sprachstandserfassung, insbesondere zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten, zu berücksichtigen sind. Um präventive sprachliche Maßnahmen in Vorarlberg nachhaltig umsetzbar machen zu können, ist wie bereits erwähnt, eine strukturelle Veränderung des bestehenden Systems anzudenken und in weiterer Folge bisherige Strukturen zu verändern. Interdisziplinäres Arbeiten und interdisziplinärer Austausch der involvierten Berufsgruppen (KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen) sowie das verstärkte Hinzuziehen von ausgebildeten Fachpersonen der Sprache (LogopädInnen und klinische LinguistInnen) ist für die präventive Arbeit voraussetzend notwendig. Hierfür ist die Erarbeitung eines Konzeptes in Bezug auf die nachhaltige Umsetzbarkeit präventiver Maßnahmen sowie die Finanzierung und die personelle Differenzierung der einzelnen Aufgabengebiete zu diskutieren und zu präzisieren. Im Falle der Situation in Vorarlberg ist vorerst ein umfassendes Konzept zur Früherfassung sprachlich auffälliger Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen zu erarbeiten, welches die Arbeit von PädagogInnen und Fachkräften der Sprache (LogopädInnen bzw. LinguistInnen) zusammenführt sowie im Idealfall zusätzlich die Ergebnisse der Befragung der häuslichen Bezugspersonen des Kindes umfasst. Dies wäre beispielsweise durch die Durchführung von Reihenuntersuchungen durch LogopädInnen bzw. klinische LinguistInnen gewährleistet, die insbesondere auffällige Kinder basierend auf einer umfassenden Sprachstandsfeststellung vertieft diagnostizieren. Die erhobene Diagnose kann mit den Beobachtungen der PädagogInnen sowie durch Befragung der Einschätzung der sprachlichen Entwicklung des Kindes durch die Eltern besprochen werden. Es ist nochmals ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass informelle und standardisierte Verfahren zur Feststellung der sprachlichen Entwicklung von ausgebildeten Fachkräften der Sprache und damit von LogopädInnen bzw. klinischen LinguistInnen durchzuführen sind (u.a. Mannhard & Braun 2008). Idealerweise setzt die Früherfassung von sich sprachlich auffällig entwickelnden Kindern jedoch vor Beginn des verpflichtenden Kindergartenbesuchs ein. Dies erfordert die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Ärztinnen und Ärzten mit klinischen LinguistInnen und LogopädInnen und die Notwendigkeit, bei sich abzeichnenden Auffälligkeiten im Alter von zwei Jahren Ressourcen für professionelle Abklärungen und beratende Gespräche zu haben.

Bedingt durch die vorliegende Situation in Vorarlberg ist ein Überdenken der aktuellen Maßnahmen zur Früherfassung sprachlich auffälliger Kinder insbesondere hinsichtlich voraussetzender Rahmenbedingungen unabdingbar notwendig sowie ein verstärktes interdisziplinäres Arbeiten bzw. ein verstärkter interdisziplinärer Austausch der einzelnen involvierten Berufsgruppen zum Wohl der Kinder und deren sprachlichen Entwicklung anzustreben. Die Ausarbeitungen im Rahmen der

vorliegenden Dissertation sollen dementsprechend als mögliche Verfahren zur direkten Umsetzung präventiver Maßnahmen der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten verstanden werden.

4.3 Zusammenfassung

In Bezug auf die Durchführung der Sprachstandsfeststellung lässt sich für die österreichischen Bundesländer in Bezug auf verwendete Verfahren und Fördermaßnahmen die in Tabelle I-37 erhobenen Fakten zusammenfassen, womit der Überblick über präventive und diagnostische Möglichkeiten der (Früh)Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter schließt. In Bezug auf die praktische Umsetzung von Verfahren zur Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten ist jedoch stets zu berücksichtigen, dass die Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter nur dann als sinnvoll einzustufen ist, wenn die Abklärung einerseits auf fundierten, zuverlässigen und aussagekräftigen Verfahren beruht sowie andererseits das weitere Prozedere bei auffälligem Befund in Bezug auf Elternberatung bzw. sprachfördernde Maßnahmen gewährleistet ist. Ansonsten bergen Sprachscreenings die Gefahr von Verunsicherung, negativen Reaktionen und können sich zuletzt auch auf das interaktive Verhalten Erwachsener mit dem auffällig gescreenten Kind auswirken (u.a. Suchodoletz 2010a).

Konzepte der Sprachstandserfassung und Sprachförderung in Österreich

Sprachstandserfassung und Sprachförderkonzepte in den österreichischen Bundesländern		
Land	Verwendete Verfahren	Sprachförderungskonzept
W	BESK 4-5, BESK-DaZ, Frühe Förderung 1+1	- integrativ im Kindergarten - bei Bedarf zusätzliches Personal
B	BESK 4-5	- verpflichtend eine ausgebildete SprachförderIn in jeder Einrichtung - Unterstützung durch das Land Burgenland bei Bedarf
NÖ	keine Angaben seitens der Landesregierung	integrativ im Kindergarten
OÖ	BESK 4-5, SISMIK, SEDLAK, SBKKG oder andere wissenschaftlich anerkannte Verfahren	integrativ im Kindergarten
Stm	Marburger Sprachscreening, SISMIK, SSFB 4-5 bei externer Sprachstandsfeststellung	- mobile Sprachberaterinnen - Dolmetschpool ermöglicht auch Abklärung und Beratung bei Kindern mit Migrationshintergrund
K	BESK 4-5	- Förderung integrativ - Förderung integrativ + zusätzlich eine Fachkraft
S	BESK 4-5, BESK-DaZ, SSFB 4-5 (je nach Situation)	- Mindestausmaß von 120h, über ganzes Arbeitsjahr verteilt; 4 mögliche Varianten der Fördermaßnahmen - Variante 1: integrative Förderung - Variante 2: Fördergruppe intern - Variante 3: Fördergruppe extern - Variante 4: Fördergruppe intern/extern, integrative Förderung
T	BESK 4-5 und SISMIK	Sprachförderung durch eigens ausgebildete mobile PädagogInnen in Gruppen von 5-6 Kindern
V	Konzept: Kindergarten Vorsorge 4-6 Jahre - Vorarlberger Entwicklungs- Beobachtungsbogen (VBB) von Barth für Kinder von 4-6 Jahren - Differenzierungsprobe DP0 bzw. DP1 von Breuer und Weuffen (2004) bei nicht institutionalisierten Kindern: - Sprachstandserfassung basiert auf einer eigens erstellten Adaption des Marburger Sprachscreening durch die KindergartenpädagogIn; - bei auffälligem Befund gesetzliche Verpflichtung zum Besuch des Kindergartens mit vier Jahren;	- bei auffälligem Bogen Empfehlung zur Abklärung (aks) - Sprachförderung integrativ und intern im Kindergarten³⁶

Tab. I-37: Konzepte der Sprachstandserfassung und Sprachförderung in österreichischen Kindergärten.

³⁶ Ein umfassendes Gesamtkonzept zur frühen Sprachförderung im Vorschulalter wurde von den Vorarlberger Freiheitlichen 2007 erarbeitet.

Kapitel II

Elternfragebögen SBE-2-KT und ACDI-2SF im Vergleich

„Alles messen, was messbar ist – und messbar machen, was noch nicht messbar ist“.

Galileo Galilei

Die erworbenen sprachlichen Fähigkeiten lassen sich im Alter von zwei Jahren zur ersten Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes mittels Befragung der Eltern zum aktiven Wortschatz des Kindes erfassen. Der Wortschatzumfang eines 24 Monate alten Kindes gilt als erster Indikator für ein potentielles Risiko im Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten, wobei sich der Einsatz von Elternfragebögen zur Früherfassung bewährt hat (u.a. Vollmann et al. 2000) und einer zuverlässigen Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes gerecht wird (Robinson & Mervis 1999, Heilmann et al. 2005, Sachse & Suchodoletz 2008, Suchodoletz 2010a, Tippelt et al. 2011). Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass mittels Elternfragebögen lediglich die produktiven sprachlichen Fähigkeiten erfasst werden und bei auffälligem Befund eine weitere differentialdiagnostische Abklärung, insbesondere des Sprachverständnisses und des Hörvermögens, zu empfehlen ist (Buschmann et al. 2009).

Der durchschnittlich passive Wortschatz eines deutschen Sprechers wird auf 16.000 bis 100.000 Wörter geschätzt, der aktive Wortschatz hingegen auf 6.000 bis 10.000 (Bußmann 1990), wobei 2.000 Wörter davon alltäglich benutzt werden (Haß-Zumkehr 2001). Ein Deutsch sprechendes Individuum erweitert den rezeptiven und produktiven Wortschatz sein Leben lang, wobei der Basiswortschatz³⁷ innerhalb der ersten Lebensjahre erworben wird. Theoretisch lässt sich das menschliche Lexikon in einen passiven und einen aktiven Wortschatz unterteilen. In jeder Sprache, die wir erwerben bzw. lernen, egal ob im Erst- oder Fremdspracherwerb, zeigt sich ein deutlicher quantitativer und qualitativer Unterschied zwischen aktivem und passivem Lexikon, was sich dahingehend manifestiert, dass es anfänglich viel öfters gelingt, Äußerungen zu verstehen, als sich aktiv verbal auszudrücken. Diese Tatsache spiegelt sich auch im kindlichen Spracherwerb wider.

Die Korrelation zwischen produktivem Wortschatz und dem Erwerb der grammatischen Fähigkeiten ist in Studien empirisch belegt (u.a. Rescorla 2005, Szagun et al. 2006, Bockmann 2008), wobei der produktive Wortschatz im Alter von zwei Jahren als Prädiktor für die grammatische Entwicklung im dritten Lebensjahr gilt und für die weitere Entwicklung der Morphosyntax, des Sprachverständnisses, der sprachlichen Fähigkeiten im Vorschulalter und für den Erwerb der Schriftsprachkompetenz bedeutend ist (u.a. Marschik et al. 2005, Szagun et al. 2006).

1 Hintergrund und Ausgangslage des empirischen Vergleichs

Die Früherfassung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten ist derzeit ein sehr aktuelles und viel diskutiertes Thema, wobei sich für die Altersgruppe von zweijährigen Kindern für eine erste Einschätzung der sprachlichen Entwicklung bzw. des sprachlichen Entwicklungsstandes die Befragung direkter Bezugspersonen basierend auf Elternfragebögen als geeignete und praxistaugliche Methode gefestigt hat. Basierend auf sprachbezogenen Lexemlisten werden Bezugspersonen spracherwerbender Kinder aufgefordert, die vom Kind bereits aktiv gebrauchten Wörter anzukreuzen. Die Auswahl der angeführten Lexeme erfolgt entweder nach theoretischen linguistischen Gesichtspunkten, was die Wortkategorien und die Komplexität der Items betrifft oder nach diagnostischer Aussagefähigkeit, um bestmöglich zwischen einem potentiellen Risikokind und keinem unterscheiden zu können. Um den kulturellen und sprachlichen Eigenheiten gerecht zu werden, wurden ausgehend von dem aus Amerika kommenden *MacArthur Development Inventory* (Fenson et al. 1993, 2007) Adaptionen des Elternfragebogens in unterschiedlichen Sprachen und dementsprechend unterschiedlichen Kulturen erarbeitet, unter anderem auch für das Deutsche (Grimm & Doil 2000, 2006, Bockmann & Kiese-

³⁷ Der Umfang des *Basiswortschatzes* der deutschen Standardsprache beträgt 70.000 Wörter, der *Basiswortschatz* und die zentrumsnahen Dialekte, Fachsprachen und historischen Varietäten umfassen in etwa 100.000 Wörter. Bußmann (1990) schätzt den Gesamtwortschatz auf 500.000 Wörter, der Gesamtwortschatz nach dem Duden (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 1998) nennt eine Zahl für den Gesamtwortschatz von 300.000 – 400.000 Wörtern (vgl. für alle angeführten Angaben Haß-Zumkehr 2001).

Himmel 2006, Szagun et al. 2009) bzw. das österreichische Deutsch (Marschik et al. 2000a, 2000b, 2004a, 2004b, 2010, Vollmann et al. 2000)³⁸.

Der durchgeführte empirische Vergleich der beiden Elternfragebögen *Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7 / SBE-2-KT* (Suchodoletz & Sachse seit 2008) und *Austrian McArthur Communicative Development Inventory 2 Short Form / ACIDI-2SF* (Marschik et al. 2010) strebt die Erkenntnis der deskriptiven Beschreibung und Analyse in Bezug auf die Erhebung des kindlichen Wortschatzes bei zweijährigen in Vorarlberg aufwachsenden Kindern unter Berücksichtigung des Umfangs und der Lexemauswahl an. Vorarlberg ist zwar ein österreichisches Bundesland, die sprachliche Varietät des Deutschen ist jedoch im Vergleich zu den restlichen österreichischen Bundesländern durch den alemannischen Einfluss sehr spezifisch (phonologische, lexikalische und grammatische Eigenheiten)³⁹, obgleich absichtlich auf das österreichische Deutsch abgestimmte Elternfragebögen ausgewählt wurden. Die durchgeführte Datenerhebung wurde meinerseits um die Abfrage nach der Produktion der beiden Partikeln *auf* und *zu* erweitert. Dem Erwerb von Partikeln ist in den ersten Phasen des Spracherwerbs, insbesondere in Bezug auf den Erwerb von differenzierten Verben und zunehmenden komplexer werdenden syntaktischen Strukturen, eine bedeutende Rolle zuzuschreiben (u.a. Penner, Tracy & Wymann 1999, Siegmüller 2011). Was die Möglichkeit der Interpretation der erhobenen Daten in Hinblick auf die Abgrenzung von potentiellen Risikokindern betrifft, kann lediglich auf vorliegende kritische Werte der SBE-2-KT zurückgegriffen werden, was dementsprechend im Sinne einer vergleichenden Darstellung eine rein deskriptive Beschreibung der beiden Bögen bzw. der erhobenen Ergebnisse ermöglicht und folglich auch angestrebt wird. Dies schließt jedoch eine qualitative Beurteilung der abgefragten Items unter Berücksichtigung sprachlicher bzw. dialektaler Eigenheiten im Bundesland Vorarlberg nicht aus.

Inhaltlich wird im folgenden Kapitel basierend auf dem empirisch durchgeführten Vergleich der beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF vorab ein kurzer Abriss über die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten im zweiten Lebensjahr gegeben. Anschließend werden die beiden Elternfragebögen detailliert vergleichend dargestellt sowie die erhobenen Daten deskriptiv analysiert, wobei die Detailauswertung in Anhang B nachgeschlagen werden kann. Der angeführte theoretische Rahmen soll als Grundlage zum besseren Verständnis des empirisch durchgeführten Vergleichs der beiden Elternfragebögen dienen und umfasst gezielt ausgewählte Komponenten der semantisch-lexikalischen Entwicklung im zweiten Lebensjahr. Die Ausführung in Bezug auf die Erklärungsmodelle des Wortbedeutungserwerbs im Kindesalter umfasst lediglich einen geringen und oberflächlich gehaltenen Auszug, insofern diese Thematik in der Literatur bereits vielseitig diskutiert wurde.

³⁸ Für eine genauere Einführung in die deutschsprachigen Elternfragebögen siehe Kapitel I dieser Arbeit.

³⁹ Näheres zu den sprachlichen Eigenheiten der Vorarlberger Dialekte findet sich in Kapitel III Abschnitt 1.

2 Semantisch-lexikalische Fähigkeiten im zweiten Lebensjahr

„Words are the building blocks of language. They are the social and mental currency through which we represent our world and communicate with others“ (Pruden et al. 2006).

Der Wortschatzerwerb in den ersten Lebensjahren ist ein mehrdimensionaler Prozess⁴⁰, der neben Fähigkeiten der Kognition und Kommunikation auch von der Individualität und der Persönlichkeit des Kindes (u.a. Extrovertiertheit) sowie von Variablen der Umwelt beeinflusst wird (u.a. Szagun et al. 2009). Die ersten konventionellen und dekontextuell⁴¹ verwendeten Lexeme produzieren spracherwerbende Kinder etwa im Alter um den ersten Geburtstag (um 12 Monate), wobei aus zeitlicher Sicht für die ersten Wörter von einer interindividuellen Variationsbreite ausgegangen werden muss (u.a. Fenson et al. 1994), was folglich eine genaue Altersangabe eigentlich unmöglich macht. In einer etwas älteren Studie von Bloom et al. (1993) wurde das durchschnittliche Alter von 13, 26 Monaten für die ersten Wörter berechnet. Kauschke (2000) kam in ihrer Studie zu einem durchschnittlichen Alter von etwa 13 Monaten für die aktive Produktion der ersten Lexeme.

Der Abbau der kontextgebundenen Verwendung von *Protowörtern* (u.a. Clark 1993) und die Zunahme von referentiell gebrauchten Lexemen vollziehen sich in einem anfänglich langsam verlaufenden Prozess (u.a. Weinert 2006). „First words are typically acquired slowly, over the course of several months, and only later does vocabulary begin to accumulate at a faster pace“ (Goldfield & Reznick 1990:172). Über mehrere Monate hinweg produzieren spracherwerbende Kinder aktiv einzelne Lexeme, wobei von einem *echten* Wort immer dann gesprochen werden kann, wenn dieses spontan auftritt und mit einem klaren Referenzbezug einhergeht. Schafer (2005) konnte in seiner Studie die Fähigkeit dekontextualisierte Lexeme zu lernen im Alter von unter einem Jahr aufzeigen. Die ersten Lexeme zeichnen sich durch eine Reduplikation von einzelnen Silben wie bei *Mama* oder *Papa* sowie durch phonetisch-phonologische Vereinfachungen aus. Bezugnehmend auf Grimm und Wilde (1998) sind die von Deutsch erwerbenden Kindern anfänglich am häufigsten produzierten Lexeme *Mama* (66%), *Papa* (63%), *nein* (23%), *Hund* (15%), *Ball* (14%) und *danke* (12%) gefolgt von *Baby* (8%), *Puppe* (7%), *Auto* (7%), *bitte* (7%), *Bär* (6%), *Kuh* (4%), *Schaf* (3%) und *Ente* (3%) sowie dem Verb *essen* (2%). Die Quantität und Qualität der ersten Lexeme ist jedoch kulturell beeinflusst und kann dementsprechend in Bezug auf die ersten Wortkategorien unterschiedlich sein. Die häufige Verwendung der beiden Lexeme *Mama* und *Papa* zeigt sich hingegen sprachübergreifend⁴² und scheint ein universelles Phänomen zu sein, was nicht sehr verwunderlich ist, da es sich bei den Eltern um die wichtigsten affektiven Bezugspersonen handelt (Grimm 2003). Der anfänglich verfügbare Referenzbereich des spracherwerbenden Kindes ist noch deutlich eingeschränkt und bezieht sich auf Personen, Objekte und Aktivitäten aus der direkten Umgebung (u.a. Clark 1993) und damit auf alles was „konkret, hörbar, sichtbar, greifbar und manipulierbar“

⁴⁰ Einen Einblick in die Bedeutung und den Zusammenhang von kindlicher Disposition, Umwelt und Wortschatzerwerb gibt der Abschnitt über Ursachen von sprachlichen Auffälligkeiten im Kapitel I dieser Arbeit.

⁴¹ Dekontextuell realisierte Lexeme sind Produktionen, die vom Kind nicht nur kontextgebunden realisiert werden, sondern unabhängig vom Kontext im kindlichen Wortschatz aktiv gebraucht werden.

⁴² Eine genaue Abgrenzung der Realisierung zu einer möglichen Lallstruktur ist jedoch notwendig (Sieg Müller 2011).

ist (Wode 1988:146). Einzelne Lexeme werden in diesem Alter auch im Sinne von Übergeneralisierung (u.a. Lexem *Hund* für alle Vierbeiner) bzw. Überdiskriminierung (das Lexem *Hund* kann sich auch lediglich auf einen untergeordneten Referenten beziehen und nur für einen prototypischen Hund gelten, nicht aber für einen *Chihuahua* (Clark 1993)) verwendet. Grundsätzlich werden in der Kindersprache häufiger Unter- als Übergeneralisierungen beobachtet (Dromi 1987), wobei diese in einem Alter von zwei bis drei Jahren einen Umfang von etwa einem Drittel der gesamten Produktionen umfassen (Clark 1993).

Was den Umfang des rezeptiven Wortschatzes betrifft, ist dieser im Vergleich zum produktiven Wortschatz im gesamten Spracherwerbsprozess deutlich höher, was sich auch darin zeigt, dass spracherwerbende Kinder anfänglich viel mehr verstehen, als sie selbst aktiv produzieren können (u.a. Sachse 2005). Das Wachstum des individuellen Lexikons ist ein Leben lang nicht abgeschlossen, wobei jedoch in den ersten Lebensjahren ein besonders starkes Anwachsen des aktiven und passiven Wortschatzes zu beobachten ist. Im Alter von etwa neun Monaten beginnen spracherwerbende Kinder die lautliche Struktur erster Wörter zu erkennen und diese nach und nach zu verstehen. Drei Monate später, mit einem durchschnittlichen Lebensalter von etwa 12 Monaten, produzieren spracherwerbende Kinder ihre ersten Wörter. Damit gehen die rezeptiven den produktiven Leistungen ungefähr drei Monate voraus. Der weitere Spracherwerb charakterisiert sich durch eine rasche Weiterentwicklung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten (u.a. Grimm 2003). Im Alter zwischen 12 und 16 Monaten verstehen spracherwerbende Kinder etwa 100 bis 150 Wörter, einfach gebildete Sätze und können syntaktisch einfache Aufforderungen ausführen. Mit 20 Monaten wächst der passive Wortschatz auf etwa 200 Lexeme an, was mit der zunehmenden Ausdifferenzierung von Wortkategorien einhergeht. Der aktive Wortschatz umfasst im Alter von zwei Jahren etwa 200 Lexeme und wächst bis zum dritten Lebensjahr auf 800 bis 1000 Wörter an (Rothweiler & Kauschke 2007).

Den Zusammenhang zwischen der Lexikongröße von rezeptivem bzw. produktivem Wortschatz sehen Fenson et al. (1994) in der Entsprechung von zehn produktiven zur zehnfachen Anzahl rezeptiv erworbener Lexeme. Dementsprechend verfügt ein Kind mit 20 aktiv produzierten Wörtern über einen passiven Wortschatz von 200 Lexemen. Im Alter von 18 Monaten und dem für diese Altersstufe festgelegten Meilenstein von 50 aktiven Wörtern, umfasst der passive Wortschatz dieser Kinder hochgerechnet bereits 500 Wörter. Menyuk et al. (1995) erhoben bei 50 Kindern die rezeptiven und produktiven lexikalischen Leistungen innerhalb der ersten drei Lebensjahre und kamen für den Erwerb der ersten 10 bis 100 Wörtern zu folgenden alterskorrelierten Daten (Menyuk 2000:175):

Erwerb der ersten 10 bis 100 Wörter mit Altersangabe in Monaten

Erwerb		M	SD
Verständnis von	10 Wörtern	10,7	1,80
Verständnis von	50 Wörtern	13,5	2,10
Verständnis von	100 Wörtern	15,8	2,40
Produktion von	10 Wörtern	14,2	2,55
Produktion von	50 Wörtern	18,4	2,50

Tab. II-1: Erwerb der ersten 10 bis 100 Wörter mit Altersangabe in Monaten.

Im Alter von 18,4 Monaten umfasst der aktive kindliche Wortschatz in etwa 50 Lexeme, was als einer der ersten Meilensteine zur Früherfassung von möglichen Risikokindern angesetzt ist. Rescorla (1989) definierte Kinder im Alter von 24 Monaten mit weniger als 50 aktiv gebrauchten Lexemen, fehlender Produktion von Zweiwortäußerungen und darüber hinaus unauffälligen rezeptiven sprachlichen Leistungen als *Late Talker*. Die Bezeichnung *Late Talker* stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum und hat auch Einzug in der deutschen Fachliteratur gefunden (u.a. als späte Sprecher oder späte bzw. langsame Wortlerner)⁴³, wobei unauffällige rezeptive Fähigkeiten bei *Late Talkern* nicht von allen Autoren angenommen werden (u.a. Dale et al. 2003). Schätzungen zufolge gehören 13 - 20% der spracherwerbenden Kinder mit zwei Jahren der Gruppe der *Late Talkern* an⁴⁴. Ein Teil dieser betroffenen Kinder holt den Rückstand innerhalb des dritten Lebensjahres wieder auf. Diese Kinder werden in der Literatur als *Late Bloomer*⁴⁵ (u.a. Grimm 1999, Rescorla et al. 1997) bezeichnet. Die prozentuellen Angaben der *Late Bloomer* schwanken in der Literatur von 15% bis 59% (Kauschke 2008). Dementsprechend verzeichnete Sachse (2007) in ihrer Studie einen Anteil von *Late Bloomern* von einem Drittel, in der Studie von Dale et al. (2003) waren 59% der mit zwei Jahren auffälligen Kindern (*Late Talkern*) mit drei Jahren sprachlich nicht mehr altersinadäquat. Die vorliegende Variation, was die tatsächliche Anzahl jener Kinder betrifft, die den sich mit zwei Jahren abzeichnenden sprachlichen Rückstand in ihrem dritten Lebensjahr wieder aufholen können, bedingt sich vorwiegend durch die zugrundeliegende Methodik der Erfassung der sprachlichen Kompetenz (Kauschke 2008). Obwohl der weitere Spracherwerb von *Late Bloomern* im besten Falle unauffällig verlaufen kann, besteht die Möglichkeit, dass sprachliche Probleme im Sinne einer vorübergehenden illusorischen Ausheilung (*illusory recovery*) ab dem Schulalter und dem beginnenden Erwerb der Schriftsprachkompetenz neuerlich auftreten (u.a. Kauschke 2003).

Neben den *Late Bloomern* zeigen die restlichen zwei Drittel bzw. die zweite Hälfte der mit zwei Jahren sprachlich auffälligen Kindern im Alter von drei Jahren eine resistente Verzögerung in der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten (u.a. Rescorla et al. 2000, Dale et al. 2003), die sich persistent bis ins Einschulungsalter halten können. Kühn und Suchodoletz (2009) verfolgten in einer Studie u.a. die sprachliche Entwicklung von 44 im Alter von zwei Jahren erfassten *Late Talkern*. Im Alter der Einschulung zeigte sich bei 16% der 44 Kinder eine sprachliche Entwicklungsauffälligkeit und bei weiteren 18% leichtere sprachliche Defizite. Im Falle des Verdachtes einer sprachlichen Entwicklungsauffälligkeit im Alter von zwei Jahren sind eine individuelle Abklärung und eine Beratung der Bezugspersonen in Hinblick auf sprachfördernde und anleitungsbasierte Fördermaßnahmen sehr

⁴³ Das Kriterium von 50 Wörtern wurde auch für den deutschsprachigen Raum übernommen. Inwieweit diese Übernahme in eine andere Sprache ratsam ist, stellen Szagun et al. (2009b) in Frage und verweisen auf die von Hamilton et al. (2000) erhobenen Unterschiede im Wortschatzwachstum von amerikanischen und britischen Kindern. Eine kritische Auseinandersetzung mit der in der Literatur verwendeten Terminologie für das Nichterreichen der aktiven 50 Wörter mit zwei Jahren gibt Kauschke (2000).

⁴⁴ Die prozentuellen Angaben der Häufigkeit von *Late Talkern* umfassen u.a. nach Grimm (2003) 14-19%, nach Kauschke (2003) 18% und nach Penner (2006) 15-20%.

⁴⁵ Penner et al. (2005) merken in Bezug auf die *Late Bloomer* kritisch an, dass das Aufholen teils sehr oberflächlich stattfinden kann und die zugrundeliegende Problematik u.a. in der Entwicklung der Prosodie oder der Semantik von Verben nicht erfasst sondern von diesen Kindern durch Ersatzstrategien kompensiert werden.

zu empfehlen, um die weitere sprachliche Entwicklung bestmöglich zu unterstützen (u.a. Suchodoletz & Held 2009). Kinder, deren produktiver Wortschatz im Alter von 36 Monaten noch unterhalb von 100 Wörtern liegt, deren Lexikon vorwiegend von der Wortkategorie der Nomen geprägt ist und die teilweise Wortfindungsstörungen zeigen, sind ebenfalls als potentielle Risikokinder einzustufen (Kany & Schöler 2010). Suchodoletz (2008) merkt in Bezug auf die Früherfassung potentieller Risikokinder kritisch an, dass im Rahmen von frühkindlichen Vorsorgeuntersuchungen lediglich 25% der im Alter von zwei Jahren sprachlich auffälligen Kinder erfasst werden.

2.1 Das Phänomen des Vokabelspurts

Der anfänglich sehr langsam verlaufende Erwerbsprozess einzelner Lexeme wird ab dem Erreichen von 50 aktiv gebrauchten Wörtern tendenziell schneller, weshalb dieser Meilenstein für die Einschätzung der frühkindlichen sprachlichen Entwicklung von Bedeutung ist. Die Beobachtung, welche in Zusammenhang mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und Erweiterung der artikulatorischen Fähigkeiten steht und dem sehr schnellen Zuwachs des kindlichen Lexikons nachgeht, wird in der Literatur als *vocabulary spurt* beschrieben und diskutiert, wenngleich der Wortschatzspurt von Bloom (2004) sogar als Mythos bezeichnet wird. Der Vokabelspurt definiert die Beobachtung, dass spracherwerbende Kinder nach einem anfänglich langsamen Wachstum des Wortschatzes einen plötzlich auftretenden, sehr schnellen Erwerb von neuen Wörtern zeigen (nach Clark 2003 sind es 9 – 10 nach Siegmüller 2011 8 – 12 neue aktive Wörter / Tag), was oft zwischen 17. und 24. Monat stattfindet (u.a. Szagun 2006). Die 10 bis 15 rezeptiv pro Tag neu erworbenen Lexeme während dieser Phase werden abhängig vom wiederholten Input sechs Wochen später aktiv gebraucht (Siegmüller 2011). Die Beschreibung des Verlaufs der Lexikonerweiterung einzelner Kinder führte zur Ableitung von unterschiedlichen Verläufen, was den Zuwachs und die Geschwindigkeit der Erweiterung des kindlichen Wortschatzes betrifft und lässt sich bezugnehmend auf Kauschke (2000:14) bzw. Kauschke und Hofmeister (2002:737) wie folgt zusammenfassen:

Verlaufsformen der Lexikonerweiterung (Vokabelspurt)

Differenzierte Verläufe der Lexikonerweiterung	
Verlauf	Autor
Schnelles, sprunghaftes Anwachsen (<i>vocabulary spurt / explosion</i>)	u.a. Goldfield & Reznick (1990), Bloom (1993), Robinson & Mervis (1998), Dromi (1999)
Ausgedehnte Spurtphase (<i>long-term vocabulary surge</i>)	u.a. Goldfield & Reznick (1990)
Treppenförmiger Verlauf	u.a. Clark (1993), Anisfield et al. (1998)
Exponentielle Wachstumskurve	u.a. Bates et al. (1995)
Graduelles, lineares Wachstum	u.a. Goldfield & Reznick (1990), Bloom (1993), Fenson et al. (1994)
Spurtintervalle und Plateaus im Wechsel (<i>staircase-shaped curve</i>)	u.a. Menyuk et al. (1995), Goldfield & Reznick (1996), Robinson & Mervis (1998)

Tab. II-2: Verlaufsformen der Lexikonerweiterung im Vergleich.

Goldfield und Reznick (1990) konnten in der Auswertung ihrer Daten zeigen, dass das Wortschatzwachstum einerseits schnell und sprunghaft bzw. auch im Sinne einer ausgedehnten

Spurtphase verlaufen kann, andererseits jedoch auch ein graduelles und lineares Wachstum ohne ausgeprägte Spurtphase zu beobachten ist. Eines der untersuchten Kinder zeigte im Alter von 1;2 eine Lexikongröße von 15 Wörtern. Zweieinhalb Wochen später war der Wortschatz um 19 Wörter gewachsen, wobei das Kind innerhalb von drei Monaten einen Umfang von 167 Wörtern erworben hatte. 80% der 12 pro Woche neu erworbenen Wörter waren Nomen. Daneben gab es jedoch auch Kinder, deren Vokabelspurt sehr spät begann und welche über einen Zeitraum von teils mehr als sechs Monaten weniger als ein neues Wort pro Woche erwarben. Dieser langsame Zuwachs des Lexikons wurde jedoch in einem Alter von 1;8 – 1;10 Monaten durch eine ausgedehnte Spurtphase in seiner Wachstumsgeschwindigkeit erhöht. Folglich kam es zu einer Vergrößerung des Wortschatzes mit durchschnittlich 8,22 neuen Wörtern pro Woche. Innerhalb von zwei bis drei Monaten wuchs das Lexikon auf durchschnittlich 120 Wörter an und ging mit anteilmäßig 65% Nomen einher. Im Vergleich dazu zeigten fünf der 18 in der Studie involvierten Kinder jedoch kein rapides und schnelles Anwachsen ihres Wortschatzes (*non-spurters*). Vielmehr konnte eine graduell und linear verlaufende Erwerbskurve beobachtet werden. Spontan auftretende kurzzeitig anhaltende Spurt-Intervalle alternierten dabei mit Phasen langsamen Wachstums, wobei in Bezug auf die verwendeten Wortkategorien ein Gleichgewicht von Nomen und anderen Wortarten beobachtet werden konnte und ein Lexikonumfang von 75 bis 99 Wörtern vorlag.

Die Tatsache von beobachtetem bzw. fehlendem Vokabelspurt innerhalb des zweiten Lebensjahres führt zur berechtigten Frage, ob alle spracherwerbenden Kinder eine solche Phase durchlaufen (u.a. Szagun 2006) und was die Ursache für das temporal begrenzte schnelle Anwachsen des Wortschatzes ist. Den Ergebnissen der Studie von Goldfield und Reznick (1990) zufolge, scheint es Kinder zu geben, bei denen kein Vokabelspurt beobachtet werden kann (auch in Nelson et al. 1993, Fenson et al. 1994), was von Mervis und Bertrand (1995) in Frage gestellt wird. Mervis und Bertrand (1995) gehen davon aus, dass alle unauffällig spracherwerbenden Kinder einen Vokabelspurt durchlaufen. Dieser beginnt immer dann, wenn die Kinder über die Fähigkeit verfügen, Objekte zu kategorisieren (Mervin & Betrand 1995) und kann folglich eine Wortschatzgröße von 50 aktiv gebrauchten Wörter übersteigen. Mervis und Betrand stützen ihre Erkenntnis auf der Analyse der Entwicklung des Wortschatzes dreier Kinder, die trotz Erreichen eines Wortschatzumfangs von 86 Wörtern (damit deutlich über der 50-Wörter-Grenze) kein direkt folgendes schnelles Anwachsen ihres Lexikons zeigten. In einem durchschnittlichen Alter von 1;8.13 (1;8.00 – 1;8.22), einer durchschnittlichen Lexikongröße von 112 Wörtern (89 - 129) und einer zugrundegelegten Definition des notwendigen Vokabelwachstums von 10 Wörtern (5 Objektbezeichnungen inkludiert) über eine Periode von zwei Wochen konnten Mervis und Bertrand (1995) jedoch bei allen drei Kindern einen Vokabelspurt beobachten. Auch Szagun (2006) weist darauf hin, dass der Vokabelspurt nicht bei jedem Kind in einer bestimmten Altersstufe und nicht exakt beim Erreichen von 50 aktiven Wörtern auftreten muss. Vielmehr zieht Szagun (2006) für das schnelle Anwachsen des Lexikons eine breitere Altersspanne (17 – 24 Monate) sowie einen Wortschatzumfang von 50 – 100 Wörtern in Betracht. Damit lässt sich

schlussfolgern, dass der Unterschied zwischen einem regulären Beginn des Vokabelspurts (*regular spurters*) und einem verspäteten Beginn (*late spurters*) im Umfang des Wortschatzes liegt. Interessanterweise muss der Vokabelspurt nicht nur mit einem raschen Anwachsen von Nomen einhergehen, sondern kann auch ein explosionsartiges Wachstum von Verben betreffen, im Sinne eines *verb spurt* (u.a. Gopnik & Choi 1995 für das Koreanische).

Was nun den Auslöser bzw. die Erklärung für den stattfindenden Vokabelspurt betrifft, lassen sich unterschiedliche Faktoren, insbesondere jedoch die Fähigkeit des *Fast Mapping* (Carey & Bartlett 1978), nennen⁴⁶. Während sich in intentionalistischen Modellen die Erklärung basierend auf externen Faktoren vorwiegend auf die Art der Kommunikation zwischen Kind und Bezugspersonen bzw. auf Umwelteinflüsse stützt (u.a. Bruner 1987, Goldfield & Reznick 1990, Tomasello 2003), spielt in kognitiven Modellen (assoziationistische und begriffsorientierte Ansätze) das Zusammenspiel zwischen lexikalischer und kognitiver Entwicklung eine entscheidende Rolle (u.a. Gopnik & Meltzoff 1987, Smith et al. 1996, Szagun 2002). Daneben sind in prinzipienorientierten Modellen (u.a. Markman 1994, Golinkoff et al. 1994) lexikalische Beschränkungen, Benenneinsicht und sprachimmanente Einflüsse wie Entwicklungsfortschritte im phonologischen System (u.a. Elsen 1999, Plunkett 1993, Jusczyk et al. 1994) mögliche Erklärungsansätze für die Begründung des Vokabelspurts.

In Bezug auf die lexikalischen Beschränkungen geht Markman (u.a. 1989, 1994) von drei angeborenen Beschränkungsmechanismen (sogenannten *constraints*) aus, die vor allem in der Zeit des Vokabelspurts Auswirkungen auf das ausgeprägte und schnelle Lexikonwachstum haben und das Erschließen von Bedeutungen erleichtern. Inwieweit diese Prinzipien, wie von Markman (1994) und von Vertretern dieser Theorie angenommen, angeboren sind, wird diskutiert und notwendige kindliche Erfahrungswerte werden in Betracht gezogen (u.a. Golinkoff et al. 1994). Abgesehen von diesen Uneinigkeiten erleichtern die lexikalischen Beschränkungen durch Eingrenzung des semantischen Variationsraums einzelner Lexeme ganz offensichtlich die Bedeutungserschließung neuer Wörter. Das *mutual exclusivity constraint* (Exklusivitätsmechanismus) bewirkt den Ausschluss von Synonymen, da jedes Lexem genau mit einer Bedeutung einhergeht und sich die einzelnen Wortbedeutungen gegenseitig eliminieren. Spracherwerbende Kinder gehen folglich davon aus, dass wenn sie bereits ein Wort für ein Objekt gelernt haben, sich ein neues Wort auf ein anderes Objekt beziehen muss (u.a. Mather & Plunkett 2010). Das *whole object constraint* (Ganzheitsmechanismus) hingegen besagt, dass sich Wörter für Objekte auf ganze Objekte beziehen und damit keine Referenz zu Einzelteilen besteht, was bewirkt, dass spracherwerbende Kinder vorab Wörter für einzelne Objekte erwerben und erst später Einzelheiten wie Farbe oder Material benannt wird. Das *taxonomic constraint* (Kategoriemechanismus) als dritte Beschränkung geht davon aus, dass Kinder vorerst nicht von taxonomischen Strukturen ausgehen und mit einem Wort eine ganze Objektklasse benennen. Die für den Vokabelspurt so entscheidenden Beschränkungsmechanismen verlieren mit zunehmendem Alter ihre Wirkungsweise

⁴⁶ Für eine ausführliche Beschreibung und Erklärung der einzelnen Faktoren sowie weitere Literaturhinweise siehe Kauschke (2000, 15ff).

und Intensität, was sich durch den bereits umfangreich erworbenen Wortschatz und die verfügbare semantische Strukturierung der Lexeme bedingt.

2.2 Die Verteilung der Wortarten im kindlichen Wortschatz des Deutschen

Neben dem im zweiten Lebensjahr einsetzenden schnellen Zuwachs des kindlichen Lexikons sind für die Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes im Alter von 24 Monaten basierend auf erstellten Lexemlisten, Kenntnisse über die zugrundeliegende Verteilung und vorliegende Dominanz einzelner Wortkategorien im kindlichen Wortschatz entscheidend. Die Dokumentation und Analyse des kindlichen Wortschatzes ist Schwerpunkt zahlreicher Untersuchungen, die sich mit dem Erwerb der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten im Kindesalter beschäftigen. Die Lexikonentwicklung wurde vor allem für das Englische empirisch belegt, wobei die Untersuchungen sich vorwiegend auf die Methodik von Vokabular-Checklisten⁴⁷ bezogen (Kauschke 1999). Diskussionen gibt es vor allem darüber, wie die einzelnen Wortarten quantitativ und qualitativ im Lexikon des Kindes verteilt sind, welche Wortart zu welchem Erwerbszeitpunkt dominiert und ob die Möglichkeit besteht, eine Erwerbsreihenfolge der einzelnen Wortarten abzuleiten. Die Verteilung der Wortkategorien innerhalb der ersten 50 aktiv gebrauchten Lexeme ist für den weiteren Wortschatzerwerb entscheidend (Siegmüller 2011)⁴⁸.

Eine erste Auseinandersetzung mit der Verteilung der Wortarten im kindlichen Wortschatz geht auf Gentner (1981, 1982) zurück, in der der dominierende Anteil von Nomen im frühen kindlichen Wortschatz aufgezeigt wurde, gefolgt von relationalen Wörtern und Verben. Basierend auf der folglich aufgestellten *noun bias*-Hypothese werden Nomen im frühen Spracherwerb leichter erworben und durch die Tatsache der von spracherwerbenden Kindern anfänglich vorherrschenden Benennung von Objekten gestützt. Die Dominanz der Wortart der Nomen im frühen kindlichen Wortschatz wurde auch in anderen Sprachen untersucht und manifestiert sich für das Englische (Bates et al. 1994, 1995), das Deutsche (u.a. Kauschke 2000, Szagun 2002), das österreichische Deutsch (Vollmann et al. 2000, Marschik et al. 2005), das Niederländische (Gillis & Verlinden 1988), das Italienische (u.a. Caselli et al. 1995) sowie auch für das Hebräische (Maital et al. 2000). Folglich wurde begonnen, die Hypothese der Nomendominanz als sprachübergreifend und damit universell gültig zu werten.

Die universell vorliegende anfängliche Nomendominanz muss jedoch in dem Sinne relativiert werden, dass Nomen im Vergleich zur Wortart der Verben in der kindlichen Sprachproduktion sicherlich früher zu beobachten sind (u.a. Bates et al. 1995, Kauschke 2000), spracherwerbende Kinder aber neben der Produktion von Nomen und Verben anfänglich auch eine große Anzahl von personal-sozialen und relationalen Lexemen in ihrem Wortschatz zeigen (u.a. Gopnik 1988, Caselli et al. 1995, Bassano et al. 1998, Kauschke 2000, D’Odorico et al. 2001, Siegmüller 2011). In dem von Gopnik (1988) untersuchten Lexemkorpus von amerikanischen Kindern zeigten sich im frühen kindlichen

⁴⁷ Einen Einblick in die Methodik der Datenerhebung der Komposition des kindlichen Lexikons mittels Checkliste gibt Pine, Lieben und Rowland (1997).

⁴⁸ Die optimale Zusammensetzung der Wortkategorien der ersten 50 aktiv gebrauchten Lexeme umfasst 30% Nomen (17), 10% Verben (5) und mindestens zwei Funktionswörter (Siegmüller 2011).

Lexikon die drei vorherrschenden Wortkategorien in der Reihenfolge bzgl. ihrer Auftretenshäufigkeit sozial gebrauchte Lexeme gefolgt von Nomen und kognitiv-relationalen Wörtern. Kauschke (1999, 2000) konnte das Auftreten der drei genannten Wortkategorien in derselben Abfolge für den frühen kindlichen Wortschatz im Deutschen nachweisen (u.a. Kauschke 1999, Kauschke & Hofmeister 2002). Deiktische Ausdrücke wie *da* weisen auf den Inhalt einer gemeinsamen Aufmerksamkeit hin, relationale Wörter wie *auch* fordern oder kommentieren Handlungen von Personen mit oder ohne Objekte und personal-soziale Ausdrücke wie *bitte* ermöglichen dem Kind die Vermittlung seiner Einstellung zum aktuellen Geschehen. Die Gruppe der Nomen stellt zwar eine früh auftretende Wortart dar, lässt sich jedoch nicht so einfach als erste und dominanteste Klasse beschreiben. Der Umfang der personal-sozialen und der relationalen Wörter umfasst anfänglich etwa 2/3 des kindlichen Lexikons, wobei diese im weiteren Entwicklungsverlauf in ihrer Häufigkeit stark rückläufig sind und damit die personal-sozialen Wörter von etwa 41% (13 Monate) auf 7% (36 Monate) und die relationalen Wörter von 34% (13 Monate) auf 16% (36 Monate) zurückgehen (Kauschke 1999).

Was den Erwerb von Verben betrifft, sieht Gentner (u.a. 1981, 1982) ein Wachstum des Verblexikons erst nachdem Kinder einen grundlegenden Nomenwortschatz erworben haben. Nomen werden Gentner zufolge aufgrund ihrer einfacheren Wahrnehmung für Kinder und basierend auf den frühkindlichen perzeptuellen und kognitiven Leistungen früher und schneller erlernt. Folglich sollte eine gehäufte Produktion von Verben im frühen Spracherwerb nicht zu beobachten sein. Studien über den Erwerb von asiatischen Sprachen vermitteln jedoch ein dazu konträres Bild. Mandarin-Chinesisch, Koreanisch bzw. auch Tzeltal (Mayasprache) erwerbende Kinder zeigen bereits sehr früh einen nicht geringen Umfang von Verben in ihrem frühkindlichen Wortschatz, der teilweise auch schon mit morphologischen Verbmarkierungen einhergeht (u.a. Tardif 1996, Choi 1998, Brown 1998). Neben einem aufbauenden Nomenlexikon zeigt sich in den drei genannten Sprachen ein parallel dazu wachsender Verbwortschatz, der im Vergleich zur Anzahl der Verben bei Englisch erwerbenden Kindern in dieser frühen Phase höher liegt. Folglich ist die *noun bias*-Hypothese in ihrer Universalität und in ihrer stark ausgeprägten Version wiederum in Frage zu stellen (Kauschke & Siegmüller 2002) und verliert in gewissem Maße an Gültigkeit. „*The noun bias in early vocabularies is far from universal*“ (Nelson et al. 1993:61). Der referentielle Stil als begünstigender und unterstützender Aspekt für den Spracherwerb (u.a. Lieven et al. 1992) ist dementsprechend für den Erwerb von Nomen von Vorteil, kann jedoch für den Wortschatzerwerb nicht als allgemein gültig gewertet werden.

Was nun die Beurteilung und Einschätzung der Dominanz von Nomen im frühen kindlichen Spracherwerb betrifft, liegt die *Ursache* der vorliegenden Ergebnisse und der beschriebenen Differenzen teilweise in der Wahl der Untersuchungsmethode und der Art der Datenerhebung (u.a. Gopnik & Choi 1995, Kauschke 2000). Die vorwiegende Konzentration auf Benennspiele und gemeinsames Lesen von Büchern kann Gopnik und Choi (1995) zufolge durch soziale Komponenten bedingt sein und mit einer Nomendominanz einhergehen. Die Vorliebe für Nomen im frühen kindlichen Lexikon scheint damit durch einzelsprachbezogene Aspekte aber auch durch soziale

Einflüsse in der Auswahl der Kommunikationsform (u.a. die genannten Benennspiele) bedingt zu sein (u.a. Kauschke & Siegmüller 2002).

In Studien von Nelson et al. (1993), Bloom et al. (1993) aber auch Bates et al. (1994) und Szagun (2002) wurden prozentuelle Anteile von Nomen im kindlichen Wortschatz in einem bestimmten Alter ermittelt. Bloom et al. (1993) berechneten basierend auf einer Längsschnittstudie (14 Kinder im Alter von 9 Monaten bis 2 Jahre) den Anteil von Nomen der ersten 50 aktiven Wörter mit 30%. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Nelson et al. (1993), die die Häufigkeit von Nomen im kindlichen Wortschatz im Alter von 1;8 Jahren mit 38% angaben. Bates et al. (1994) differenzierte mittels Querschnittstudie (Kinder von 1;4 – 2;6 Jahren) die Quantität und Qualität des kindlichen Wortschatzes. Szagun (2002) berechnete in ihren Daten einen Nomenanteil von etwa 60% im Vergleich zu einem Verbanteil von 7% bei den ersten 50 Wörtern von 17 deutscherwerbenden Kindern. Das stetige Wortschatzwachstum zeigte bei genauer Betrachtung eine zunehmende unterschiedliche Verteilung der einzelnen Wortarten, dessen Verlauf sich anhand von drei Wellen beschreiben lässt. Die anfänglich dominierende Wortart der Nomen (bei 100 Wörtern Höchstwert von Nomen mit 55,2%) wächst vorwiegend bei einem Wortschatzumfang von 0 – 100 Wörtern, wobei das Nomenwachstum anschließend abfällt. Eine zweite linear ansteigende Kurve zeigt sich für Verben und Prädikate mit einem Höhepunkt zwischen 100 und 400 Wörtern. Ab einer Wortschatzgröße von 400 Lexemen steigt die Anzahl von Funktionswörtern, wobei Bates et al. (1994) von folgendem Muster der Zusammensetzung des kindlichen Lexikons ausgehen: „*Changes in the composition of the lexicon across this developmental range reflect a shift in emphasis from REFERENCE, to PREDICATION, to GRAMMAR*“ (Bates et al. 1994:98).

Prozentuelle Verteilung der Wortkategorien in den ersten Lebensjahren

Wortart	13 Monate (types)	15 Monate (types)	21 Monate (types)	36 Monate (types)	2. Lebensjahr (token)	36 Monate (token)
Nomen	10	15	27	16	19	11
Verben	0	3	12	23	7	22
Adjektive	2	4	4	7	3	4
Pers.-Soziale Wörter	41	33	19	7	18	9
Relationale Wörter	34	23	23	16	41	18
Onomatopoetika	9	10	4	1	6	0
Pronomen	4	8	6	12	4	16
Funktionswörter	0	2	3	12	1	13
Sonstige	0	2	2	6	1	7

Tab. II-3: Verteilung der Wortarten im kindlichen Lexikon der ersten Lebensjahre (Kauschke 1999).

Diese Annahme zeigt sich auch in den in Tabelle II-3 zusammengefassten Daten von Kauschke (1999:146f⁴⁹), die mit einem starken Ansteigen der Nomen im zweiten Lebensjahr einhergehen, wobei Kinder anfänglich neben Eigennamen auch Bezeichnungen für *basic-level-objects* produzieren. Mit etwa 21 Monaten treten erste Spezifikationen und abstrakte Begriffe auf und im Alter von drei Jahren sinkt der quantitative Anteil der Nomen im kindlichen Wortschatz und beträgt nicht mehr als 25%. Die

⁴⁹ Spontansprachdaten von 32 deutscherwerbenden Kindern wurden tabellarisch zusammengefasst.

Anzahl der Verben beginnt ab einem Alter von 15 Monaten deutlich zuzunehmen und zeigt sich im Alter von drei Jahren am stärksten vertretene Wortart⁵⁰. Adjektive sind bereits mit 13 Monaten im kindlichen Lexikon zu finden, ihre Anzahl nimmt jedoch in den ersten Lebensjahren nicht bedeutend zu. Wörter der sozialen Interaktion sowie auch relationale Wörter dominieren anfänglich und nehmen in weiterer Folge in ihrer Häufigkeit deutlich ab. Funktionswörter hingegen erreichen erst mit etwa drei Jahren einen Prozentwert von 12%. Tabelle II-3 gibt einen Einblick in die tendenzielle Entwicklung bzw. Dominanz einzelner Wortarten im kindlichen Lexikon (*types and tokens*) Deutsch erwerbender Kinder, wobei abgesehen von kulturellen Besonderheiten individuelle Unterschiede immer zusätzlich in Betracht gezogen werden müssen (Kauschke 1999).

Der Erwerb und die Bedeutung des Verblexikons wird rege diskutiert (u.a. Behrens 1993, 1999, Gopnik & Choi 1995, Maratsos & Déak 1995, Clark 1996, Akhtar & Tomasello 1997), obgleich das Erlernen von Verben bedingt durch die lexembezogene syntaktische Beziehung eine Generalisierung schwierig macht (Behrens 1999). Die anfänglich auftretenden hochfrequenten und multifunktionalen Verben wie *machen* oder *tun* (GAP-Verben, *general all-purpose verbs*) werden mit zunehmendem Alter spezifischer und differenzierter (u.a. Bockmann & Kiese-Himmel 2006). Anfänglich produzieren Kinder Verbpartikeln (u.a. *raus, rein, auf, zu, weg*), die ohne realisierten Verbstamm auftreten können. Die Bedeutung der Verbpartikeln liegt in der Erweiterung der funktionalen Ebenen über die Verbalphrase hinaus, wobei Penner, Tracy und Wymann (1999) insbesondere das Fokuspartikel *auch* hierfür nennen. Siegmüller (2011) nennt das Partikel *auch* um das 10. erworbene aktiv gebrauchte Lexem, welches als Platzhalter für das Verblexikon fungiert. Penner et al. (1999) zufolge lässt sich das Partikel *auch* bei Deutsch erwerbenden Kindern im Alter von 1;8 – 2;2 bei 20 – 25% der Zwei- bzw. Mehrwortäußerungen beobachten. Nach dem aktiven Erwerb von *auch* folgen weitere Verbpartikeln, die als direkte Vorläufer des Verblexikons zu werten sind (Siegmüller 2011).

Der theoretische Überblick über die semantisch-lexikalische Entwicklung bzw. semantisch-lexikalische Fähigkeiten im zweiten Lebensjahr schließt mit einem Einblick in die ersten Mehrwortäußerungen und der damit beginnenden grammatischen Entwicklung.

2.3 Beginn der grammatischen Entwicklung durch erste Mehrwortäußerungen

Die zunehmende Ausdifferenzierung und Erweiterung des kindlichen rezeptiven und produktiven Wortschatzes führt zu ersten Mehrwortäußerungen, die als Einstieg in die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten anzusehen sind (u.a. Bockmann & Kiese-Himmel 2006), wobei sich die Erwerbsfortschritte der semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Betrachtungsebene gegenseitig beeinflussen und bedingen (u.a. Szagun et al. 2006, Bockmann & Kiese-

⁵⁰ Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Bassano (2000) und Szagun (2002). Ein gleichzeitiges Auftreten von Nomen und Verben konnte Bassano (2000) bei einem 1;02jährigen französisch erwerbenden Jungen aufzeigen (quantitative Dominanz von Nomen bis 2 Jahre).

Himmel 2006)⁵¹. Die ersten Wortkombinationen setzen im Sinne der *critical mass hypothesis* (u.a. Bates & Goodman 1999, Marchman & Bates 1994) eine bestimmte Anzahl erworbener Lexeme voraus, die den aktiven Gebrauch von 50 bis 100 Lexeme umfassen. Zweiwortäußerungen charakterisieren sich durch unterschiedliche semantische Funktionen (u.a. Szagun 1996, 2006), die u.a. Vorhandensein, Nicht-Vorhandensein, Wieder-Vorhandensein, Handlungsträger und Handlung, Objekt und Handlung, Attributionen oder einen Wunsch bzw. eine Aufforderung ausdrücken.

In den Elternfragebögen für zweijährige Kinder werden grammatische Aspekte in mehr oder weniger ausgeprägtem Umfang für eine erste Erhebung abgefragt. Während in der Kurzversion des ELFRA-2 (Grimm & Doil 2000) die beginnende grammatische Entwicklung überhaupt nicht und in der SBE-2-KT (Suchodoletz & Sachse seit 2008), dem ACIDI-2SF (Marschik et al. 2010) bzw. den ELAN (Bockmann & Kiese-Himmel 2006) diese lediglich durch eine Frage zur Produktion von Mehrwortäußerungen erfasst wird, zeigt sich im FRAKIS-K (Szagun et al. 2009) neben der Frage nach der produktiven Kombination von Wörtern eine differenzierte Abfrage im Sinne von beginnender Pluralmarkierung (Frage nach der aktiven Produktion der Suffixe *-n*, *-e* und *-er*) und der Produktion von definiten und indefiniten Artikeln vor Nomen, wie *der Hund* bzw. *ein Hund*.

3 Gegenüberstellung SBE-2-KT und Kurzversion ACIDI-2

Im Rahmen der empirischen Arbeit der vorliegenden Dissertation wurden die beiden Elternfragebögen Sprachbeurteilung für die Eltern Kurztest für die U7 / SBE-2-KT (Suchodoletz & Sachse seit 2008) österreichische Version (von Bauer & Reiter 2009) und die Kurzversion des *Austrian McArthur Communicative Development Inventory 2 Short Form* / ACIDI-2SF (Marschik et al. 2010) im Umfang von 40 Bögen im österreichischen Bundesland Vorarlberg erprobt und verglichen. Vorab werden als Einführung und zum besseren Verständnis des durchgeführten empirischen Vergleichs die beiden genannten Bögen absichtlich nicht einzeln sondern gegenüberstellend erläutert, um quantitative und qualitative Differenzen aufzuzeigen.

3.1 Formale Kriterien

Die einleitenden Orientierungsfragen der beiden Elternfragebögen unterscheiden sich nicht wesentlich und erfragen mit geringen Abweichungen ähnliche wenn teils auch idente Komponenten in Bezug auf Name, Geburtsdatum, Erstsprache(n) und Person, die den Bogen ausfüllt. In Tabelle II-4 sind die abgefragten Kriterien gegenübergestellt angeführt. In der Kurzversion des ACIDI-2 werden neben den in Tabelle II-4 angeführten formalen Kriterien noch weitere Orientierungsfragen in Hinblick auf Geschwisterkonstellation, sprachfördernde Maßnahmen, Fernsehkonsum, Wohnort und Ausbildungsstand der Eltern erfragt (Tab. II-5), die als mögliche Einflussfaktoren auf den Verlauf des

⁵¹ Siegmüller (2011) zufolge öffnet der Erwerb der ersten Funktionswörter (u.a. *mein*, *das*) das Tor zur grammatischen Entwicklung.

kindlichen Spracherwerbsprozesses zu werten sind und für beratende Gespräche wertvolle Informationen geben können.

Formale Angaben in der SBE-2-KT und im ACDI-2SF

Orientierungsfragen SBE-2-KT und Kurzversion ACDI-2	
SBE-2-KT	Kurzversion ACDI-2
Name des Kindes Vorname des Kindes Geburtsdatum Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens) Bogen ausgefüllt von: Mutter, Vater, sonstig falls sonstige Person – wer? Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf? nein – ja falls ja, welche Sprachen?	Vorname des Kindes Geburtsdatum Heutiges Datum ausgefüllt von: Mutter, Vater, beiden Eltern, anderer Person Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf? nein – ja wenn ja: geben Sie bitte an: welche Sprache sprechen Mutter, Vater, Großeltern/Tagesmutter/Kindermädchen

Tab. II-4: Abgefragte formale Angaben der beiden Elternfragebögen im Vergleich.

Zusätzlich abgefragte Orientierungsfragen im ACDI-2SF

Zusätzliche Orientierungsfragen der Kurzversion des ACDI-2	
1. Hat Ihr Kind ältere Geschwister?	Antwortmöglichkeiten: ja vs. nein
2. Lesen Sie Ihrem Kind regelmäßig Bilderbücher vor?	Antwortmöglichkeiten: ja vs. nein
3. Haben Sie einen Fernseher zu Hause? Wenn ja, wie viele Stunden sieht Ihr Kind pro Tag fern?	Antwortmöglichkeiten: ja vs. nein Antwort: _____
4. Wohnen Sie in ... ○ einem Dorf (weniger als 5.000 Einwohner) ○ einer Kleinstadt (5-20.000 Einwohner) ○ einer Mittelstadt (20-100.000 Einwohner) ○ einer Großstadt (mehr als 100.000 Einwohner)	
5. Bitten machen Sie Angaben zu Ihrer Ausbildung (höchste Qualifikation ankreuzen) Mutter: ☐ Pflichtschulabschluss ☐ Berufsschulabschluss ☐ Matura ☐ Akademie-/Kollegabschluss ☐ Hochschulabschluss Vater: ☐ Pflichtschulabschluss ☐ Berufsschulabschluss ☐ Matura ☐ Akademie-/Kollegabschluss ☐ Hochschulabschluss	

Tab. II-5: Zusätzliche Orientierungsfragen der Kurzversion des ACDI-2.

3.2 Instruktion zum Ausfüllen des Bogens

Die Instruktionen der beiden Elternfragebögen unterscheiden sich im Wesentlichen nicht und heben ähnliche entscheidende Kriterien in Bezug auf das Ankreuzen aktiv gebrauchter Lexeme in den angeführten Wortlisten hervor.

Instruktion SBE-2-KT: Hier finden Sie eine Wortliste. Bitte kreuzen Sie alle die Wörter an, die Sie häufiger von Ihrem Kind gehört haben. Dabei sollten aber nur Wörter angekreuzt werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht. Kreuzen Sie bitte auch Wörter an, die Ihr Kind etwas anders ausspricht (z.B. „nane“ statt „Banane“ oder „Tuchen“ statt „Kuchen“). Falls Ihr Kind ein ähnliches Wort benutzt (z.B. „Mieze“ für „Katze“), schreiben Sie dies bitte daneben. Noch ein Hinweis: Der Wortschatz von zweijährigen Kindern ist sehr unterschiedlich. Es kann also durchaus sein, dass Ihr Kind nur einige dieser Wörter spricht. Auch wird es vermutlich noch andere, hier nicht aufgeführte Wörter sprechen.

Instruktion ACDI-2SF: Sie finden hier eine Wortliste, die eine kleine Auswahl von Wörtern wiedergibt, die Kinder in den ersten Lebensjahren lernen. Einige der Wörter auf dieser Liste spricht ihr Kind möglicherweise noch nicht, dafür verwendet es vielleicht andere, die hier nicht angegeben sind. **Bitte kreuzen Sie die Wörter an, die Sie von Ihrem Kind bereits mehrmals gehört haben.** Wenn Ihr Kind eine etwas andere Aussprache verwendet (z.B. „hungig“ für „hungrig“; „pielen“ für „spielen“), kreuzen Sie bitte das Wort trotzdem an. Wenn Ihr Kind ein Wort nur versteht oder nachspricht, wenn Sie es vorsagen, kreuzen Sie dieses Wort bitte nicht an.

3.3 Lexemliste der SBE-2-KT und des ACDI-2SF im Vergleich

Was die Quantität und die Qualität der abgefragten Lexeme der beiden Elternbögen betrifft, lassen sich für beide Kriterien Unterschiede sowohl was die Gesamtanzahl der Items sowie auch die Anzahl der Items in den einzelnen Wortkategorien erkennen. Qualitative Unterschiede manifestieren sich vorwiegend in der Wortkategorie der Nomen. Neben der Lexemliste fragen beide Bögen die beginnende morphologisch-syntaktische Entwicklung basierend auf der Frage nach der Produktion von Mehrwortäußerungen ab.

Quantitativer Vergleich der Itemanzahl der verwendeten Wortkategorien

Verwendete Wortliste der SBE-2-KT bzw. der Kurzversion des ACDI-2	
SBE-2-KT (österreichische Version)	Kurzversion ACDI-2
Gesamtitemanzahl: 57 Lexeme + eine Frage zu Mehrwortäußerungen	Gesamtitemanzahl: 70 Lexeme + eine Frage zu Mehrwortäußerungen
Anzahl Items der verwendeten Wortkategorien	Anzahl Items der verwendeten Wortkategorien
Soziale Wörter: 5	Soziale Wörter: 2
Nomen: 43	Nomen: 45
Verben: 3	Verben: 10
Adjektive: 2	Adjektive: 7
Sonstige: 4	Sonstige: 6

Tab. II-6: Quantitativer Vergleich der Itemanzahl der verwendeten Wortkategorien.

Grundsätzlich werden im ACDI-2SF insgesamt um 13 Lexeme mehr abgefragt als in der SBE-2-KT, was sich mit Ausnahme der Kategorie der sozialen Wörter in allen restlichen differenzierten Wortkategorien widerspiegelt. In Bezug auf die Anzahl der abgefragten Nomen zeigt sich ein quantitativer Unterschied von zwei Lexemen, jedoch deutliche inhaltliche Differenzen, was die Auswahl und die Qualität der abgefragten Nomen betrifft. Einen zahlenmäßigen Unterschied lässt sich auch für die abgefragten Verben und Adjektive erkennen, die in der Kurzversion des ACDI-2 deutlich stärker vertreten sind als in der SBE-2-KT. Die Anzahl der Items in Bezug auf die aktive Produktion von sozialen Wörtern ist wie bereits anfänglich erwähnt in der SBE-2-KT um drei Items höher als im ACDI-2SF. In der Kategorie *Sonstige* sind Funktionswörter wie Pronomen, Partikeln und relationale Lexeme zusammengefasst, deren Erwerbsanzahl bei zweijährigen Kindern teilweise noch relativ gering ist (u.a. Kauschke 1999) und im ACDI-2SF um zwei Items mehr abgefragt werden verglichen mit der SBE-2-KT. Was die Relation der Anzahl der Items der einzelnen Wortarten betrifft, ist die dem Bogen zugrundeliegende Auswahl der Lexeme entscheidend. In der SBE-2-KT sowie auch im ACDI-2SF basiert dies nicht auf theoretischen linguistischen Überlegungen zur Verteilung der Wortarten im Wortschatz eines zweijährigen Kindes, sondern zielt vielmehr darauf ab, mittels der Lexemauswahl zwischen einem *Late Talker* und keinem zu differenzieren. Die Auswahl der Items im ACDI-2SF wurde als Exzerpt aus den beiden Langversionen (ACDI-1 und ACDI-2, Marschik et al. 2000a, b) erhoben (Marschik 2011).

Um die erhobenen Daten vergleichend nachvollziehbarer darstellen zu können, werden die einzelnen Wortkategorien im Folgenden detailliert in Bezug auf die gewählten Items in den beiden Bögen erläutert. Die quantitative und qualitative Auswahl und Verteilung wird der tendenziellen Entwicklung und Dominanz der einzelnen Wortarten im kindlichen Lexikon im Alter von etwa zwei Jahren mehr

oder weniger gerecht (u.a. Kauschke 1999, 2000, Szagun 2002) bzw. wurde nicht dahingehend ausgewählt (Suchodoletz & Sachse seit 2008). Die Beurteilung der Spezifität der Items der einzelnen Wortkategorien erfolgt nicht nur basierend auf einer Gegenüberstellung der Auswahl in den beiden Bögen SBE-2-KT und ACDI-2SF, sondern wird durch einen Vergleich der abgefragten Lexeme in den Elternfragebögen ELFRA-2 (Kurzversion) (Grimm & Doil 2000)⁵², ELAN (Bockmann & Kiese-Himmel 2006) und FRAKIS-K (Szagun, Stumper & Schramm 2009) erweitert. Die Bezeichnung *spezifisch* bezieht sich folglich auf Lexeme, die lediglich in einem der beiden verglichenen Bögen vorkommen (SBE-2-KT bzw. ACDI-2SF) und zusätzlich weder in der Wortliste der Kurzversion des ELFRA-2, der ELAN bzw. der Kurzversion des FRAKIS inkludiert sind⁵³.

3.3.1 Kategorie Nomen

Die Wortkategorie Nomen ist in den beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACDI-2SF die am stärksten vertretene Kategorie und unterscheidet sich quantitativ um zwei Lexeme. Qualitativ lassen sich Unterschiede in Bezug auf die abgefragten semantischen Untergruppen sowie deren Komplexität erkennen. Vorab werden die einzelnen semantischen Kategorien und die abgefragten Lexeme der beiden Bögen tabellarisch gegenübergestellt, bevor diese im Anschluss daran diskutiert werden.

Ausgewählte Lexeme der Wortkategorie Nomen im Vergleich

Abgefragte Nomen der SBE-2-KT und des ACDI-2SF unterteilt in semantische Gruppen					
SBE-2-KT (N = 43)			ACDI-2SF (N = 45)		
Gruppe	Items	Anzahl	Gruppe	Items	Anzahl
Tiere	Fisch, Katze, Affe, Maus, Pferd, Bär , Hase, Ente	8	Tiere	Bär , Eule, Gans, Igel, Krokodil, Tiger, Ziege	7
Fahrzeuge	Auto, Boot, Zug	3	Fahrzeuge	Schiff, Zug	2
Spielsachen	Buch, Ball	2	Spielsachen	Ball , Baustein,	2
Möbel/Zimmer	Licht, Bett, Tür, Sessel	4	Möbel/Zimmer	Fenster, Herd, Sessel , Zimmer	4
Kleidung	Hose, Jacke, Schuhe	3	Kleidung	Hut, Kleid, Leibler/T-Shirt, Stiefel	4
Körperteile	Auge, Ohr, Bauch , Mund, Haare, Hand, Nase	7	Körperteile	Bauch , Knie, Zahn	3
Kleine Gegenstände	Brille , Uhr, Schnuller, Schlüssel	4	Kleine Gegenstände	Brille , Hammer, Schere, Schlüssel , Uhr	5
Im Freien	Baum	1	Im Freien	Garten, Schnee, Strasse, Wolke, Hof, Sandkiste, Schaufel	7
Essen/Trinken	Apfel, Brot, Kuchen , Banane, Butter , Keks, Gurke, Milch, Eier, Wasser	10	Essen/Trinken	Butter , Erbse, Kartoffel/Erdäpfel, Kuchen , Pizza, Reis, Schnitzel	7
Leute	Opa	1	Leute		0
Wo man hingehen kann		0	Wo man hingehen kann	Arbeit, Kindergarten, Wald, Haus	4
	Gesamt	43		Gesamt	45

Tab. II-7: Ausgewählte Lexeme der Wortkategorie Nomen im Vergleich.

Was die Auswahl der abgefragten Lexeme der Wortkategorie Nomen betrifft, zeigen sich im Vergleich der Items der beiden Bögen auf den ersten Blick im ACDI-2SF insgesamt komplexere und stärker differenzierte Nomen verglichen mit den abgefragten Nomen in der SBE-2-KT. Dies manifestiert sich u.a. in der Kategorie Kleidung beim Lexem *Schuhe* in der SBE-2-KT im Vergleich zum differenzierten

⁵² Die Kurzversion des ELFRA 2 wird im Folgenden als ELFRA 2 (K) notiert.

⁵³ Die angegebene Anzahl der übereinstimmenden Lexeme der SBE-2-KT und des ACDI-2SF schließt eine Übereinstimmung mit den Bögen ELFRA 2 (K), ELAN und FRAKIS-K jedoch nicht aus.

Lexem *Stiefel* im ACIDI-2SF und zeigt sich für einige weitere Items, wie *Knie*, *Erbse*, *Gans*, *Tiger*, *Ziege* oder *Herd*. Die semantische Kategorie *Leute* ist lediglich in der SBE-2-KT durch das Lexem *Opa* vertreten und fehlt im ACIDI-2SF. Der umgekehrte Fall zeigt sich für die Kategorie *Wo man hingehen kann*, die im ACIDI-2SF die Items *Arbeit*, *Kindergarten*, *Wald* und *Haus* umfasst und in der SBE-2-KT überhaupt nicht vorkommt. Insbesondere wirken die beiden Lexeme *Arbeit* und *Kindergarten* für die Altersstufe von zwei Jahren sehr komplex. Die zehn in den beiden Bögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF übereinstimmenden Nomen verteilen sich auf die semantischen Gruppen Tiere (*Bär*), Fahrzeuge (*Zug*), Spielsachen (*Ball*), Körperteile (*Bauch*), Möbel/Zimmer (*Sessel*), Kleine Gegenstände (*Brille*, *Schlüssel*, *Uhr*) und Essen/Trinken (*Butter*, *Kuchen*) und sind in Tabelle II-7 zum besseren Vergleich hervorgehoben.

Was die differenzierte Betrachtung der in den Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF abgefragten Lexeme der Wortkategorie Nomen betrifft, lassen sich in Bezug auf die Übereinstimmung mit den in anderen Elternfragebögen (ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K) vorkommenden Nomen die in Tabelle II-8 berechneten Zahlenwerte zusammenfassen. Die Dominanz von ACIDI-2SF spezifischen Nomen⁵⁴ im Vergleich zu den SBE-2-KT spezifischen Nomen⁵⁵ ist deutlich ersichtlich, die im Gesamten über ein Drittel (35,6%) der Nomen umfassen.

Übereinstimmung abgefragter Nomen in den verglichenen Elternfragebögen

Anzahl abgefragter Nomen im Vergleich von SBE-2-KT und ACIDI-2SF				
Bogen	Anzahl der Nomen			
	Gesamt	Spezifische Nomen	Übereinstimmung SBE-2-KT und ACIDI-2SF	Übereinstimmung mit ELFRA-2 (K), ELAN, FRAKIS-K
SBE-2-KT	43	1	10	32
ACIDI-2SF	45	16	10	19

Tab. II-8: Übereinstimmung abgefragter Nomen in den verglichenen Elternfragebögen.

3.3.2 Kategorie Verben

Der Anzahl der abgefragten Lexeme der Kategorie Verben in der SBE-2-KT im Umfang von drei Lexemen stehen zehn Items im ACIDI-2SF gegenüber. Zwei der drei Verben der SBE-2-KT werden auch im ACIDI-2SF abgefragt, wobei die lediglich im ACIDI-2SF vorkommenden Verben im Vergleich mit den Items der Wortkategorie Verben in den Elternfragebögen ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K in diesen Listen ebenfalls einbezogen sind⁵⁶.

⁵⁴ Im Vergleich der für den ACIDI-2SF spezifischen Nomen mit den abgefragten Nomen in den Bögen ELFRA 2 (K), ELAN und FRAKIS-K zeigt sich für die 16 Nomen *Arbeit*, *Baustein*, *Erbse*, *Eule*, *Gans*, *Herd*, *Hof*, *Igel*, *Kindergarten*, *Knie*, *Krokodil*, *Pizza*, *Reis*, *Schnitzel*, *Tiger* und *Ziege* **keine** Übereinstimmung (diese Nomen werden im Folgenden als ACIDI-2SF spezifisch bezeichnet). Die restlichen 19 nicht mit der SBE-2-KT übereinstimmenden Nomen finden sich u.a. in den Bögen ELFRA 2 (K), ELAN und FRAKIS-K: (*Fenster* (ELFRA 2 (K), FRAKIS-K), *Garten* (ELFRA 2 (K), ELAN), *Hammer* (ELAN), *Haus* (ELFRA 2 (K)), *Hut* (ELAN), *Kartoffeln* (ELFRA 2 (K), FRAKIS-K), *Kleid* (ELAN), *Schiff* (ELAN), *Schaukel* (ELAN), *Sandkasten* (ELFRA 2 (K), ELAN), *Schere*, *Schnee*, *Wald* (ELFRA 2 (K)), *Stiefel* (ELAN), *Straße* (ELAN), *T-Shirt* (ELAN), *Wolke* (ELAN), *Zahn* (ELAN, FRAKIS-K), *Zimmer* (FRAKIS-K)).

⁵⁵ Ausschließlich in der SBE-2-KT findet sich im Vergleich mit den Bögen ACIDI-2SF, ELFRA 2 (K), ELAN und FRAKIS-K das Lexem *Licht*.

⁵⁶ Verb *baden* (ELAN, FRAKIS-K), *bringen* (ELFRA 2 (K), FRAKIS-K), *haben* (ELFRA 2 (K)), *kochen* (ELFRA 2 (K), FRAKIS-K), *laufen* (ELFRA 2 (K), ELAN, FRAKIS-K), *spielen* (ELAN, FRAKIS-K), *schaakeln* (ELAN), *weinen* (ELFRA 2 (K), ELAN).

Wortkategorie Verben im Vergleich

Abgefragte Verben in der SBE-2-KT und im ACIDI-2SF	
SBE-2-KT (n = 3)	ACIDI-2SF (n = 10)
malen, baden , essen	bauen, bringen, haben, kochen, laufen, schaukeln, spielen, weinen, baden , essen

Tab. II-9: Items der Wortkategorie Verben im Vergleich.

3.3.3 Kategorie Adjektive

Der Anzahl der abgefragten Lexeme der Kategorie Adjektive in der SBE-2-KT im Umfang von zwei Lexemen stehen sieben Items im ACIDI-2SF gegenüber. Das Adjektiv *kalt* findet sich übereinstimmend in der Wortliste der SBE-2-KT und der ACIDI-2SF, wobei das Item *nass* auch in den drei anderen Elternfragebögen vorkommt. Was die weiteren im ACIDI-2SF abgefragten Adjektive betrifft, ist das Adjektiv *durstig* als spezifisch für den ACIDI-2SF einzustufen. Die restlichen sechs Adjektive finden sich in der Wortliste des ELFRA-2 (K) (*gross*, *hungrig*, *kaputt*) bzw. in den ELAN (*hoch*, *kaputt*, *klein*).

Wortkategorie Adjektive im Vergleich

Abgefragte Adjektive in der SBE-2-KT und im ACIDI-2SF	
SBE-2-KT (n = 2)	ACIDI-2SF (n = 7)
nass, kalt	durstig, groß, hoch, hungrig, kalt , kaputt, klein

Tab. II-10: Items der Wortkategorie Adjektive im Vergleich.

3.3.4 Kategorie Soziale Wörter

Der Anzahl der abgefragten Lexeme der Kategorie Soziale Wörter in der SBE-2-KT im Umfang von fünf Lexemen stehen lediglich zwei Items im ACIDI-2SF gegenüber, wobei die abgefragten Lexeme der Kategorie *Soziale Wörter* alle auch in den in den Vergleich einbezogenen drei anderen Elternfragebögen ELAN, ELFRA-2 (K) und FRAKIS-K abgefragt werden⁵⁷.

Wortkategorie Soziale Wörter im Vergleich⁵⁸

Abgefragte Soziale Wörter in der SBE-2-KT und im ACIDI-2SF	
SBE-2-KT (n = 5)	ACIDI-2SF (n = 2)
danke, ja, nein, bitte , hallo	bitte , hallo

Tab. II-11: Items der Wortkategorie Soziale Wörter im Vergleich.

3.3.5 Kategorie Sonstige

Der Anzahl der abgefragten Lexeme der Kategorie *Sonstige* (Pronomen und Partikeln) in der SBE-2-KT im Umfang von vier Lexemen stehen sechs Items im ACIDI-2SF gegenüber. Alle Lexeme der SBE-2-KT finden sich auch in der Wortliste der ACIDI-2SF dieser Kategorie, wobei zweitgenannter Bogen zwei zusätzliche Lexeme umfasst, von denen das Items *auch*⁵⁹ im ELAN und das Item *ich* im ELFRA-2 (K) und in den ELAN ebenfalls abgefragt werden.

⁵⁷ Die sozialen Wörter *bitte*, *danke*, *ja* und *nein* im ELFRA 2 (K) und ELAN sowie *hallo* lediglich im ELFRA 2 (K).

⁵⁸ Siegmüller (2011) zufolge findet sich entweder *bitte* oder *danke* im anfänglichen aktiven Wortschatz des Kindes, da Kinder noch nicht fähig sind, die beiden Lexeme voneinander abzugrenzen.

⁵⁹ Penner et al. (1999) diskutieren die Bedeutung des Fokuspartikels *auch* in Bezug auf die weitere syntaktische Entwicklung, da aus struktureller Sicht die Erweiterung der anfänglichen VP – Äußerungen in Bezug auf IP/CP möglich wird.

Wortkategorie Sonstige im Vergleich

Abgefragte Sonstige in der SBE-2-KT und im ACIDI-2SF	
SBE-2-KT (n = 4)	ACIDI-2SF (n = 6)
raus, runter, mein, weg	auch, ich, (he)raus, (her)unter, mein, weg

Tab. II-12: Items der Wortkategorie Sonstige im Vergleich.

3.3.6 Fazit des Vergleichs der Wortlisten

Was den durchgeführten Vergleich der Wortlisten der einbezogenen Elternfragebögen betrifft, so lässt sich mit Schwerpunkt der Gegenüberstellung der abgefragten Lexeme von SBE-2-KT und ACIDI-2SF die Übereinstimmung von lediglich zehn Nomen, zwei Verben, einem Adjektiv, zwei sozialen Wörtern und vier Items der Kategorie *Sonstige* (drei Partikeln und ein Pronomen) erkennen (Tab. II-13).

Abgefragte Items in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF im Vergleich

Items der einzelnen Wortkategorien im Vergleich								
Wortart	SBE-2-KT (N = 57)				ACIDI-2SF (N = 70)			
	Anzahl	SBE-2-KT + ACIDI-2SF	SBE-2-KT Spezifisch	ELFRA-2 (K), ELAN, FRAKIS-K	Anzahl	ACIDI-2SF + SBE-2-KT	ACIDI-2SF Spezifisch	ELFRA-2 (K), ELAN, FRAKIS-K
Nomen	43	10	1	32	45	10	16	19
Verben	3	2	0	1	10	2	0	8
Adj.	2	1	0	1	7	1	1	5
Soz. W.	5	2	0	3	2	2	0	0
Sonst.	4	4	0	0	6	4	0	2

Tab. II-13: Abgefragte Items in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF im Vergleich.

Der ACIDI-2SF zeichnet sich durch 16 spezifische Items der Wortkategorie Nomen aus, die neben der SBE-2-KT weder im ELFRA-2 (K), in den ELAN noch im FRAKIS-K abgefragt werden, der SBE-2-KT hingegen umfasst lediglich das Lexem *Licht* als spezifisches Nomen. Die restlichen abgefragten Lexeme der einzelnen Wortkategorien finden sich abgesehen von einem Adjektiv (nur im ACIDI-2SF) alle in einem bzw. zwei der Bögen ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K. Inwieweit und in welchem Umfang in den zuvor genannten drei Bögen spezifische Items der einzelnen Wortkategorien vorliegen, ist für die folgende weitere Auseinandersetzung nicht relevant und bleibt dementsprechend offen.

3.4 Deutschsprachige Versionen der SBE-2-KT im Vergleich

Die SBE-2-KT kann im Internet in über 20 Sprachen abgerufen werden, wobei die kritischen Werte lediglich für die deutsche Version gültig sind und grundsätzlich in den übersetzten Versionen vorsichtig interpretiert werden müssen. Was die deutschsprachigen Versionen der SBE-2-KT betreffen, werden drei Varietäten des Deutschen berücksichtigt, die neben der für Deutschland abgestimmten Version einen für das österreichische Deutsch (von Bauer & Reiter 2009) und einen für das Schweizerdeutsch (von Schär & Frei 2010) modifizierten Bogen umfassen. Die erkennbaren bzw. nicht erkennbaren Unterschiede der drei genannten Bögen in Hinblick auf bestimmte ausgewählte Lexeme sind in Tabelle II-14 gegenüberstellend zusammengefasst, wobei lediglich jene Lexeme ausgewählt wurden, die in einem der drei verglichenen Versionen differieren. Zwischen deutschem und

österreichischem Bogen zeigt sich lediglich beim Lexem *Stuhl* bzw. *Sessel* ein Unterschied, die restlichen 56 Items sind in beiden Bögen ident.

Vergleich der deutschsprachigen Versionen der SBE-2-KT

Deutschsprachige Versionen des SBE-2-KT im Vergleich		
SBE-2-KT deutsche Version	SBE-2-KT österreichische Version	SBE-2-KT schweizerdeutsche Version
Boot	Boot	Schiff
raus	raus	hinaus
Opa	Opa	Großpapa
Keks	Keks	Güetzi
runter	runter	hinunter
Stuhl	Sessel	Sessel
Schnuller	Schnuller	Nuggi
malen	malen	zeichnen

Tab. II-14: Vergleich der deutschsprachigen Versionen der SBE-2-KT.

Der Unterschied zwischen deutscher und schweizerdeutscher Version manifestiert sich an sieben Nomen und an einem Verb, die den dialektalen Gegebenheiten in der Schweiz angepasst wurden (u.a. *Güetzi*, *Nuggi*). Inwieweit die österreichische Version der SBE-2-KT der sprachlichen Varietät des Deutschen in Vorarlberg nicht ganz entspricht, wird im nächsten Abschnitt ausführlich erläutert.

4 Datenerhebung

Im folgenden Abschnitt wird in die durchgeführte Datenerhebung eingeführt sowie die erhobenen Daten einerseits deskriptiv analysiert und andererseits in Bezug auf die sprachliche Varietät des Deutschen im Bundesland Vorarlberg diskutiert.

4.1 Formale Aspekte

Die Elternfragebögen wurden im Zeitraum von April bis September 2010 an vier mitwirkende Kinderärzte in Vorarlberg ausgegeben, welche diese an Eltern von Kindern im Alter von 20 - 25 Monaten weiterleiteten. Die Wahl der an der Studie teilnehmenden Eltern wurde von den Kinderärztinnen und -ärzten bzw. den Assistentinnen getroffen. In der Auswertung sind nur Daten von unauffällig entwickelten Kindern inkludiert, deren Bögen vollständig ausgefüllt sind und die einsprachig im Vorarlberger Dialekt aufwachsen.

In die Auswertung sind von 100 ausgegebenen und 67 zurückgekommen Elternfragebögen 40 Bögen einbezogen, was mit einem Prozentwert von 40% aller ausgegebenen Bögen einhergeht. Die restlichen 60 Bögen sind entweder nicht zurückgesandt worden, sind unvollständig ausgefüllt, betreffen mehrsprachig aufwachsende Kinder bzw. entsprechen nicht der gewählten Altersspanne, die sich durch die vorliegenden Normwerte der SBE-2-KT bedingt (21-24 Monate) und dementsprechend die Bögen der Kinder im Alter von 25 Monaten ausschließt. Die Kodierung der deskriptiv analysierten und verglichenen Elternfragebögen basiert auf dem Schema Geschlecht des Kindes (M für Mädchen bzw. J für Jungen), Alter in Monaten (23 für 23 Monate alte Kinder bzw. 24 für 24 Monate alte

Kinder) und entsprechender Laufnummer (1-14) der Erhebung unter Differenzierung von vier Gruppen (Mädchen 23 Monate, Mädchen 24 Monate, Jungen 23 Monate und Jungen 24 Monate) mit jeweils unterschiedlicher Anzahl von Kindern (8 - 14).

Anzahl Bögen Ausgabe / Rücklauf			Anzahl einbezogener Bögen	
ausgegeben:	100	(= 100%)	Bögen 21-24 Monate	40
zurückgekommen:	67	(= 67%)	21 Monate	0
unvollständig:	-6		22 Monate	0
mehrsprachig:	-10		23 Monate	24
Bögen 20-25 Monate:	51		24 Monate	16
Alter 20 Monate:	0			
Alter 25 Monate:	-11			
Bögen 21-24 Monate:	40			

4.2 Auswertung Orientierungsfragen

Die Auswertung der abgefragten und eingangs eingeführten Orientierungsfragen sind in Tabelle II-15 zusammengefasst dargestellt, wobei die Detailangaben zu jedem einzelnen Bogen in Anhang B (Tab. B-1) zu finden sind.

Ergebnisse formale Kriterien

Auswertung der formalen Kriterien Ausfüllen des Bogens und Verteilung Mädchen – Jungen					
Bogen wurde ausgefüllt von:			Verteilung und Alter Mädchen – Jungen		
	Häufigkeit	Prozent		Häufigkeit	Prozent
Mutter	37	92,5	Mädchen 23 Monate	10	25
Vater	1	2,5	Mädchen 24 Monate	8	20
Beide	1	2,5	Jungen 23 Monate	14	35
fehlende Angabe	1	2,5	Jungen 24 Monate	8	20
Gesamt	40	100	Gesamt	40	100

Tab. II-15: Auswertung der formalen Kriterien, Ausfüllen des Bogens und Geschlechterverteilung.

Den zusammengefassten Angaben entsprechend wurden die beiden Bögen in über 90% von den Müttern der spracherwerbenden Kindern ausgefüllt. Was die Geschlechtsverteilung betrifft, so differenzieren sich die 40 in die Auswertung inkludierten Bögen in die ausgewählten Wortschatzangaben von 18 Mädchen und 22 Jungen, die sich wiederum auf 10 Mädchen im Alter von 23 und 8 Mädchen im Alter von 24 Monaten aufteilen. In der Gruppe der Jungen im Alter von 23 Monaten sind 18 Kinder sowie in der Gruppe der Jungen im Alter von 24 Monaten 8 Kinder. Was die im ACDI-2SF zusätzlich abgefragten Orientierungsfragen zu sozialem Hintergrund (u.a. ältere Geschwister), Fernsehkonsum und Vorlesen betrifft, ergeben sich für die ausgewerteten Bögen der Mädchen und der Jungen die in Tabelle II-16 und II-17 zusammengefassten Werte bzw. prozentuelle Häufigkeiten der einzelnen erfragten Komponenten⁶⁰.

⁶⁰ Das Kürzel k. A. steht für keine Angabe, k. F. für keinen Fernseher und BSA für Berufsschulabschluss.

Auswertung Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate

Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate										
	Geschwister älter		Fernsehen			Vorlesen		Wohnort	Ausbildung	
	ja	nein	ja	nein	Ø Zeit ⁶¹	ja	nein		Mutter	Vater
M (23) n = 10	5	5	10		39,2 min k. A. (4)	9	1	Dorf (8) Kleinstadt (1) Mittelstadt (1)	Pflichtschule (1) Matura (5) BSA (4)	Matura (3) BSA (7)
M (24) n = 8	7	1	8		32,5 min k. A. (2)	8		Dorf (8)	Matura (2) BSA (4) Akademie (2)	Matura (5) BSA (3)
Ges n = 18	12	6	18		35,8 min k. A. (6)	17	1	Dorf (16) Kleinstadt (1) Mittelstadt (1)	Pflichtschule (1) Matura (7) BSA (8) Akademie (2)	Matura (8) BSA (10)

Tab. II-16: Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate.

Auswertung Orientierungsfragen Jungen 23 und 24 Monate

Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Jungen 23 und 24 Monate										
	Geschw. älter		Fernsehen			Vorlesen		Wohnort	Ausbildung	
	ja	nein	ja	nein	Ø Zeit	ja	nein		Mutter	Vater
J (23) n = 14	8	6	14		59,1 min k. F. (2) selten (1) k. A. (5)	11	3	Dorf (12) Kleinstadt (2)	Pflichtschule (3) BSA (7) Akademie (3) Uni (1)	Pflichtschule (1) BSA (10) Uni (2) k. A. (1)
J (24) n = 8	7	1	7	1	26,7 min k. A. (5)	7 k. A. (1)		Dorf (6) Kleinstadt (2)	Matura (2) BSA (5) k. A. (1)	BSA (7) k. A. (1)
Ges n = 22	15	7	21	1	42,9 min k. A. (10) k. F. (2) selten (1)	18 k. A. (1)	3	Dorf (18) Kleinstadt (4)	Pflichtschule (3) Matura (2) BSA (12) Akademie (3) Uni (1) k. A. (1)	Pflichtschule (1) BSA (17) Uni (2) k. A. (2)

Tab. II-17: Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate.

Zusammengefasst ergeben sich für die beiden Geschlechtergruppen die in Tabelle II-18 berechneten Prozentwerte.

Prozentauswertung Orientierungsfragen Mädchen und Jungen

Prozentuell berechnete Werte der Angaben der abgefragten Orientierungsfragen										
	Geschwister (älter)		Fernsehkonsument		Vorlesen		Wohnort		Ausbildung	
	ja/nein	%	Fernseher	%	ja/nein	%	Ort	%	Art	%
M (n = 18)	ja nein	66,7 33,3	ja	100	Ja Nein	94,4 5,6	Dorf Kleinstadt Mittelstadt	88,9 5,6 5,6	PS Matura BSA Akademie	2,7 41,7 50 5,6
J (n = 22)	ja nein	68,2 31,8	ja nein	95,5 4,5	Ja nein k. A.	81,8 13,6 4,5	Dorf Kleinstadt	81,8 18,2	PS Matura Akademie Uni	9,1 4,5 6,8 6,8
Gesamt (n = 40)	ja nein	67,5 32,5	ja nein	97,5 2,5	Ja nein k. A.	87,5 10 2,5	Dorf Kleinstadt Mittelstadt	85 12,5 2,5	PS Matura BSA Akademie Uni k. A.	6,25 21,25 58,75 6,25 3,75 3,75

Tab. II-18: Prozentauswertung Orientierungsfragen Mädchen und Jungen.

⁶¹ Die durchschnittlich berechnete Zeit des Fernsehkonsums beruht lediglich auf den konkret angegebenen Zeitangaben.

Die Auswertung der Orientierungsfragen zeigt insbesondere in Bezug auf die Angabe der Wohnortgröße mit 85% dörflichen Strukturen, die in Vorarlberg dominierende Siedlungsgröße. Der durchschnittlich berechnete tägliche Fernsehkonsum für die 12 Angaben in der Gruppe der Mädchen liegt bei 35,8 min und für die neun Angaben in der Gruppe der Jungen bei 42,9 min. Bezugnehmend auf bereits älter datierte Angaben zum empfohlenen Zeitumfang des Fernsehens in einer Elternbroschüre der Aktion Jugendschutz der Landesarbeitsstelle Bayern von 1995 (Tab. II-19) überschreiten die erhobenen durchschnittlichen Daten den dortigen Zeitumfang für die entsprechende Altersstufe, wobei die Fernsehdauer immer der individuellen Situation bzw. auf das jeweilige Kind abgestimmt und folglich relativiert werden muss (Eirich 2010). Der Fernsehkonsum ist unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien (u.a. Wahl der Sendung, kommentiertes Schauen) sicherlich nicht als nur kontraproduktiv zu werten, sondern kann insbesondere durch den ersten Kontakt zur Hoch- bzw. Standardsprache in dialektal geprägten Regionen förderlich sein.

Empfohlener Zeitumfang des täglichen Fernsehkonsums

Elternbroschüre Informationsset „Alles auf Empfang?“ der Aktion Jugendschutz, Bayern	
Alter	Zeitumfang
Vorschulkinder	30 Minuten täglich
Kinder 6 – 8 Jahre	weniger als 1 Stunde täglich
Kinder 9 – 10 Jahre	weniger als 1,5 Stunden täglich

Tab. II-19: Empfohlener Zeitumfang des täglichen Fernsehkonsums der Aktion Jugendschutz.

Das regelmäßige aktive Vorlesen und gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern gaben 87,5% der Eltern an, was wie bereits im Kapitel I besprochen mit einem äußerst förderlichen Effekt auf die sprachliche Entwicklung einhergeht und als sehr positives Ergebnis zu werten ist.

4.3 Quantitative Auswertung der Angaben zum aktiven Wortschatz

Die zugrundeliegende Idee der Erhebung der sprachlichen Entwicklung von zweijährigen Kindern in Vorarlberg beruht auf einem Vergleich der beiden auf österreichisches Deutsch abgezielten Elternfragebögen SBE-2-KT bzw. ACDI-2SF. Die in die Auswertung inkludierten Daten umfassen Angaben zum aktiven Wortschatz des Kindes, welche durch das gleichzeitige Ausfüllen beider Bögen erfolgte. Bedingt durch die Tatsache der lediglich für die SBE-2-KT vorliegenden kritischen Werte (für die Altersstufe 23 und 24 Monate < 19 aktiv gebrauchte Lexeme) erfolgt die Auswertung der erhobenen Ergebnisse rein deskriptiv. Bevor auf eine detaillierte Analyse in Bezug auf einzelne Wortkategorien und Lexeme näher eingegangen wird, werden die erhobenen Daten vorab gruppenspezifisch zusammengefasst dargestellt, um erste erkennbare Tendenzen ableiten zu können. Die detaillierte kindbezogene Auflistung der Angaben zum aktiven Wortschatz der einzelnen Wortkategorien der beiden Elternfragebögen findet sich in Anhang B (Tab. B-2 bis B-5).

4.3.1 Ergebnisse Geschlechts- und Altersgruppen

Die Anzahl der angegeben aktiv gebrauchten Lexeme für Mädchen und Jungen sind in Bezug auf die vier differenzierten Gruppen (Mädchen 23 Monate, Mädchen 24 Monate, Jungen 23 Monate und Jungen 24 Monate) tabellarisch für jede Gruppe individuell zusammengefasst. Die Kodierung erfolgt basierend auf dem eingangs festgelegten Muster Geschlecht-Alter-Laufnummer, was bei M-23-1 einem 23 Monate alten Mädchen mit der Laufnummer 1 entspricht. Für die Angaben des Lexikonumfanges in der Gruppe der 23 und 24 Monate alten Mädchen lässt sich deskriptiv eine hohe Anzahl von Kindern beobachten, die nahezu alle ausgewählten Lexeme der SBE-2-KT und eine große Anzahl der Lexeme der ACIDI-2SF bereits in ihrem aktiven Wortschatz haben (Abb. II-1 und Abb. II-2). Bezugnehmend auf den kritischen Wert des SBE-2-KT zeigt sich für die Gruppe der Mädchen kein potentiell Risikokind. Bei acht Mädchen (M-23-2, M-23-3, M-23-5, M-23-7, M-24-1, M-24-3, M-24-5 und M-24-7) zeigt sich jedoch im ACIDI-2SF eine deutlich niedrigere Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme im Vergleich zu den Angaben in der SBE-2-KT, wobei die Anzahl von 5 (M-23-7) bis 17 (M-23-5) Lexeme differiert.

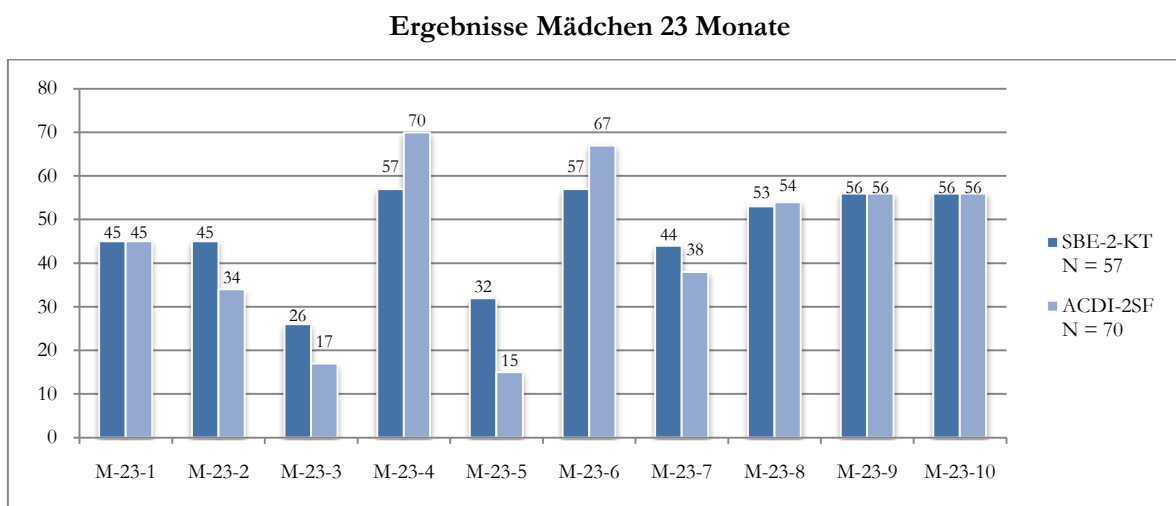


Abb. II-1: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich Mädchen 23 Monate.

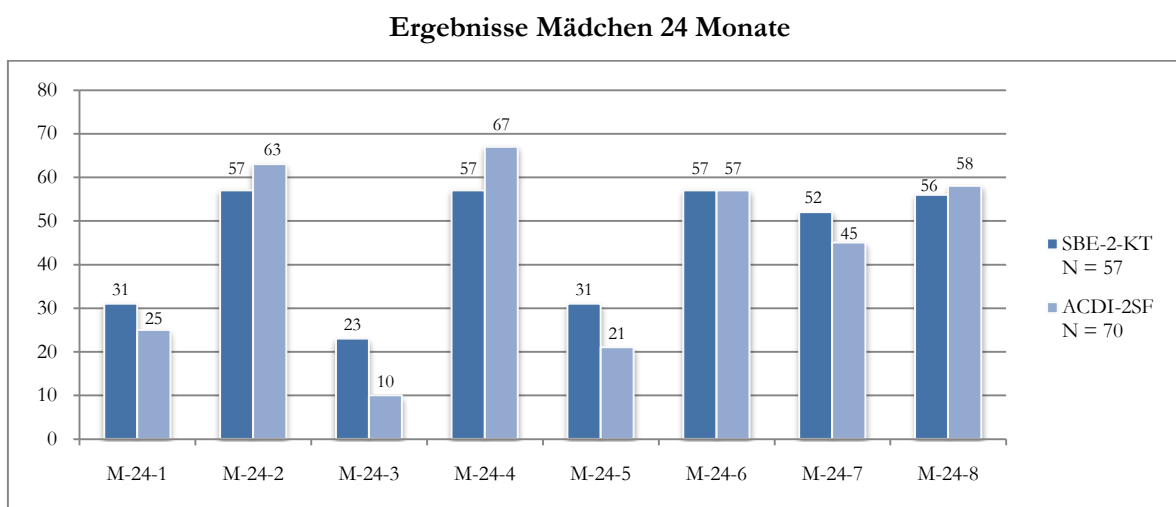


Abb. II-2: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich Mädchen 24 Monate.

Die Auswertung der Daten für die Jungen im Alter von 23 und 24 Monaten zeigt für die Altersgruppe von 23 Monaten sechs potentielle Risikokinder entsprechend dem alterskorrelierten kritischen Wert der SBE-2-KT (<19) und für die Altersgruppe von 24 Monaten drei potentielle Risikokinder. Die Anzahl der aktiv verwendeten Lexeme im ACIDI-2SF ist für diese neun Kinder ebenfalls sehr gering. Entsprechend der differierenden Angaben in der Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme mit erkennbarer Differenz von aktiv gebrauchten Lexemen in den Angaben in der SBE-2-KT im Vergleich mit denen im ACIDI-2SF lässt sich dies bei der Gruppe der 23 Monate alten Jungen bei sieben Jungen (J-23-1, J-23-3, J-23-4, J-23-7, J-23-8, J-23-11 und J-23-14) beobachten, in der Gruppe der 24 Monate alten Jungen hingegen lediglich beim Jungen J-24-7. Die Differenz in der Anzahl aktiver Lexeme schwankt von vier (J-23-4 bzw. J-24-6) bis 15 (J-23-7).

Ergebnisse Jungen 23 Monate

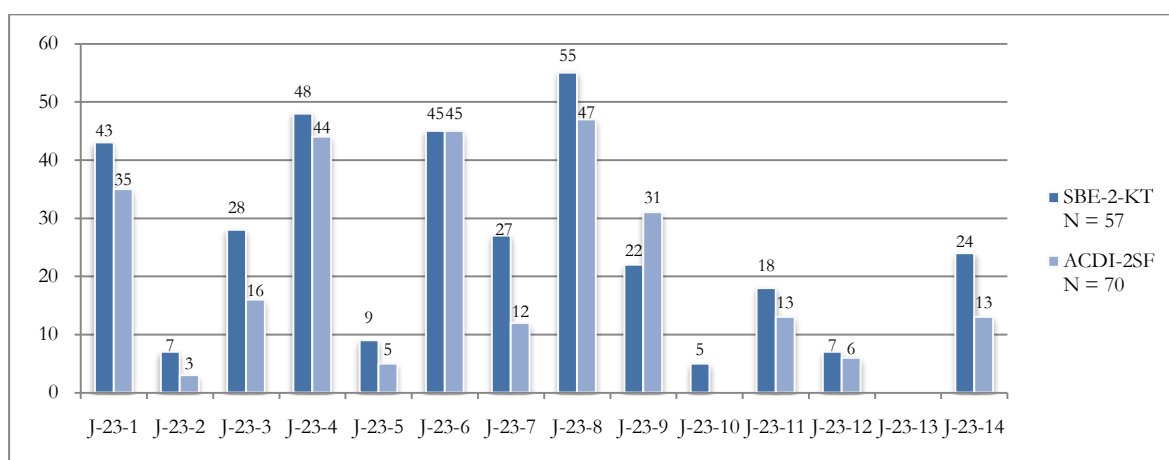


Abb. II-3: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich Jungen 23 Monate.

Ergebnisse Jungen 24 Monate

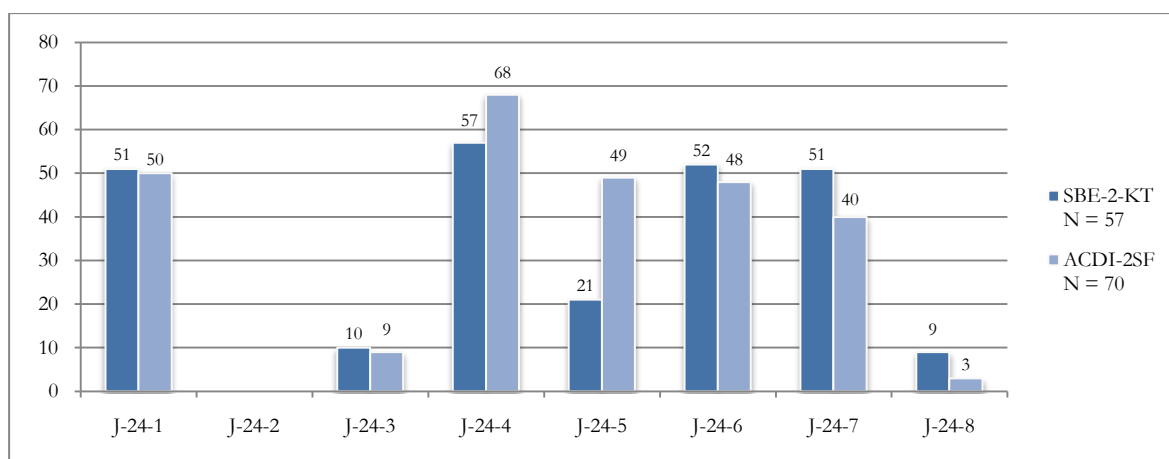


Abb. II-4: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich Jungen 24 Monate.

Die beobachtete Diskrepanz in der Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme in Bezug auf die Angaben in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF lassen sich tendenziell zugunsten der Anzahl der Lexeme in der SBE-2-KT beschreiben, wobei sich in deutlich geringerem Ausmaß aber dennoch auch der umgekehrte Fall zeigt. Abgesehen von den Angaben jener Kinder, die alle bzw. beinahe alle abgefragten Lexeme in

der SBE-2-KT und dementsprechend auch im ACIDI-2SF bereits in ihrem aktiven Wortschatz haben, zeigt sich bei zwei Jungen (J-23-9 und J-24-5) eine deutlich höhere Anzahl von aktiv gebrauchten Lexemen im ACIDI-2SF verglichen mit den Angaben in der SBE-2-KT (quantitative Differenz von 9 bzw. 28 Lexemen).

Gruppeneinteilung zur weiteren Datenanalyse

Im Folgenden werden die erhobenen Daten quantitativ und qualitativ detaillierter unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien deskriptiv analysiert. Die erhobenen Daten werden hierfür in vier Gruppen eingeteilt, wobei sich die Einteilung an der Anzahl angegebener aktiv gebrauchter Lexeme im Vergleich der beiden ausgegebenen Elternfragebögen orientiert. Dementsprechend ist die Gruppeneinteilung nicht ausschließlich wertend zu interpretieren, sondern gibt bedingt Einblick in die Wortartenverteilung innerhalb der abgefragten Lexeme.

Gruppe I: Risikokinder nach der SBE-2-KT

Potentielle Risikokinder manifestieren sich durch Angaben von < 19 aktiv gebrauchten Lexemen in der Altersgruppe von 23 und 24 Monaten in der SBE-2-KT.

Gruppe II: SBE-2-KT $\geq$ ACIDI-2SF

Die Angaben aktiv gebrauchter Lexeme zeigt in der SBE-2-KT einen deutlich höheren bzw. gleich hohen Wert verglichen mit den Angaben im ACIDI-2SF, übersteigt jedoch den Wert von 50 aktiv gebrauchten Lexemen nicht.

Gruppe III: ACIDI-2SF > SBE-2-KT

Die Angabe aktiv gebrauchter Lexeme zeigt im ACIDI-2SF einen deutlich höheren Wert (trotz insgesamt höherer Itemanzahl) verglichen mit den Angaben in der SBE-2-KT.

Gruppe IV: SBE-2-KT $\geq$ 50

Die Anzahl der Angaben aktiv gebrauchter Lexeme in der SBE-2-KT liegt über 50 und umfasst dementsprechend beinahe alle abgefragten Items.

Um die weitere Analyse basierend auf der Einteilung in die genannten vier Gruppen verständlicher zu machen, werden die erhobenen Daten der einzelnen befragten Kinder nach dem festgelegten Kodierungsmuster in Tabelle II-20 den vier differenzierten Gruppen zugeordnet.

Gruppeneinteilung zur weiteren Datenanalyse

Detaillierte Analyse der erhobenen Daten orientiert an der Anzahl angegebener aktiv gebrauchter Lexeme der zweijährigen Kinder							
Gruppe I Risikokinder SBE-2-KT Wortschatzumfang < 19		Gruppe II SBE-2-KT $\geq$ ACIDI-2SF Anzahl Lexeme in SBE-2-KT höher		Gruppe III ACIDI-2SF > SBE-2-KT Anzahl Lexeme im ACIDI-2SF höher		Gruppe IV SBE-2-KT (beinahe) vollständig Anzahl Lexeme SBE-2-KT > 50	
J-23-2	J-24-2	M-23-1	J-23-1	J-23-9	J-24-5	M-23-4	M-24-7
J-23-5	J-24-3	M-23-2	J-23-3			M-23-6	M-24-8
J-23-10	J-24-8	M-23-3	J-23-4			M-23-8	J-23-8
J-23-11		M-23-5	J-23-6			M-23-9	J-24-1
J-23-12		M-23-7	J-23-7			M-23-10	J-24-4
J-23-13		M-24-1	J-23-14			M-24-2	J-24-6
		M-24-3				M-24-4	J-24-7
		M-24-5				M-24-6	

Tab. II-20: Gruppeneinteilung zur weiteren Datenanalyse.

Im Vergleich der beiden Geschlechter zeigt sich eine Dominanz des männlichen Geschlechts in den Gruppen I (potentielle Risikokinder) und III (ACDI-2SF > SBE-2-KT). Die Mädchen dominieren hingegen in der Gruppe IV (> 50 Lexeme SBE-2-KT), was mit einem ausgeprägten Wortschatz basierend auf den ausgewählten Lexemen in den beiden Bögen einhergeht, wobei lediglich ein Kind alle abgefragten Items des ACDI-2SF im aktiven Wortschatz hat (M-23-4). In der Gruppe II zeigt sich mit acht Mädchen und sechs Jungen eine etwas ausgeglichene Verteilung im Vergleich zu den restlichen Gruppen. Die vorliegende Diskrepanz zwischen dem erhobenen Wortschatzumfang der Mädchen bzw. Jungen können vorsichtig als die in der Literatur beschriebene Tatsache des möglichen zeitlich schneller ablaufenden Spracherwerbsprozesses bei Mädchen im Vergleich zu Jungen interpretiert werden (u.a. Grimm 2003, Szagun et al. 2006).

4.3.2 Ergebnisse Gruppe I Potentielle Risikokinder nach der SBE-2-KT

Die Verteilung der Anzahl der aktiv gebrauchten Lexeme zeigt in Bezug auf die einzelnen differenzierten Wortkategorien für die nach der SBE-2-KT erfassten potentiellen Risikokinder die in der Literatur beschriebene Erwerbsreihenfolge mit anfänglicher Dominanz von Nomen und sozialen Wörtern (u.a. Gopnik 1988, Caselli et al. 1995, Kauschke 2000)⁶². Die Anzahl potentieller Risikokinder entspricht einer prozentuellen Häufigkeit von 22,5%, was mit den Prozentwerten von Kauschke (2003) mit 18% und Grimm (2003) mit 14-19%, wenn auch etwas höher, sicherlich vergleichbar ist. In den vorliegenden Daten zeigen sich lediglich männliche Risikokinder, wobei jedoch der vorliegende Umfang von 40 befragten Kindern eine vorsichtige Interpretation dieses Ergebnisses bedingt.

Aktiv gebrauchte Lexeme einzelner Wortkategorien der Risikokinder in der SBE-2-KT

Verteilung aktiv verwendeter Wortkategorien der potentiellen Risikokinder in der SBE-2-KT										
Kind	SBE-2-KT (N = 57)					ACDI-2SF (N = 70)				
	N n = 43	V n = 3	A n = 2	SW n = 5	S n = 4	N n = 45	V n = 10	A n = 7	SW n = 2	S n = 6
J-23-2	4	1	0	2	0	0	1	0	1	1
J-23-5	5	0	0	4	0	4	1	0	0	0
J-23-10	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0
J-23-11	10	3	0	5	0	5	4	0	2	2
J-23-12	3	1	0	3	0	2	0	0	1	3
J-23-13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J-24-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J-24-3	6	0	0	3	1	5	0	0	2	2
J-24-8	8	0	0	1	0	1	2	0	0	0

Tab. II-21: Aktiv gebrauchte Lexeme einzelner Wortkategorien der potentiellen Risikokinder in der SBE-2-KT.

Bei genauer Betrachtung der Ergebnisse der erhobenen potentiellen Risikokinder manifestiert sich insbesondere für die Anzahl der aktiv verwendeten Nomen eine deutliche Differenz zwischen den beiden Bögen (Tab. II-21 und Tab. II-22). Bei allen neun potentiellen Risikokindern dominieren die in der SBE-2-KT aber nicht im ACDI-2SF abgefragten Nomen (Tab. II-21). Was die Wortkategorie der

⁶² Genauere Angaben zur Verteilung der Wortkategorien im aktiven Wortschatz eines zweijährigen Kindes finden sich im theoretischen Teil dieser Arbeit im Abschnitt über die Verteilung der Wortarten im kindlichen Lexikon.

sozialen Wörter betrifft, lässt sich eine Schwankungsbreite des aktiven Gebrauchs von eins bis fünf der fünf abgefragten Items erkennen, wobei zwei der neun Kinder noch keines der abgefragten Lexeme dieser Kategorie aktiv gebrauchen. Die restlichen Wortkategorien Verben, Adjektive und Sonstige sind insgesamt quantitativ sehr gering in aktivem Gebrauch. Lediglich der Junge J-23-11 hat bereits einige der abgefragten Verben erworben, der aktive Wortschatz der restlichen Kinder bezieht sich den Itemlisten entsprechend auf Nomen und soziale Wörter.

Qualitativer Vergleich des aktiven Wortschatzes der potentiellen Risikokinder

Vergleich der aktiv gebrauchten Nomen im SBE-2-KT und ACIDI-2SF der potentiellen Risikokinder der SBE-2-KT			
Kind	Abgefragte Nomen in der SBE-2-KT (n = 33)	Abgefragte Nomen im ACIDI-2SF (n = 35)	Übereinstimmende Nomen SBE-2-KT und ACIDI-2SF (n = 10)
J-23-2	(4) Auto, Opa, Eier, Schnuller	(0)	
J-23-5	(5+1) ⁶³ Fisch, Katze, Opa	(4) Tiger, Ziege	(2) Bauch, Ball
J-23-10	(4) Fisch, Katze, Pferd, Ente	(0)	
J-23-11	(10) Auto, Licht, Opa, Banane, Eier, Hase, Ente, Schnuller, Wasser	(5) Tiger, Pizza, Zahn, Schnee	(1) Ball
J-23-12	(3+2) Auto, Apfel, Licht	(2)	(2) Ball, Bär
J-23-13	(0)	(0)	
J-24-2	(0)	(0)	
J-24-3	(6+1) Tür, Opa, Schnuller	(5) Schnee	(4) Kuchen, Bär, Ball, Butter
J-24-8	(7) Auto, Auge, Ohr, Opa, Eier, Hand, Nase	(1)	(1) Ball

Tab. II-22: Vergleich der aktiv gebrauchten Nomen der potentiellen Risikokinder der SBE-2-KT.

Was das soziale Umfeld der erfassten potentiellen Risikokinder betrifft, so sind zwei Jungen Erstgeborene, die restlichen sieben Kinder haben ein älteres Geschwister. Das Ausbildungsniveau der Eltern der Kinder dieser Gruppe lässt sich als mittel bis hoch einstufen, wobei abgesehen von einer fehlenden Angabe lediglich ein Elternteil einen Pflichtschulabschluss hat, die restlichen hingegen zumindest eine Berufsschule abgeschlossen haben. In Bezug auf die Angaben zum Fernsehkonsum dominieren in der Gruppe der potentiellen Risikokinder die fehlenden Angaben zu dieser Orientierungsfrage, was eine unterschiedliche Interpretation zulässt. Regelmäßiges Vorlesen von Bilderbüchern gaben hingegen acht von den neun befragten Bezugspersonen an.

Zusammengefasst lässt sich für die Gruppe der Risikokinder keine wirkliche Tendenz basierend auf den abgefragten Orientierungsfragen, was den Einfluss von demographischen Daten betrifft, ableiten. Szagun (2008) illustriert, dass der Einfluss demographischer Variablen in ihrer deutschen Stichprobe deutlich stärker ist verglichen mit anderen Ländern (u.a. USA, Niederlande, Großbritannien), wobei absolut gesehen die Variabilität durch demographische Komponenten den Spracherwerb im Ausmaß von 8% beeinflusst und sich mit 4% auf den Faktor Geschlecht und mit je 2% auf die soziale Schicht und den Geschwisterrang verteilt. Bedingt durch die Tatsache des bei den potentiellen Risikokindern relativ gering ausgeprägten Wortschatzes lässt sich zusätzlich wenig Tendenz in Bezug auf die einzelnen Wortkategorien und deren Vergleich ableiten, was von den Ergebnissen der Gruppe II mehr erhofft werden kann.

⁶³ Diese Angabe beruht auf der Tatsache, dass die in beiden Bögen übereinstimmend abgefragten Lexeme im einen Bogen angekreuzt wurden, im anderen hingegen nicht, jedoch als aktiv verwendet gezählt werden.

4.3.3 Ergebnisse Gruppe II SBE-2-KT $\geq$ ACDI-2SF

In die Gruppe II mit erkennbarer Differenz in der Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme im Vergleich der beiden Bögen fallen acht Mädchen und sechs Jungen (Tab. II-20). Vorab werden tabellarisch alle Wortkategorien in Bezug auf die Anzahl aktiver Verwendung gegenübergestellt, bevor im Anschluss daran ausgewählte Kriterien diskutiert werden.

Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien

Anzahl aktiv verwendeter Lexeme in der SBE-2-KT und dem ACDI-2SF im Vergleich										
Alter	SBE-2-KT (N = 57)					ACDI-2SF (N = 70)				
	N n = 43	V n = 3	A n = 2	SW n = 5	S n = 4	N n = 45	V n = 10	A n = 7	SW n = 2	S n = 6
M-23-1	33	3	2	4	3	28	8	4	2	3
M-23-2	32	3	2	5	3	17	9	5	2	1
M-23-3	15	1	2	5	3	8	2	2	2	3
M-23-5	25	2	1	3	1	7	5	2	1	0
M-23-7	33	3	0	4	4	24	6	1	2	5
M-24-1	24	2	1	4	0	15	5	1	2	2
M-24-3	14	2	1	5	1	3	2	1	2	2
M-24-5	21	2	0	5	3	10	3	1	2	5
J-23-1	32	3	1	5	2	22	6	5	2	0
J-23-3	23	2	1	2	0	10	2	3	0	1
J-23-4	36	2	2	5	3	26	8	6	2	2
J-23-6	35	3	2	4	1	25	9	4	1	1
J-23-7	15	2	1	5	1	3	4	1	2	2
J-23-14	15	1	2	5	1	8	1	2	2	0

Tab. II-23: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien der Gruppe II.

Bei allen Kindern ist der deutlich geringer ausgeprägte Wortschatzumfang im ACDI-2SF im Vergleich zur SBE-2-KT zu erkennen (Tab. II-23), wobei sich die zahlenmäßige Differenz vorwiegend auf die Wortkategorie der Nomen bezieht. Die Kategorie der sozialen Wörter zeigt abgesehen von der unterschiedlichen Anzahl der abgefragten Items wenig Differenz, die Angaben in der Wortkategorie der Verben, Adjektive und sonstigen Lexeme zeichnen sich durch individuelle Schwankungen aus, die sich jedoch in den Variationsraum des Wortschatzes eines zweijährigen Kindes einordnen lassen.

Die Angaben zum aktiv gebrauchten Nomenumfang werden aufgrund der stark ausgeprägten Differenz in den beiden Bögen genauer analysiert und sind in Tabelle II-24 unter Berücksichtigung der Spezifität der ausgewählten Items in der SBE-2-KT und dem ACDI-2SF für jedes Kind einzeln dargestellt. In der detaillierten Analyse der Verteilung aktiv gebrauchter Nomen in Bezug auf die Spezifität und Übereinstimmung mit der Auswahl in den Elternfragebögen ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K lässt sich die teils deutliche Differenz in der Anzahl des Nomenumfangs durch die spezifische Auswahl der Nomen im ACDI-2SF spekulativ begründen. Was die aktive Verwendung der ACDI-2SF spezifischen Nomen in dieser Gruppe betrifft, so werden qualitativ betrachtet, die beiden in die semantische Gruppe Essen/Trinken fallenden Items *Pizza* (7 Kinder) und *Reis* (7 Kinder) am häufigsten im aktiven Gebrauch angegeben. Während die Lexeme *Arbeit*, *Baustein*, *Erbse*, *Herd* und *Hof* von keinem Kind in Gruppe II aktiv gebraucht wird, schwanken die Angaben zu den restlichen

spezifischen Nomen des ACIDI-2SF von eins bis fünf. Das SBE-2-KT spezifische Nomen *Licht* haben hingegen von den 14 Kindern dieser Gruppen neun Kinder bereits in ihrem aktiven Wortschatz.

Aktiv gebrauchte Nomen im Vergleich

Verteilung aktiv verwendete Nomen im Vergleich der beiden Bögen								
Kode	SBE-2-KT (N = 43)				ACIDI-2SF (N = 45)			
	Gesamt	SBE-2-KT Spezifisch	ACIDI-2SF	ELFRA, ELAN FRAKIS-K	Gesamt	ACIDI-2SF spezifisch	SBE-2-KT	ELFRA, ELAN FRAKIS-K
	43	1	10	32	45	16	10	19
M-23-1	33 (2) ⁶⁴	1	5 (2)	27	28	4	9	15
M-23-2	32	1	7	24	17 (1)	4	6 (1)	7
M-23-3	15	0	3	12	8	2	3	3
M-23-5	25	1	4	20	7 (2)	2	2 (2)	3
M-23-7	33	0	8	25	24	5	8	11
M-24-1	24	0	6	18	15	4	6	5
M-24-3	14	1	1	12	3	0	1	2
M-24-5	21	0	4	17	10	2	4	4
J-23-1	32	1	7	24	22	5	7	10
J-23-3	23 (2)	1	4 (2)	18	10	2	6	2
J-23-4	36	1	8	27	26	6	8	12
J-23-6	35 (1)	1	8 (1)	26	25	5	9	11
J-23-7	15	0	3	12	3	0	3	0
J-23-14	15	1	4	10	8	1	4	3

Tab. II-24: Detailanalyse aktiv gebrauchter Nomen im Vergleich der einzelnen Elternfragebögen.

4.3.4 Ergebnisse Gruppe III ACIDI-2SF > SBE-2-KT

Der Beobachtung einer höheren Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme im ACIDI-2SF im Vergleich zur SBE-2-KT stützt sich auf den Angaben von jeweils einem Jungen im Alter von 23 und einem Jungen im Alter von 24 Monaten, wobei sich die Differenz beim jüngeren Jungen nicht durch den Nomenumfang, sondern durch die Wortkategorien Verben und Adjektive begründet (Tab. II-25). Beim 24 Monate alten Jungen zeigt sich hingegen eine Differenz zugunsten der Anzahl der aktiv gebrauchten Nomen im ACIDI-2SF und aufgrund des Unterschieds in der Anzahl der Verben bzw. Adjektive.

Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien im Vergleich

Verteilung aktiv verwendeter Wortkategorien im Vergleich										
Kind	SBE-2-KT (N = 57)					ACIDI-2SF (N = 70)				
	N n = 43	V n = 3	A n = 2	SW n = 5	S n = 4	N n = 45	V n = 10	A n = 7	SW n = 2	S n = 6
J-23-9	12	2	1	4	3	9	8	7	1 (1)	6
J-24-5	13	2	2	4	0	27	10	7	2	3

Tab. II-25: Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien von Kind J-23-9 und Kind J-24-5.

⁶⁴ Die Zahlen in Klammer geben differierende Angaben zum aktiven Gebrauch der zehn übereinstimmenden Nomen in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF an, werden als Flüchtigkeitsfehler und dementsprechend als aktiv gebrauchte Lexeme gewertet. Die explizite Angabe in Klammer erfolgt absichtlich, um die Anzahl zu verdeutlichen und gilt für alle Angaben dieser Art in Tabelle II-24 sowie Tabelle II-25 und Tabelle II-26.

Differenzierte Analyse aktiv gebrauchter Nomen im Vergleich

Verteilung aktiv verwendeter Nomen in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF im Vergleich								
Kind	SBE-2-KT				ACIDI-2SF			
	Gesamt	SBE-2-KT spezifisch	ACIDI-2SF	ELFRA, ELAN FRAKIS-K	Gesamt	ACIDI-2SF spezifisch	SBE-2-KT	ELFRA, ELAN FRAKIS-K
	N = 43	n = 1	n = 10	n = 32	N = 45	n = 16	n = 10	n = 19
J-23-9	12	0	3	9	9	2	3	4
J-24-5	13 (5)	0	2 (5)	11	27	5	7	15

Tab. II-26: Differenzierte Analyse aktiv gebrauchter Nomen im Vergleich von Kind J-23-9 und Kind J-24-5.

Abgesehen von den Unterschieden in der Anzahl abgefragter Items der einzelnen Wortkategorien, lässt sich die Differenz im Nomenwortschatz des Jungen J-24-5 jedoch relativieren, da die Angaben zum aktiven Gebrauch der zehn übereinstimmenden Nomen in der SBE-2-KT und im ACIDI-2SF im Falle von fünf Nomen lediglich im ACIDI-2SF angekreuzt wurden, in der SBE-2-KT hingegen nicht. Somit entsprechen beim Jungen J-24-5 den 18 aktiven Nomen in der SBE-2-KT die 27 Nomen im ACIDI-2SF (Tab. II-26). Bei beiden Jungen lässt sich neben dem mehr oder weniger umfangreichen Nomenlexikon der ausgeprägte Gebrauch von Verben und Adjektiven in der aktiven Sprache erkennen, der trotz gezielter Abfrage (fast) alle ausgewählten Items umfasst.

4.3.5 Ergebnisse Gruppe IV SBE-2-KT > 50 aktiv gebrauchte Lexeme

In der Gruppe jener Kinder, deren aktiver Wortschatz in der SBE-2-KT über 50 aller abgefragten Lexeme umfasst, zeigt sich wiederum die beobachtete Diskrepanz, was den Umfang des aktiven Nomenlexikons in den beiden Bögen betrifft (Tab. II-27).

Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien Gruppe IV

Verteilung aktiv verwendeter Wortkategorien der Risikokinder in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF												
Kind	SBE-2-KT (N = 57)						ACIDI-2SF (N = 70)					
	Gesamt	N n = 43	V n = 3	A n = 2	SW n = 5	S n = 4	Gesamt	N n = 45	V n = 10	A n = 7	SW n = 2	S n = 6
M-23-4	57	43	3	2	5	4	70	45	10	7	2	6
M-23-6	57	43	3	2	5	4	67	44	10	5	2	6
M-23-8	53	41	3	2	5	2	54	33	7	6	2	6
M-23-9	56	42	3	2	5	4	56	40	7	6	2	6
M-23-10	56	43	3	2	5	3	56	33	8	3	2	2
M-24-2	57	43	3	2	5	4	63	39	10	6	2	6
M-24-4	57	43	3	2	5	4	67	42	10	6	2	6
M-24-6	57	43	3	2	5	4	57	34	10	6	2	5
M-24-7	52	38	3	2	5	4	45	25	9	5	2	4
M-24-8	56	43	3	2	4	4	58	37	9	5	2	5
J-23-8	55	42	3	2	5	3	47	28	8	6	2	3
J-24-1	51	41	2	2	5	1	50	30	9	5	2	4
J-24-4	57	43	3	2	5	4	68	43	10	7	2	6
J-24-6	52	41	3	2	5	1	48	29	9	5	2	3
J-24-7	51	41	3	1	5	1	40	25	6	4	2	3

Tab. II-27: Verteilung aktiv verwendeter Lexeme nach Wortkategorien Gruppe IV.

Während die mit der SBE-2-KT und den Bögen ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K übereinstimmenden Nomen bereits im aktiven Lexikon der meisten zweijährigen Kinder der Gruppe

IV sind, zeigt sich bei den ACDI-2SF spezifischen Nomen eine deutlich geringere Anzahl aktiv verwendeter Lexeme (Tab. II-28). Diese Differenz wirkt sich dementsprechend auf die Gesamtanzahl der aktiv gebrauchten Lexeme aus. Die restlichen Wortkategorien, die teils mit einer unterschiedlichen Anzahl abgefragter Lexeme in den beiden Bögen einhergehen, zeigen unter Berücksichtigung der maximal möglichen Anzahl weniger Differenzen.

Aktiv gebrauchte Nomen im ACDI-2SF der Gruppe IV

Differenzierte Verteilung aktiv verwendeter Nomen im ACDI-2SF				
Kind	ACDI-2SF (N = 45)			
	Gesamt	ACDI-2SF spezifisch	SBE-2-KT	ELFRA-2, ELAN, FRAKIS-K
	45	16	10	19
M-23-4	45	16	10	19
M-23-6	44	15	10	19
M-23-8	33	9	9	15
M-23-9	40	13	10	17
M-23-10	33	8	9	16
M-24-2	39	11	10	18
M-24-4	42	13	10	19
M-24-6	34	10	10	14
M-24-7	25	6	8	11
M-24-8	37	13	8	16
J-23-8	28	7	10	11
J-24-1	30	5	9	16
J-24-4	42	14	10	19
J-24-6	29	7	10	12
J-24-7	25	6	9	10

Tab. II-28: Aktiv gebrauchte Nomen im ACDI-2SF der Gruppe IV.

Qualitativ betrachtet, zeigen sich in der Gruppe IV in Bezug auf die ACDI-2SF spezifischen Nomen eine deutlich erkennbare Abstufung der einzelnen abgefragten Lexemen, die von den 15 Kinder nicht aktiv verwendet werden und umfassen im Detail⁶⁵ *Hof* (13), *Baustein* (10), *Erbse* (7), *Kindergarten* (7), *Arbeit* (7), *Gans* (7), *Schnitzel* (7), *Herd* (6), *Knie* (6), *Ziege* (5), *Eule* (4), *Krokodil* (4), *Tiger* (2), *Igel* (1), *Pizza* (1) und *Reis* (1). Die restlichen ACDI-2SF spezifischen Nomen schwanken in der nicht angegebenen aktiven Verwendung von eins bis fünf. Damit bestätigt sich in Gruppe IV die anfänglich vermutete Tendenz der sehr komplexen und sehr spezifischen Lexeme des ACDI-2SF, wobei sich insbesondere für zwei der angeführten Items regional bedingte sprachliche Einflussfaktoren nennen lassen.

4.3.6 Fazit der quantitativen Analyse

Als Fazit der quantitativen Analyse des Vergleichs der Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACDI-2SF basierend auf der Auswertung der erhobenen Daten von 40 Bögen lässt sich eine erkennbare Differenz in Bezug auf die Wortkategorie der Nomen beschreiben. Die in der ACDI-2SF ausgewählten Nomen, die sich durch komplexe und differenzierte Lexeme auszeichnen, sind im Vergleich zu den Nomen der SBE-2-KT von zweijährigen Kindern in deutlich

⁶⁵ Die Angabe der Anzahl in Klammer ist dahingehend zu verstehen, dass von den 15 Kindern u.a. das Item *Hof* von 13 Kindern als **nicht** aktiv gebraucht angegeben wurde.

geringerem Ausmaß im aktiven Gebrauch. Dies bestätigt sich nicht nur für die potentiellen Risikokinder nach der SBE-2-KT, sondern auch für die Angaben jener Kinder, deren aktiver Wortschatz beinahe alle ausgewählten und abgefragten Lexeme in der SBE-2-KT umfasst. Die Wortkategorien Verben, Adjektive, Soziale Wörter und Sonstige differieren zwar in der Anzahl der angeführten Lexeme, zeigen jedoch in Bezug auf den aktiven Gebrauch eine gering ausgeprägte Differenz verglichen mit den Nomen. Auf einzelne ausgewählte Items bzw. einzelne Wortkategorien wird im nächsten Abschnitt im Rahmen der qualitativen Analyse näher eingegangen.

4.4 Qualitative Auswertung der Angaben zum aktiven Wortschatz

Was die Qualität der ausgewählten Lexeme der beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF betrifft, zeigen sich qualitative Unterschiede (in Komplexität und Differenzierung) in der Auswahl der abgefragten Nomen. Aufgrund der vorliegenden Tatsache, dass der ACIDI-2SF mit einer großen Anzahl spezifischer Nomen aber auch mit einem spezifischen Adjektiv einhergeht, wird die Wortkategorie der Adjektive im Rahmen der Auseinandersetzung mit den ACIDI-2SF spezifischen Lexemen qualitativ erläutert. Die itemspezifische qualitative Detailangabe der aktiv gebrauchten Lexeme findet sich für beide Bögen und für jedes einzelne Kind im Anhang B (Tab. B-6 bis B-17).

4.4.1 SBE-2-KT spezifisches Nomen

Von den 43 in der SBE-2-KT abgefragten Nomen zeigt sich bei 10 Nomen eine Übereinstimmung mit dem ACIDI-2SF und bei 32 mit den ausgewählten Nomen des ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K. Lediglich das Lexem *Licht* ist für die SBE-2-KT spezifisch und wird ausschließlich in diesem Bogen abgefragt. Was den aktiven Gebrauch dieses Nomens in Bezug auf die Angaben der 40 befragten zweijährigen Kinder betrifft, so zeigt sich im aktiven Wortschatz eine Anzahl von 25. In Bezug auf die gruppenspezifische Einteilung der quantitativen Analyse findet sich für das Item *Licht* in der Gruppe der potentiellen Risikokinder ($n = 9$) ein aktiver Gebrauch von zwei, in der Gruppe II ($n = 14$) hingegen von sieben. Was die Angaben der beiden Jungen der Gruppe III betrifft, so haben beide das SBE-2-KT spezifische Nomen noch nicht erworben. In der Gruppe IV ($n = 15$) hingegen, die jene Kinder zusammenfasst, die beinahe alle Lexeme der SBE-2-KT in ihrem aktiven Wortschatz gebrauchen, haben das Item *Licht* alle 15 Kinder im aktiven Gebrauch. Zusammengefasst zeigt sich für das SBE-2-KT spezifische Items ein aktiver Gebrauch von 60%.

4.4.2 ACIDI-2SF spezifische Lexeme (Nomen und Adjektiv)

Von den 45 abgefragten Nomen im ACIDI-2SF werden abgesehen von den 10 mit der SBE-2-KT übereinstimmenden Nomen, 19 Nomen auch in den Elternfragebögen ELAN, ELFRA-2 (K) und FRAKIS-K abgefragt. Die restlichen 16 Items lassen sich basierend auf dem genannten Vergleich als ACIDI-2SF spezifisch einstufen. Wie bereits anfänglich erwähnt und in der quantitativen Analyse bereits aufgezeigten Tendenz, handelt es sich bei den 16 ACIDI-2SF spezifischen Nomen für

zweijährige Kinder um teils semantisch sehr komplexe (u.a. *Arbeit*), sehr spezifische (u.a. *Erbse*, *Eule*, *Gans*, *Igel*, *Knie*, *Schnitzel*, *Tiger*, *Ziege*) aber auch phonetisch-phonologisch schwierige (u.a. *Baustein*, *Kindergarten*, *Krokodil*) Lexeme. Was den aktiven Gebrauch der ACIDI-2SF spezifischen Nomen betrifft, zeigen sich im aktiven Gebrauch Schwankungen von 3 bis 23 (Tab. II-29).

Anzahl der aktiv gebrauchten ACIDI-2SF spezifischen Nomen im Detail

Anzahl aktive Produktion ausschließlich im ACDI-2SF abgefragter Nomen						
	Aktiver Gebrauch einzelner Lexeme in den einzelnen differenzierten Gruppen (N = 40)				Gesamt	
Lexem	Gruppe I (n = 9) Risikokinder SBE-2-KT	Gruppe II (n = 14) SBE-2-KT ≥ ACDI-2SF	Gruppe III (n = 2) ACDI-2SF > SBE-2-KT	Gruppe IV (n = 15) SBE-2-KT > 50	Anzahl	%
Arbeit	0	3	1	8	12	30
Baustein	0	0	0	5	5	12,5
Erbse	0	0	0	8	8	20
Eule	0	3	0	11	14	35
Gans	0	1	0	8	9	22,5
Herd	0	0	1	9	10	25
Hof	0	0	0	3	3	7,5
Igel	0	3	0	14	17	42,5
Kindergarten	0	1	1	8	10	25
Knie	0	2	1	9	12	30
Krokodil	0	3	0	11	14	35
Pizza	1	8	0	14	23	57,5
Reis	0	7	1	14	22	55
Schnitzel	0	4	0	8	12	30
Tiger	2	6	1	13	22	55
Ziege	1	3	1	10	15	37,5

Tab. II-29: Anzahl aktiv gebrauchter ACIDI-2SF spezifischer Nomen im Detail.

Die Anzahl des aktiven Gebrauchs der 16 spezifischen Nomen geht in Bezug auf die 40 analysierten Bögen mit folgender Abfolge einher: *Hof* (3), *Baustein* (5), *Erbse* (8), *Gans* (9), *Herd* (10), *Kindergarten* (10), *Arbeit* (12), *Knie* (12), *Schnitzel* (12), *Krokodil* (14), *Eule* (14), *Ziege* (15), *Igel* (17), *Tiger* (22), *Reis* (22) und *Pizza* (23), wobei sich für die meisten spezifischen ACIDI-2SF Nomen ein unter 50% liegender aktiver Gebrauch zeigt. Die ausgezählte Abfolge stimmt insbesondere bei den ersten Lexemen mit den nicht aktiv verwendeten Nomen in der Gruppe IV (über 50 aktiv gebrauchte Lexeme der SBE-2-KT) überein (v.a. *Hof*, *Baustein*, *Erbse*, *Gans*, *Arbeit*). Für zwei Items lässt sich eine regional bedingte Erklärung für den geringen bzw. den unerwartet hohen aktiven Gebrauch finden, wobei ich hierfür neben der Interpretation der erhobenen Daten auf meine eigene Sprachkompetenz und folglich Einschätzung als Dialekt sprecherin zurückgreife. Das Item *Hof* ist lediglich bei drei Kindern im aktiven Wortschatz, was sich sicherlich dadurch begründet, dass die zugrundeliegende Verwendung im Input regional bedingt sehr gering ist, da in Vorarlberg im Vergleich zum Osten Österreichs sehr selten von einem *Hof* gesprochen wird. Interessanterweise zeigen die detaillierten Aufzeichnungen, dass bei zwei Kindern, die ansonsten (fast) alle abgefragten Nomen des ACIDI-2SF bereits in ihrem aktiven Sprachgebrauch haben, lediglich das Item *Hof* nicht angekreuzt wurde (M-23-6, J-24-4). Wider Erwarten wird hingegen das Nomen *Arbeit* von 12 Kindern (30%) bereits aktiv verwendet, wobei sich auch hierfür wiederum eine regional bedingte Verwendung ableiten lässt. *Arbeit* wird im dialektalen Gebrauch vorwiegend im Sinne von *schaffa* »arbeiten« gebraucht, was keinem nominalen, sondern

einem verbalen Gebrauch des hochdeutschen Lexems *Arbeit* bzw. dementsprechend *arbeiten* entspricht. Die von den Bezugspersonen gemachten Anmerkungen zum aktiven Gebrauch des Items *Arbeit* bestätigen diese Vermutung zusätzlich. Im alemannischen Dialekt gibt es zwar das Substantiv *Arbeit* aber nicht das Verb *arbeiten* (Ruoff & Gabriel 1998).

Die geringe Anzahl des aktiven Gebrauchs der restlichen Items des ACIDI-2SF begründet sich sicherlich durch die bereits anfänglich genannte zugrundeliegende Differenzierung, die sich durch den quantitativ geringen, aber dennoch möglichen Vergleich von Items aus der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF manifestieren lässt. Das Item *Ente* wird in der SBE-2-KT von den befragten Kindern von 62,5% (n = 25) aktiv gebraucht, die im ACIDI-2SF abgefragte differenzierte Variante *Gans* hingegen lediglich von 22,5% (n = 9). Eine etwas geringer ausgeprägte, aber dennoch erkennbare Differenz zeigt sich für das Item *Schube* (SBE-2-KT) mit bereits 70% (n = 28) aktiver Verwendung im Vergleich zum ACIDI-2SF Item *Stiefel* mit 50% (n = 20).

Anzahl der aktiv gebrauchten Adjektive im Detail

Anzahl der aktiv gebrauchten Adjektive der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF						
	Aktiver Gebrauch einzelner Lexeme in den einzelnen differenzierten Gruppen (N = 40)				Gesamt	
Lexem	Gruppe I (n = 9) Risikokinder SBE-2-KT	Gruppe II (n = 14) SBE-2-KT ≥ ACIDI-2SF	Gruppe III (n = 2) ACIDI-2SF > SBE-2-KT	Gruppe IV (n = 15) SBE-2-KT > 50	Anzahl	%
durstig	0	5	2	8	15	37,5
groß	0	5	2	14	21	52,5
hoch	0	0	2	6	8	20
hungrig	0	6	2	12	20	50
kalt	0	7	2	13	22	55
kaputt	0	10	2	15	27	67,5
klein	0	5	2	14	21	52,5
nass	0	10	2	15	27	67,5

Tab. II-30: Anzahl aktiv gebrauchter Adjektive im Detail.

Neben der großen Anzahl von ACIDI-2SF spezifischen Nomen, findet sich in der Wortkategorie der Adjektive das Item *durstig* als spezifisches Item im Vergleich mit den abgefragten Adjektiven in der SBE-2-KT, dem ELFRA-2 (K), in den ELAN bzw. dem FRAKIS-K. Das Adjektiv *durstig* haben von den 40 befragten Kindern 15 (37,5%) im aktiven Sprachgebrauch (detaillierte gruppenspezifische Anzahl des aktiven Gebrauchs in Tabelle II-30). Lediglich das Adjektiv *hoch* zeigt im Vergleich mit 8 Angaben (20%) eine geringere Anzahl. Die sechs restlichen Items liegen bei 50% oder mehr aktivem Gebrauch, was sich im Detail für *kalt* mit 55% (n = 22), für *groß* und *klein* mit 52,5% (n = 21), und für *hungrig* mit 50% (n = 20) manifestiert. Die Adjektive *kaputt* und *nass* werden von 27 Kindern in der durchgeführten Abfrage bereits aktiv gebraucht, was 67,5% entspricht. Diese Ergebnisse stimmen mit den in der Literatur beschriebenen Kriterien in Bezug auf den Erwerb von Adjektiven großteils überein, wobei Bockmann und Kiese-Himmel (2006) als erste aktiv gebrauchte Adjektive kurz nach dem ersten Geburtstag *heiß*, *dreckig* und *nass* angegebenen, gefolgt von dauerhaft und relationale Objektmerkmale beschreibende Adjektive im Alter von 2;0 – 2;6. In die zweite Gruppen fallen räumliche Relationen, wobei größere Objekte (u.a. Adjektiv *groß*) früher als solche benannt werden, verglichen mit kleinen Objekten (u.a. Adjektiv *klein*). Diese Annahme bestätigt sich in den erhobenen

Daten für die beiden genannten Adjektive, wenn auch mit sehr geringer Differenz (52,5% bzw. 50%). Inwieweit sich die erhobene lediglich 20% aktive Verwendung des Adjektivs *hoch* in die genannte Erwerbsreihenfolge eingliedern lässt, scheint aufgrund der Spezifität des Lexems und der bevorzugten Benennung großer Objekte basierend auf dem Adjektiv *groß* in der bzw. für die Altersstufe von zwei Jahren schwierig.

4.4.3 Verben

Der Erwerb von Verben ist für Deutsch erwerbende Kinder ein äußerst komplexer und umfangreicher Prozess, da an Verben jegliche relevanten Informationen für komplexere syntaktische Einheiten markiert werden. Die ersten Verben lassen sich als objektbezogene Handlungs-, Bewegungs- sowie auch Zustands- und Wahrnehmungsverben zusammenfassen (u.a. Kauschke 2000, Siegmüller 2011). Mit zunehmendem Alter werden die Verben semantisch komplexer und Kinder sind fähig, psychische Zustände und mentale Prozesse auszudrücken (u.a. Bockmann & Kiese-Himmel 2006). Bezugnehmend auf die abgefragten Verben in den beiden Bögen ergibt sich die Abfolge des aktiven Gebrauchs der einzelnen Verben in der Abfolge *essen* (n = 32)⁶⁶, *baden* (n = 30), *baden* (n = 31), *bauen* und *spielen* (n = 26), gefolgt von *laufen* und *schaukeln* (n = 22), *malen* (n = 21), *weinen* (n = 20), *kochen* (n = 18), *haben* (n = 17) und *bringen* (n = 14). Die gruppenspezifische Verteilung und entsprechende prozentuelle Häufigkeit findet sich in Tabelle II-31.

Anzahl der aktiv gebrauchten Verben im Detail

Anzahl der aktiv gebrauchten Verben der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF						
Lexem	Aktiver Gebrauch einzelner Lexeme in den einzelnen differenzierten Gruppen (N = 40)				Gesamt	
	Gruppe I (n = 9) Risikokinder SBE-2-KT	Gruppe II (n = 14) SBE-2-KT ≥ ACIDI-2SF	Gruppe III (n = 2) ACIDI-2SF > SBE-2-KT	Gruppe IV (n = 15) SBE-2-KT > 50	Anzahl	%
baden	1	13	2	15	31	77,5
bauen	2	7	2	15	26	65
bringen	0	3	1	10	14	35
essen	5	12	1	14	32	80
haben	0	2	2	13	17	42,5
kochen	0	5	2	11	18	45
laufen	0	5	2	15	22	55
malen	0	7	1	13	21	52,5
schaukeln	0	8	2	12	22	55
spielen	1	9	2	14	26	65
weinen	0	5	2	13	20	50

Tab. II-31: Anzahl aktiv gebrauchter Verben im Detail.

4.4.4 Partikeln

Die Erhebung des aktiven Wortschatzes zweijähriger Kinder basierend auf dem Vergleich der beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF wurde neben der Abfrage der Partikeln *runter*, *raus*, *weg* und *auch* um die Frage nach dem aktiven Gebrauch der beiden Partikeln *auf* und *zu* erweitert. Verbpartikeln sind aus struktureller Sicht für den Erwerb komplexerer Strukturen bedeutend. Für das

⁶⁶ In der Studie von Grimm und Wilde (1998) ist das Verb *essen* als erstes Verb auf Platz 15 in der Abfolge der ersten Lexeme Deutsch erwerbender Kinder.

Fokuspartikel *auch*⁶⁷ zeigt sich in der durchgeführten Abfrage ein interessantes Ergebnis. In der Gruppe der potentiellen Risikokinder nach der SBE-2-KT zeigt sich wie erwartet eine geringe aktive Verwendung der Partikeln, was sich dahingehend manifestiert, dass die Partikeln *raus*, *runter*, *weg* und *zu* von keinem der neun Kinder aktiv gebraucht wird. Lediglich ein Kind hat das Partikel *auch* im aktiven Gebrauch und zwei andere *auf*. Von den restlichen 31 nach der SBE-2-KT nicht auffälligen Kindern haben 18 Kinder *runter*, 20 Kinder *raus*, 21 Kinder *weg*, 24 Kinder *auf* und 26 Kinder *zu* in ihrem aktiven Wortschatz. Das Fokuspartikel *auch* haben hingegen lediglich 13 Kinder im aktiven Sprachgebrauch. Somit lässt sich für die erhobenen Daten die Abfolge des aktiven Gebrauchs der abgefragten Partikeln in der Abfolge *auf* – *zu* – *weg* – *raus* – *runter* – *auch* hypothesisieren. Die Verteilung der aktiv gebrauchten Partikeln in den einzelnen differenzierten Gruppen ist in Tabelle II-32 aufgezeigt.

Anzahl der aktiv gebrauchten Partikeln im Detail

Anzahl der aktiv gebrauchten Partikeln der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF					
	Aktiver Gebrauch einzelner Lexeme in den einzelnen differenzierten Gruppen (N = 40)				Gesamt
Lexem	Gruppe I (n = 9) Risikokinder SBE-2-KT	Gruppe II (n = 14) SBE-2-KT ≥ ACIDI-2SF	Gruppe III (n = 2) ACIDI-2SF > SBE-2-KT	Gruppe IV (n = 15) SBE-2-KT > 50	Anzahl %
<i>auch</i>	1	2	2	9	14 35
<i>auf</i>	2	9	2	15	26 65
<i>raus</i>	0	4	1	15	20 50
<i>runter</i>	0	5	1	12	18 45
<i>weg</i>	0	6	2	13	21 52,5
<i>zu</i>	0	9	2	15	26 65

Tab. II-32: Anzahl aktiv gebrauchter Partikeln im Detail.

Für die Abfrage der Partikeln manifestiert sich dementsprechend insbesondere bei der Gruppe der Risikokinder ein sehr geringer aktiver Gebrauch, der sich bei zwei Kindern auf das Partikel *auf* und bei einem Kind auf das Partikel *auch* beschränkt. Der Erwerb und der aktive Gebrauch von Verbparkeln (insbesondere *auch*) sind für den weiteren Verberwerb und die zunehmende Ausdifferenzierung des Verblexikons nicht außer Acht zu lassen (u.a. Siegmüller 2011) und in einer Abfrage des Wortschatzumfangs im Alter von zwei Jahren dementsprechend bei der Auswertung kritisch zu berücksichtigen.

4.4.5 Pronomen

Die ersten Pronomen treten grundsätzlich in einem Alter von etwa 1;8 Jahren auf, wobei das Pronomen *ich* vor *du* aktiv gebraucht wird (u.a. Bockmann & Kiese-Himmel 2006)⁶⁸. In den erhobenen Daten der 40 Kinder sind die abgefragten Pronomen *ich* und *mein* von 21 bzw. 19 Kindern und damit von 52,5 % bzw. 47,5% in aktivem Gebrauch (Tab. II-33), wobei 15 Kinder bereits beide Pronomen erworben haben und je vier Kinder entweder *ich* oder *mein* aktiv benutzen. In der Gruppe der potentiellen Risikokinder lassen sich hingegen zwei Jungen mit aktivem Gebrauch von *ich* und zwei Jungen mit aktiver Produktion von beiden Pronomen beobachten.

⁶⁷ Der Erwerb der beiden möglichen Varianten des Partikel *auch* (akzentuiert und nicht akzentuiert) wurde von Müller et al. (2009) in einer Langzeitstudie mit 11 deutscherwerbenden Kindern untersucht.

⁶⁸ Es ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der 50-Wort-Phase die Kinder weder *ich* noch *du* erworben haben. Sie benennen sich selbst mich dem Namen bzw. mit dem Pronomen *meins* (Siegmüller 2011).

Anzahl der aktiv gebrauchten Pronomen im Detail

Anzahl der aktiv gebrauchten Pronomina der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF						
Lexem	Aktiver Gebrauch einzelner Lexeme in den einzelnen differenzierten Gruppen (N = 40)				Gesamt	
	Gruppe I (n = 9) Risikokinder SBE-2-KT	Gruppe II (n = 14) SBE-2-KT ≥ ACIDI-2SF	Gruppe III (n = 2) ACIDI-2SF > SBE-2-KT	Gruppe IV (n = 15) SBE-2-KT > 50	Anzahl	%
ich	4	4	2	11	21	52,5
mein	2	6	1	10	19	47,5

Tab. II-33: Anzahl aktiv gebrauchter Pronomen im Detail.

4.4.6 Soziale Wörter

Die abgefragten sozialen Wörter umfassen die Items *ja*, *nein*, *bitte*, *danke* und *hallo*. Diese sozial-pragmatischen Lexeme werden im Rahmen der ersten lautlichen Äußerungen erwähnt (u.a. Bockmann & Kiese-Himmel 2006, Siegmüller 2011). In Anbetracht dieser Tatsache und bedingt durch den in den Gruppen I, II und IV fast bei allen Kindern vorliegenden mehr oder weniger vollständigen aktiven Gebrauch der Items dieser Wortkategorie, werden lediglich die Ergebnisse der Gruppe der Risikokinder (n = 9) kurz erläutert. Die durch das Lexem *nein* mögliche ausdrückbare Ablehnung dominiert im aktiven Gebrauch in der Gruppe der potentiellen Risikokinder (n = 9) mit 77,8% (n = 7), gefolgt von *hallo* mit 44,4% (n = 4), *bitte* und *ja* mit 33,3% (n = 3) sowie *danke* mit 22,2% (n = 2). Im Gesamten haben die erhobenen potentiellen Risikokinder 42,2% der abgefragten sozial-pragmatischen Lexeme in ihrem aktiven Wortschatz.

4.4.7 Mehrwortäußerungen

Was die Angaben zur Produktion von Mehrwortäußerungen betrifft, zeigt sich erstaunlicherweise eine relativ geringe Anzahl negativer Antworten, die sich auf fünf Risikokinder (J-23-5, J-23-10, J-23-13, J-24-2, J-24-3) und vier Kinder der Gruppe II (M-23-5, M-24-3, J-23-1, J-23-3) beziehen⁶⁹. Inwieweit die restlichen fünf Risikokinder trotz deutlich eingeschränktem aktiven Wortschatz Mehrwortäußerungen produzieren und vor allem in welchem qualitativen Ausmaß, lässt sich leider nicht beantworten.

4.4.8 Regional bedingte lexikalische Eigenheiten

Was die regionale Verwendung einzelner Lexeme betrifft, zeigen sich neben phonetisch-phonologischen auch regional bedingte lexikalische Eigenheiten. Bezugnehmend auf die von den Bezugspersonen zusätzlichen Angaben zu ähnlich gebrauchten Wörtern lassen sich für die in Tabelle II-34 angeführten Lexeme regional bedingte Einflüsse erkennen:

Lexikalische Eigenheiten des Vorarlberger Dialektes einzelner Items

Regional bedingte lexikalische Eigenheiten					
Hochdeutsch	Raus	Keks	runter	Sessel	Schnuller
Vorarlberger Dialekte	<i>ussi</i>	<i>Guz/Guzle</i>	<i>abbi</i>	<i>Schtuabl</i>	<i>Titti</i>

Tab. II-34: Regional bedingte lexikalische Eigenheiten einzelner Items.

⁶⁹ Auf eine tabellarische Darstellung wird aufgrund der geringen Anzahl verzichtet.

Der einzig greifbare Unterschied der deutschen und österreichischen Version der SBE-2-KT, basierend auf dem Item *Stuhl* bzw. *Sessel* tendiert in der vorliegenden Erhebung in Richtung der Wahl des Lexems *Stuhl*. Diese Annahme bestätigt sich auch im erhobenen Datenkorpus Vorarlberger Kinder der erstellten Sprachstandserfassung im Alter von 3;0 bis 6;6. Bezugnehmend auf den Untertest zu den Oberbegriffen (Untertest 7, Ergebnisse ab Seite 239), in welchem die Kinder vorab aufgefordert wurden, einzelne Objekte zu benennen u.a. auch einen *Stuhl*, wurde dieser von 115 der 121 befragten Kindern als *Stuhl* und nicht als *Sessel* benannt. In Bezug auf das Items *Keks* wurde von den Bezugspersonen beim Ausfüllen des Bogens stets die Variante *Guz* bzw. *Guzle* und für das Item *Schnuller* die Variante *Titti* hinzugefügt. Was die beiden Partikeln *raus* und *runter* betrifft, so werden diese in der dialektalen Varietät als *ussi* »raus« und *abbi* »runter« verwendet. Für das Item *Boot* (SBE-2-KT) bzw. *Schiff* (ACDI-2SF) konnte in den erhobenen Daten mit 13 Angaben zu *Boot* bzw. 15 Angaben zu *Schiff* keine sich wirklich abzeichnende Präferenz erhoben werden, zumal einige Anmerkungen als Realisierung von *Schiff* bei Abfrage nach *Boot* hinzugefügt wurden. Aus der Gruppe der ACDI-2SF spezifischen Nomen sind insbesondere die beiden Lexeme *Hof* und *Arbeit* kritisch zu hinterfragen, da das Item *Hof* im Vorarlberger Dialekt unüblich ist und dementsprechend sehr selten im Input eines im Vorarlberger Dialekt aufwachsenden Kindes vorkommt bzw. das Item *Arbeit* im Kindesalter vorwiegend in verbaler Varietät Verwendung findet.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im empirischen Vergleich der beiden Elternfragebögen SBE-2-KT und ACDI-2SF wurde eine deskriptive Analyse der beiden Bögen basierend auf 40 Angaben zum Wortschatz von Vorarlbergerisch erwerbenden Kindern durchgeführt. Die formalen Kriterien bzw. das Design der beiden Fragebögen zeigen eine geringe Differenz, was sich durch zusätzlich angeführte Orientierungsfragen u.a. zu Geschwisterkonstellation und Fernsehkonsum im ACDI-2SF manifestiert. Die zugrundeliegende Auswahl der Items basiert in beiden Bögen auf der diagnostischen Aussagefähigkeit zwischen einem *Late Talker* und keinem zu unterscheiden.

Die deskriptive Analyse des Vergleichs der beiden Elternfragebögen umfasst 40 ausgefüllte Bögen. Geschlechtsbezogen verteilen sich die 40 Bögen auf 18 Mädchen und 22 Jungen im Alter von 23 und 24 Monaten. Die erhobenen Daten wurden im Folgenden in vier Gruppen mit unterschiedlichem deskriptiv beobachtetem Schwerpunkt eingeteilt, wobei sich die folgende Zusammenfassung und Diskussion nicht auf die gruppenspezifische Einteilung bezieht. Bedingt durch die Tatsache der vorliegenden kritischen Werte der SBE-2-KT konnten in den erhobenen Daten neun potentielle Risikokinder erfasst werden, was einer Häufigkeit von 22,5% entspricht. Bei den potentiellen Risikokindern handelt es sich ausschließlich um Jungen, wobei sich in Bezug auf den sozialen Hintergrund keine wirklichen Tendenzen ableiten lassen, obgleich sieben der neun Jungen keine Erstgeborenen sind.

In Bezug auf die Quantität und die Qualität der Lexemlisten zeigen sich in den verglichenen zwei Elternfragebögen für beide genannten Kriterien erkennbare Unterschiede. Die Anzahl abgefragter Lexeme differiert in den beiden Bögen im Umfang von 13 Wörtern. Während in beiden Bögen die Anzahl der Nomen im Vergleich zu Lexemen anderer Wortkategorien dominieren, sind im ACIDI-2SF Verben und Adjektive quantitativ stärker vertreten. Die Anzahl der Lexeme der Wortkategorie der sozialen Wörter ist hingegen in der SBE-2-KT um drei Lexeme höher. Die aktive Verwendung des Fokuspartikels *auch* wird im ACIDI-2SF zusätzlich abgefragt. Was die Qualität der abgefragten Lexeme betrifft, so charakterisiert sich der ACIDI-2SF durch 16 spezifische Nomen und ein Adjektiv im Vergleich mit den Items in den Elternfragebögen SBE-2-KT, ELFRA-2 (K), ELAN und FRAKIS-K. Die ausgewählten spezifischen Nomen der ACIDI-2SF charakterisieren sich teils durch eine für ein zweijähriges Kind lexikalisch, aber auch phonetisch-phonologisch sehr komplex wirkende Struktur und zielen auf differenzierte Lexeme einzelner semantischer Untergruppen ab. Diese Tatsache bzw. Beobachtung manifestiert sich vorwiegend für einen Teil der ACIDI-2SF spezifischen Items und spiegelt sich in den Angaben der Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme wider. Die Anzahl spezifischer Lexeme der SBE-2-KT umfasst hingegen im adäquaten Vergleich mit den anderen deutschsprachig ausgerichteten Elternfragebögen lediglich das Nomen *Licht*.

Der in den beiden Bögen abgefragte aktive Gebrauch der Partikeln *raus*, *runter*, *auch* und *weg* wurde meinerseits um die beiden Lexeme *auf* und *zu* erweitert und ist insbesondere für die Gruppe der potentiellen Risikokinder relevant, da diese in sehr geringem Ausmaß von diesen Kindern aktiv gebraucht werden. In den vorliegenden 40 Angaben zum aktiven Gebrauch lässt sich für die abgefragten Partikeln die hypothetisierte Abfolge des aktiven Gebrauchs von *auf* – *zu* – *weg* – *raus* – *runter* – *auch* ableiten.

Was dialektal bedingte lexikalische Eigenheiten betrifft, so lassen sich in Bezug auf einzelne Lexeme leicht bevorzugte Varietäten erkennen, die sich auf die Nomen *Keks*, *Schnuller* und *Stuhl* (SBE-2-KT) sowie auf *Hof* und *Arbeit* (ACIDI-2SF) und die beiden Partikeln *raus* und *runter* beziehen. Eine Adaption erleichtert den Abruf bei Abfrage und stellt nicht die Kompetenz der Bezugspersonen, von hochdeutschen Lexemen auf dialektale Realisierungen zu abstrahieren, in Frage.

Abschließend lassen sich basierend auf dem durchgeführten Vergleich der beiden Elternfragebögen im Umfang von 40 analysierten Bögen bei Vorarlberger Kindern deutlich erkennbare Tendenzen in Bezug auf Itemauswahl und aktiven Gebrauch im Alter von zwei Jahren ableiten. Inwieweit sich die im Rahmen der deskriptiven Analyse abgezeichneten Tendenzen in den derzeit erarbeiteten Normwerten des ACIDI-2SF widerspiegeln und ob eine Übereinstimmung der potentiellen Risikokinder vorliegt, lässt sich vorerst leider nicht beantworten. Ob die berechneten kritischen Werte im ACIDI-2SF, bedingt durch die Anzahl spezifischer Nomen im Vergleich zur SBE-2-KT, sinken bzw. durch die höhere Anzahl von Verben und Adjektiven beeinflusst werden, bleibt ebenfalls unbeantwortet und ist auch nicht Ziel dieser deskriptiven Analyse. Vielmehr wurde versucht, die beiden für österreichisches Deutsch greifbaren Versionen von Elternfragebögen im Bundesland Vorarlberg orientiert an den

dialektalen und kulturellen Eigenheiten zu erproben. Die Empfehlung für einen der beiden Elternfragebögen ist an dieser Stelle ebenfalls verfrüht, insofern noch keine kritischen Werte für den ACIDI-2SF greifbar sind und die Zuverlässigkeit der Erfassung sprachentwicklungsverzögerter Kinder der beiden Bögen verglichen werden müsste. Dies schließt die Berücksichtigung der erhobenen Tendenzen bzw. Abzeichnungen von lexikalischen Eigenheiten jedoch nicht aus. Eine auf die dialektalen Eigenheiten adaptierte Version der SBE-2-KT wurde bereits erstellt, findet sich im Anhang B dieser Arbeit und ist zudem im Internet bereits abrufbar⁷⁰.

⁷⁰ Unter: http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT_Oesterreichisch_Vorarlberg.pdf (25.02.2011).

Kapitel III

Rakus und sein Zauberwald

Dr Zaubrer Rakus goht mit am Schwii, dr Häx und am Koch durch an Zaubrwald und do passieran ganz viele Sacha, luag amol!

Martin 5 Jahre

Mit der Aussage des fünfjährigen Martin möchte ich in die weiteren Ausführungen meines erstellten und ausgearbeiteten Verfahrens zur Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten bei Vorarlbergerisch erwerbenden Kindern einleiten. Der Erwerb der menschlichen Sprache bedeutet den Erwerb einer zentralen und spezifischen menschlichen Funktion, die uns eine kulturelle Einbettung ermöglicht. Ohne den Erwerb von Sprache hat das aufwachsende Kleinkind große Probleme, sich als lernendes, entwickelndes und vor allem denkendes Wesen in die Gesellschaft einzugliedern. Sprache ist die Schlüsselkompetenz zum Gelingen von schulischen Bildungsprozessen und Voraussetzung zur Chancengleichheit und Teilhabe an der Gesellschaft. Die Einzigartigkeit der Sprache und besonders des kindlichen Spracherwerbs wird aus vielen unterschiedlichen Fachrichtungen und von vielen verschiedenen Disziplinen erforscht, erörtert und dargestellt. Wilhelm von Humboldt gelingt es in seiner Aussage „*Die Sprache gleicht dem im Stein schlummernden Feuerfunken. Ebe man gelernt hatte, ihn*

hervorzulocken, schien sein Dasein nur durch ein Wunder erklärlich. Einmal entzündet, pflanzt er sich mit unglaublicher Leichtigkeit fort“ sehr treffend, die Faszination des kindlichen Spracherwerbs zu beschreiben und die Leichtigkeit des Erwerbs der sprachlichen Fähigkeiten im Kindesalter, auszudrücken. Die Vorstellung, ohne das Kommunikationsmittel Sprache den täglichen Alltag meistern zu können, geschweige denn sich in eine Gesellschaftsgruppe zu integrieren, sich zu behaupten und die Bildungsmöglichkeiten zu nutzen, ist für viele sehr schwierig. Wittgensteins Aussage „*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt*“ zufolge spielen die von jedem Menschen erworbenen sprachlichen Fähigkeiten für die persönlichen verbalen Ausdrucksmöglichkeiten eine entscheidende Rolle. Daher ist es sehr bedeutend und entscheidend, dass Kinder im Rahmen ihres Erstspracherwerbsprozesses die Sprache(n) ihrer Umgebung bestmöglich erwerben und im Falle auftretender Schwierigkeiten diese frühzeitig erkannt, behandelt und folglich behoben werden. Die Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten, die kompetente Beratung und Betreuung der Bezugspersonen des spracherwerbenden Kindes sowie die Umsetzung von sprachfördernden und sprachtherapeutischen Maßnahmen für das Kind selbst sind die grundlegenden Aufgabengebiete von Fachkräften der Kindersprache.

Basierend auf einer vorerst informell erstellten Sprachstandserfassung wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation die sprachliche Entwicklung von Vorarlberger Kindern in der Altersspanne von etwa drei bis über sechs Jahre erhoben. Neben dem Streben nach dem Erstellen einer Sprachstandserfassung, die nicht nur in Vorarlberg Anwendung finden kann und soll, dient das erhobene Datenkorpus zur Untersuchung und Erforschung des Vorarlberger Dialektes im Kindesalter.

1 Ausgangslage und Hintergrund des erstellten Verfahrens

In der vorliegenden und durchgeführten Untersuchung der sprachlichen Entwicklung Vorarlberger Kinder wird die detaillierte Beschreibung und Analyse einzelner sprachlicher aber auch dialektbezogener Eigenheiten im Rahmen des kindlichen Erstspracherwerbs angestrebt. Das Ziel dieser Arbeit liegt einerseits in der Erstellung eines umsetzbaren Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung mit Schwerpunkt der Erfassung der Fähigkeiten auf der morphologisch-syntaktischen Betrachtungsebene und andererseits in der Erforschung des Erwerbs des Vorarlberger Dialektes im Kindesalter. Das erhobene Datenkorpus umfasst Daten von 121 Vorarlberger Kindern in der Altersspanne von 3;0 bis 6;6. Was vorliegende Studien zum Erwerb des Vorarlberger Dialektes in der frühen Kindheit betrifft, lässt sich dies mit einer sehr kurzen Kenntnis zusammenfassen, die mit fehlenden und mit mir keinen bekannten vergleichbaren empirischen Dialektstudien einhergeht.

Die Erstellung einer fundierten Sprachstandserfassung, die von qualifiziert ausgebildeten Fachkräften für Sprache, d.h. LinguistInnen bzw. LogopädInnen verwendet wird, soll die Arbeit von KindergartenpädagogInnen sowie deren Einschätzung und Beobachtung der sprachlichen Entwicklung nicht abwerten, sondern vielmehr ergänzend zu einer interdisziplinären Arbeit gesehen werden. Der

Faktor Zeit spielt für eine qualitativ hochwertige Diagnostik eine überaus wichtige Rolle, der bei der Durchführung eines Diagnostikverfahrens durch eine Fachkraft nicht in dem Ausmaß gerecht werden kann, verglichen mit den Beobachtungen einer PädagogIn, die täglichen Umgang und Kontakt mit dem Kind hat. Basierend auf dieser Tatsache ist eine Kooperation und eine Zusammenarbeit von PädagogInnen und ausgebildeten Fachkräften zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei vier- bis fünfjährigen Kindern anzustreben. Die Interdisziplinarität könnte dabei in der von der KindergartenpädagogIn, basierend auf ihren eigenen Beobachtungen, gezielten Auswahl jener Kinder liegen, die ihrer Einschätzung zufolge einer genaueren Abklärung der sprachlichen Entwicklung durch eine Fachkraft bedürfen, wobei hierfür auf ein fundiertes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zurückgegriffen werden muss. Das von mir erstellte Verfahren und die erhobenen Daten sollen im Rahmen dieser Dissertation einen ersten Einblick in die mögliche zukünftige Verwendung als Sprachstandserfassung geben, die im Sinne einer präventiven Maßnahme zur Früherkennung von sprachlichen Auffälligkeiten Verwendung finden kann und soll.

Die Idee, ein eigenes Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten zu entwickeln, bedingt sich durch unterschiedliche Gründe. Um ein umfassendes Datenkorpus der sprachlichen Entwicklung im Sinne einer Sprachstandserfassung Vorarlberger Kinder zu erhalten, wäre das Hinzuziehen von mehreren vorliegenden informellen bzw. standardisierten Verfahren notwendig gewesen, die jedoch für das Kind inhaltlich nicht aufeinander abgestimmt sind. Die aktuell eingesetzten und greifbaren Sprachstandserfassungen in Österreich beruhen hingegen vorwiegend auf der Methodik der Beobachtung und werden von KindergartenpädagogInnen während des Aufenthalts des Kindes in der Institution durchgeführt (u.a. BESK). In Vorarlberg existiert zwar eine Adaption des Marburger Sprachscreenings, welche leider jedoch nicht einschbar ist und die sprachliche Entwicklung vierjähriger nicht institutionalisierter Kinder dahingehend erfassen soll, ob ein Kindergartenbesuch mit vier Jahren gesetzlich verpflichtend vorgeschrieben wird oder nicht (gesetzliche Einführung 2010)⁷¹. Nicht zuletzt wurde die Wahl der Thematik auch durch die Tatsache Dialektsprecherin des Vorarlberger Dialektes zu sein und beruflich als Logopädin mit sich sprachlich auffällig entwickelnden Kindern dieser Region zu arbeiten, beeinflusst. Die beherrschte Kompetenz der untersuchten sprachlichen Varietät des Deutschen kann einerseits hilfreich sein, aber andererseits auch beeinflussen, Intuitionen hervorrufen und sich auf die Akzeptabilität grammatischer Phänomene auswirken. Dementsprechend versuche ich in den erhobenen und ausgewerteten Daten eigene intuitive Einflüsse gering zu halten bzw. bei Rückgriff auf diese, gezielt darauf hinzuweisen.

Der Schwerpunkt des erstellten Verfahrens zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei Vorarlberger Kindern bezieht sich aus der Perspektive der linguistischen Betrachtungsebenen schwerpunktmäßig auf die morphologisch-syntaktische Sprachebene, wobei auch in deutlich geringerem Umfang die Überprüfung von zwei phonetisch-phonologischen und einer semantisch-

⁷¹ Der Auszug über die gesetzliche Festlegung findet sich in Kapitel I im Abschnitt über die Sprachstandserfassungen in Kinderbetreuungseinrichtungen in Vorarlberg.

lexikalischen Fähigkeit inkludiert sind. Die Wahl der morphologisch-syntaktischen Betrachtungsebene bedingt sich einerseits durch die Bedeutung bzw. die voraussetzende Beherrschung verbaler grammatischer Fähigkeiten für den weiteren Schriftspracherwerb und andererseits durch die erwähnten greifbaren Differenzen zwischen dialektaler Varietät und Hochdeutsch, die sich im vorliegenden Datenkorpus und dementsprechend in der Analyse des Kindersprachkorpus insbesondere am Kasus-, Tempus- und Pluralsystem manifestieren. Das Kasussystem des Vorarlberger Dialektes charakterisiert sich im Unterschied zur hochdeutschen Realisierung durch ein vereinfachtes System mit einem Synkretismus der beiden Formen des Nominativs und Akkusativs bei Maskulina, wie *dr Maa* »der Mann« bzw. »den Mann«, was dementsprechend wie bei Feminina und Neutra mit homonymen Formen bei definiten und indefiniten Markierung einhergeht. Während der indefinite Artikel im Nominativ in der hochdeutschen Varietät bei Maskulina und Neutra die gleiche Form zeigt, spiegelt sich dieser Synkretismus in der dialektalen Realisierung im Vergleich zu Maskulina bei Feminina und Neutra mit homonymem indefinitem Artikel wider. Das Tempussystem des Vorarlberger Dialektes charakterisiert sich als alemannische Dialektform durch den Schwund des Präteritums (Gersbach 1982), was den Ausdruck vergangener Ereignisse lediglich durch die Tempusform Perfekt ermöglicht. Die Form des Partizip Perfekt charakterisiert sich in der dialektalen Realisierung durch die Reduktion der Vorsilbe *ge-* auf den Plosiv *k-*, wie *kstanda* »gestanden« bzw. abhängig vom Anlaut des Verbes wird die Vorsilbe *ge-* teilweise vollständig getilgt, wie *koo* »gekommen«. Das Pluralsystem zeigt im Vergleich der hochdeutschen und dialektalen Varietät für das vorliegende Datenkorpus die greifbarsten Differenzen. Grundsätzlich dominieren in den dialektalen Realisierungen Umlaut- und Nullplurale, wobei die differenzierten hochdeutschen Pluralklassen (u.a. Köpcke 2001) teilweise mit dialektalen Entsprechungen einhergehen. Die Pluralklasse Suffix *-e* fehlt in der dialektalen Varietät hingegen gänzlich (u.a. Wiese 2009).

Durch die Erweiterung der Datenerhebung in Bezug auf Phonetik, Phonologie und in geringem Umfang auf Semantik und Lexikon wird ein umfassender erster Eindruck des sprachlichen Entwicklungsstandes des Kindes gewährleistet. Die Reihenfolge der Untertests wurde bewusst gewählt, um die Aufmerksamkeit des Kindes stets aufrechtzuerhalten und einer nachvollziehbaren Abfolge der Geschehnisse im Zauberwald gerecht zu werden. Einzelne Untertests sind teilweise in Bezug auf die methodische Umsetzung auf bereits in anderen Sprachtests existierende Varianten angelehnt (u.a. Frank & Grziwotz 1978, Kauschke & Siegmüller 2010), modifiziert (u.a. Huber et al. 1983, Kauschke & Siegmüller 2010) bzw. auf die gewählte zugrundeliegende Thematik angepasst (u.a. Frank & Grziwotz 1978, Kauschke & Siegmüller 2010).

Vor der detaillierten Beschreibung und Begründung des erstellten Verfahrens und der Darstellung der durchgeführten Datenerhebung ist eine Einführung in die wesentlichen sprachlichen Eigenheiten des schwerpunktmäßig in der sprachlichen Entwicklung untersuchten Dialektes im Vorarlberger Oberland zum weiteren besseren Verständnis unabdingbar, insbesondere was die späteren Ausführungen in Bezug auf morphologisch-syntaktische Fähigkeiten betrifft. Zusätzlich wird die Kontroverse

Hochdeutsch oder Dialekt im Kindergarten kurz angesprochen. Auf eine Darstellung der aktuell greifbaren Verfahren der Sprachstandserfassung und der präventiven Maßnahmen in Österreich bzw. in Vorarlberg wird an dieser Stelle verzichtet und auf die ausführlichen Erläuterungen in Kapitel II dieser Arbeit verwiesen.

1.1 Der Vorarlberger Dialekt – Ausgewählte Aspekte zur Analyse des Kindersprachkorpus

Die in Vorarlberg gesprochenen Dialekte gehören der Sprachgruppe des Alemannischen an und charakterisieren sich durch eine stark ausgeprägte sprachliche Vielfalt, die sich wiederum durch die Geomorphologie, die Besiedlungsgeschichte sowie auch durch die damaligen Herrschaftsverhältnisse begründet (u.a. Gabriel 1987, Ruoff & Gabriel 1998). Der alemannische Dialekt umfasst neben den Vorarlberger Regionen die deutschsprachige Schweiz, das Elsass und Teile von Baden-Württemberg (Schallert 2010). Die dialektale Situation im Dreiländereck Schweiz (Thurgau, St. Gallen und Graubünden), Österreich (Vorarlberg) und Deutschland (Baden-Württemberg und Bayern) kann als Dialekt-Kontinuum beschrieben werden (König 1996), was dementsprechend eine klare Abgrenzung der einzelnen Dialekte eigentlich unmöglich macht. Der alemannische Dialekt selbst lässt sich anhand verschiedener Merkmale (v.a. phonologischer und morphologischer Natur) in unterschiedliche Gruppen gliedern, u.a. in Nieder-, Hoch- und Höchstalemannisch. Die in Vorarlberg gesprochenen dialektalen Varianten gehören Wiesinger (1983) zufolge der Gruppe des Mittellalemannischen an. Basierend auf den starken sprachlichen Differenzen im Inneren des Landes selbst, die sich durch mehr oder weniger ausgeprägte regionale Abweichungen ergeben (prägend sind nach Ruoff & Gabriel 1998 vor allem die einzelnen Talschaften) ist die Klassifikation in Hoch- bzw. Mittellalemannisch teils schwierig, insbesondere in Bezug auf syntaktische Gemeinsamkeiten (u.a. Schallert 2011).

Das vorliegende erhobene Datenkorpus umfasst die Mundart Südvorarlbergs aus dem Bezirk Bludenz (VALTS, Gabriel 1985). Ruoff und Gabriel (1998) differenzieren in Vorarlberg insgesamt zwölf verschiedene Dialekträume, wobei der Bezirk Bludenz den Regionen 5 (Nördlicher Walgau), 6 (Südlicher Walgau) und 7 (Montafon) bzw. 11 (Walsertäler) und 12 (Tannberg, Klostertal) entspricht (Abb. III-1). In der detaillierten Ausführung der den Regionen zugehörenden Gemeinden sind die Erhebungsorte der vorliegenden Daten jeweils kursiv gedruckt (Schallert 2010).

Nördlicher Walgau (Region 5):

Bludesch, Düns, Dünserberg, *Ludesch*, Röns, Satteins, Schlins, Schnifis, *Thüringen*, Thüringerberg, Übersaxen

Südlicher Walgau (Region 6):

Bludenz, Brand, Bürs, Bürserberg, Frastanz, Nenzing, *Nüziders*, Stallehr

Montafon (Region 7):

Bartholomäberg, Gaschurn, Lorüns, Schruns, Silbertal, St. Anton, St. Gallenkirch, Tschagguns, Vandans

Walsertäler (Region 11):

Blons, Damüls, Fontanella, Laterns, Mittelberg, Raggal, Sonntag, St. Gerold

Tannberg, Klostersal (Region 12):

Dalaas, Innterbraz, Klösterle, *Lech*, Schrócken, Warth

Differenzierte Dialekträume (Ruoff & Gabriel 1998)

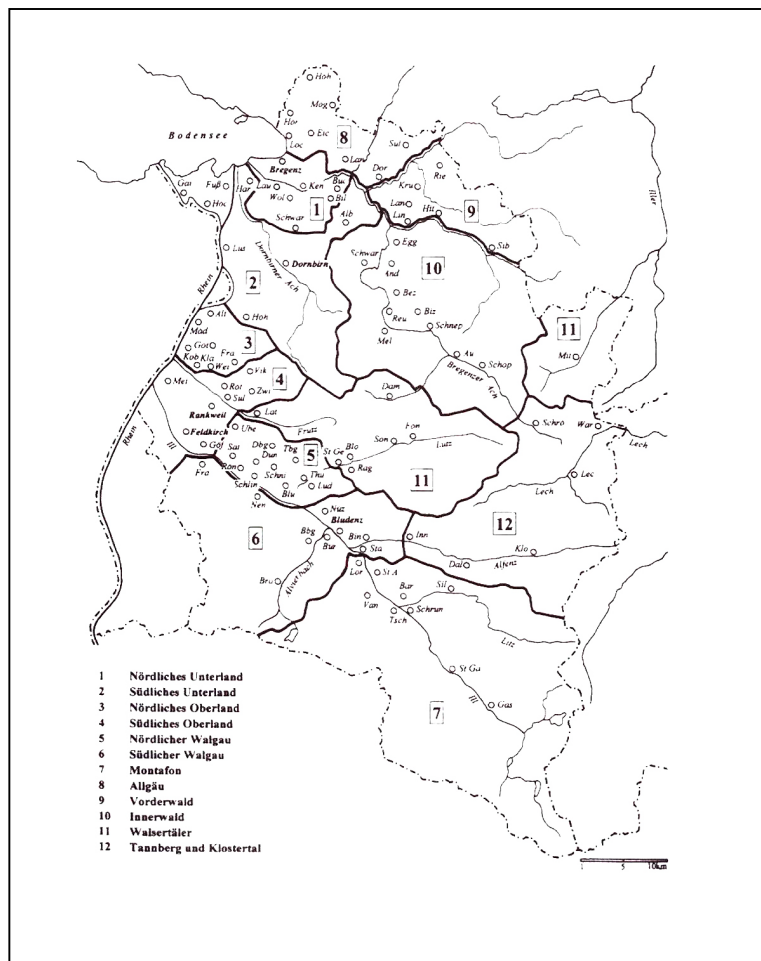


Abb. III-1: Differenzierte Dialekträume von Ruoff und Gabriel (1998).

Im Folgenden werden einige Eigenheiten des in Vorarlberg gesprochenen alemannischen Dialektes besprochen. Die Auswahl der Darstellung bezieht sich auf die wesentlichen Komponenten für ein besseres Verständnis, der im Rahmen dieser Dissertation erhobenen Daten aus phonetisch-phonologischer und morphologisch-syntaktischer Perspektive und wird damit keinem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht. Die angeführten sprachlichen Teilbereiche orientieren sich an der Relevanz für die Analyse des erhobenen dialektalen Kindersprachkorpus, was folglich die Möglichkeiten in Bezug auf die Untersuchung bestimmter linguistisch interessanter dialektaler Eigenheiten deutlich einschränkt. Grundsätzlich kann die vorliegende Datenerhebung aus einem relativ reichen Fundus an einschlägigen Untersuchungen schöpfen, da gerade phonologische, morphologische und lexikalische Aspekte als gut erforscht gelten (u.a. Perathoner 1883, Bohnenberger 1913, Jutz 1925, 1960-1965, Baur

1978, Gabriel 1963, 1985, 1991 – 2006), wobei die Syntax des Vorarlberger Dialektes die bisher am wenigsten erforschte linguistische Betrachtungsebene darstellt (u.a. Ruoff 1975) und in jüngeren Arbeiten aufgegriffen wird (u.a. Schallert 2011).

1.1.1 Transkription – literarische Umschrift – schriftsprachliche Entsprechung

Die im Folgenden verwendete Transkription dialektaler Realisierungen stützt sich großteils mit kleinen Abweichungen auf die von Ruoff und Gabriel (1998, 27f) aufgestellten Regeln der Transkription der analysierten Tonbandaufnahmen, wobei die Regeln auf das vorliegende Datenkorpus umgesetzt werden und die literarische Umschrift grundsätzlich dem Anspruch der guten Lesbarkeit gerecht werden soll. Die verwendeten Grapheme entsprechen hochdeutschen Realisierungen mit teilweise angeführter Markierung dialektaler Eigenheiten und umfassen ausgewählte Aspekte zur Analyse der vorliegenden Daten. Die kindlichen dialektalen Realisierungen sind insgesamt jeweils kursiv gesetzt, die schriftsprachliche Entsprechung hingegen nicht kursiv, wobei dialektale Syntax oder morphologische Auffälligkeiten in der schriftsprachlichen Übertragung absichtlich beibehalten werden.

Der Schwa-Laut (Θ) wird in der literarischen Umschrift teils als Vokal *e* wiedergegeben, wie *Hüüsle* »Häuschen« und auslautendes *-en* im Hochdeutschen in der dialektalen Realisierung als *-a* notiert. Der in der dialektalen Realisierung als langes offenes *o* gesprochene *dunke* Vokal *a* wird als *oo* notiert, wie *broota* »braten« bzw. »Braten« (Dieth 1938), der kurz gesprochene Vokal als *o*, wie *Koga* »anstrengendes Kind« ohne zusätzliche Markierung. Für realisiertes geschlossenes *o* wird die entsprechende hochdeutsche Notation beibehalten, wie *bot* »hat« oder *goht* »geht«. Vorkommende Diphthonge werden durch die Abfolge jener Vokale notiert, die dem Lautwert am ehesten entsprechen. Die Markierung der Vokallänge in hochdeutschen bzw. mundartlich realisierten offenen Silben beruht auf der Verdoppelung des entsprechenden Vokals, wie *Maa* »Mann«, orthographisch markierte Dehnung mit *-h* bzw. *-e* wird wenn möglich übernommen, wobei langes *i* als *ie* bei diphthongischer Realisierung notiert wird, wie *-ia* bei *dia* »die«. Die entsprechende Notation von Langvokalen in geschlossenen Silben basiert auf dem selben Prinzip. Kurz gesprochene Vokale in offenen bzw. geschlossenen Silben werden durch Tilgung orthographisch markierter Dehnung, wie *liga* »liegen« bzw. durch Verdoppelung des folgenden Konsonanten, wie *sägga* »sagen« gekennzeichnet. Von der hochdeutschen Realisierung abweichende Konsonanten werden wenn notwendig expliziert markiert (beispielsweise Realisierung des Plosivs *k* als *ch*, wie *Chua* »Kuh«). Gequetschtes *s* wird immer als solches markiert, wie *bisch* »bist« oder *schoo* »stehen«. In der dialektalen Realisierung fehlende Laute werden in der literarischen Umschrift ausgelassen, wie *koo* »gekommen« oder *kstanda* »gestanden«. Verschmelzung von einzelnen Lexemen im Sinne von entstehenden Amalgamen sowie auch Hiatusliger werden durch einen Bindestrich angezeigt, wie *uf-am* »auf dem« bzw. *tua-n-i* »tue ich«. Auftretende satzphonetische Veränderungen werden nicht explizit markiert.

1.1.2 Phonetisch-phonologische Eigenheiten der Vorarlberger Dialekte

Die folgende Darstellung der phonetisch-phonologischen Besonderheiten soll primär der Abgrenzung des Vorarlberger Dialektes nach außen dienen und erhebt nicht den Anspruch, interregionale Differenzen aufzuzeigen, insofern das erhobene Datenkorpus aus einem geographisch engen Raum stammt (Bezirk Bludenz) und die im Folgenden angeführten Eigenheiten der sprachlichen Varietät dieser Region entsprechen. Die alemannischen Dialekte charakterisieren sich aus phonetisch-phonologischer Perspektive durch die nur teilweise übernommenen neuhochdeutschen Diphthonge ausgelöst durch die im 12. Jahrhundert ausgehend von Kärnten beginnenden *neuhochdeutschen Diphthongierung* (Ruoff & Gabriel 1998). Für alle alemannischen Dialekte manifestiert sich die Beibehaltung von mittelhochdeutschen Monophthongen und Diphthongen, die in der Anzahl den Vokalen der Hochsprache deutlich überlegen sind (Gabriel 1987). Die Langvokale [i:], [y:] und [u:] im Vorarlberger Dialekt entsprechen im Hochdeutschen den Diphthongen [aI], [ɔI] und [aU], wie *Wüeb* »Weib«, *schniieda* »schneiden«, *Liiüt* »Leute«, *Üüla* »Eule« bzw. *Muus* »Maus« oder *Truba* »Trauben« (u.a. Gabriel 1987, Ruoff & Gabriel 1998). Die gerundeten Vorderzungen-Vokale [œ], [y] bzw. Diphthonge [œU] und [ya] sind in den meisten Vorarlberger Dialekten erhalten geblieben, nur im äußersten Norden des Landes finden sich die für das Schwäbische typischen, ungerundeten Formen [e], [i], [aI] und [Ia] (vgl. u.a. Wiesinger 1983, Ruoff & Gabriel 1998), wie *Vegele* »Vögel« oder *bees* »böse« (Ruoff & Gabriel 1998). Die „neuhochdeutsche Dehnung“ der Vokale in offener Silbenstellung zeigt im Vorarlberger Oberland (u.a. Bezirk Bludenz) eine Übergangslandschaft zwischen gedehnten Entsprechungen, wie *Waaga* »Wagen« oder *Faada* »Faden« und Vokalkürzungen, wie *Nassa* »Nase«, *Offa* »Ofen« oder *Bodda* »Boden« (Ruoff & Gabriel 1998). Die ursprüngliche Lautung *ai* für althochdeutsch *ei* ist u.a. im Walgau zum Laut [æ] monophthongiert, wie *Lätera* »Leiter«. Im Montafon hingegen wurde der Monophthong weiter zu [æ:] verengt und in der engen Region um Bludenz zu [a:] geöffnet (Ruoff & Gabriel 1998), wie *i wääs* »ich weiß« bzw. *i waas* »ich weiß«. Die Entsprechung des [aI] vor Nasalen hat sich speziell in Laterns und im Großen Walsertal zu einem Monophthong ([e:]) weiterentwickelt, wie *Schtee* »Stein« oder *beem* »heim«. Die Diphthongierung des überoffenen [æ] zu [aæ] ist allen schwäbischen Mundarten gemeinsam, im Süden Vorarlbergs ist jedoch der Monophthong [æ] erhalten geblieben, wie *läba* »leben« oder *Wäg* »Weg«.

In Bezug auf die Konsonanten zeigt sich im Vorarlberger Dialekt die in vielen Dialekten zu findende s-Quetschung, die spontan und unabhängig von phonologischem Kontext auftritt, wie *bisch* »bist«, *Fenschtr* »Fenster« oder *Weschpa* »Wespe«. Das für die Walsermundarten charakteristische Merkmal des Wandels des germanischen [s] zu [ʃ] vor und nach palatalen Vokalen, wie *Müüsch* »Mäuse«, *böösch* »böse« oder *schi* »sie« (Ruoff & Gabriel 1998) muss davon abgegrenzt werden. Für den Vorarlberger Dialekt ist im Vergleich zu den alemannischen Dialekten in der Schweiz der nahezu ausnahmslose Wandel von anlautendem [kh] zu [ç] unterblieben, wie *Chind* »Kind«, *Chua* »Kuh« oder *Chuchi* »Küche« (Ruoff & Gabriel 1998). Daneben zeigt sich eine intervokalische Schwächung der Laute [ç] und [x] zu [h], wie *maha* »machen« oder *bruuba* »brauchen« (u.a. Schallert 2010).

1.1.3 Morphologisch-syntaktische Eigenheiten der Vorarlberger Dialekte

Die linguistische Betrachtungsebene Morphologie-Syntax zeigt aus Sicht dialektaler Varietät für die im Rahmen des erstellten Verfahrens erhobenen Daten charakteristische Eigenheiten. Diese manifestieren sich für die Struktur der Nominalphrase, was Genus, Numerus und Kasus betrifft sowie für das Tempus, wobei sich die Vorarlberger Dialekte insbesondere durch ein vereinfachtes Flexionssystem auszeichnen (Gabriel 1963).

Das Genusssystem

Das Genus manifestiert sich wie im Hochdeutschen am definiten bzw. indefiniten Artikel und geht für die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum mit teils differierenden Realisierungen einher (Shrier 1965). Der maskuline definite Artikel *der* wird in dialektaler Variante als *dr* realisiert, wie *dr Maa* »der Mann«, bei Feminina mit dem reduzierten finiten Artikel *d*, wie *d Frau* »die Frau« und bei Neutra mit reduziertem *s*, wie *s Huus*, »das Haus«. Die Realisierung mit indefinitem Artikel beruht bei Maskulina auf *an*, wie *an Maa* »ein Mann« und bei Feminina und Neutra auf der Form *a*, wie *a Frau* »eine Frau« bzw. *a Huus* »ein Haus«, wobei sich im Vergleich zur hochdeutschen Realisierung ein Synkretismus des indefiniten Artikels für Feminina und Neutra in dialektaler Realisierung zeigt. In Bezug auf die Verwendung des definiten Artikels zeigt sich im Vorarlberger Dialekt die Besonderheit eines obligatorischen definiten Artikels vor Namen (u.a. Penner & Kölliker Funk 1998 für das Schweizerdeutsche), wie *dr Thomas goht is Huus* »der Thomas geht ins Haus« wobei der Artikel klitisch mit dem folgenden Namen verschmelzen kann, wie *d Monika luagt us am Fenschtr* »die Monika schaut aus dem Fenster«.

Das Pluralsystem

Die Abhandlung der Pluralmarkierungen erfolgt absichtlich basierend auf den für das Hochdeutsche differenzierten und abgefragten Pluralklassen (u.a. Köpcke 2001), die auf die dialektale Realisierung zu übertragen versucht werden.

Pluralmarkierung der drei Genera im Vorarlberger Dialekt

Pluralmarkierung im Vorarlberger Dialekt					
Maskulina		Feminina		Neutra	
Starke Maskulina		a/ja-Stämme	Suffix –a	a/ja-Stämme	Umlautplural
i-Stämme	Umlautplural	on/jon-Stämme	Suffix –a		Suffix –(ə)r +/-
o-Stämme	Umlautplural	Abstrakta	Ableitungssilbe –əna		Umlaut
Vokal nicht umlautfähig	Nullplural	i-Stämme	Umlautplural,	n-Stämme (neutral)	Suffix –ə
Pluralsuffix –a	Hirsch/Held		Suffix –a		
Schwache Maskulina (n-Stämme)					
Leblose Sachen	Suffix –ə +/- Umlaut				

Tab. III-1: Pluralmarkierung der drei Genera im Vorarlberger Dialekt (Gabriel 1963).

Die Differenzierung in Pluralklassen ermöglicht die Gegenüberstellung der Pluralbildung in hochdeutscher und dialektaler Varietät, wobei eine Beschreibung der Pluralbildung nach rein phonologischen Kriterien ebenfalls möglich ist (u.a. Wiese 2009). Die Markierung des Numerus

charakterisiert sich in den Vorarlberger Dialekten durch die dominanten Pluralklassen der Umlaut- und Nullplurale, wobei in Tabelle III-1 die Pluralmarkierungen bezugnehmend auf die einzelnen Genera zusammengefasst sind (Gabriel 1963:235-244). Für die einzelnen ausgewählten Items der durchgeführten Datenerhebung lassen sich für die Pluralklassen des Hochdeutschen teilweise dialektale Entsprechungen ableiten. Die hochdeutsche Pluralklasse mit Pluralbildung basierend auf dem Suffix *–s* geht in der dialektalen Realisierung größtenteils mit einem Nullplural einher⁷², was sich in der korrekten Pluralbildung unter anderem von *zwei Auto* »zwei Auto« oder *fünf Zebra* »fünf Zebra« widerspiegelt. Das Pluralsuffix *–er* (Neutra) entspricht im Vorarlberger Dialekt dem Suffix *–(e)r* bzw. *–(e)R*, wie *Kind(e)r* »Kinder«, das Suffix *–(e)n* entspricht hingegen dem Suffix *–a(na)* wie in *Häxa(na)* »Hexen« oder *Frau(na)* »Frauen«. Bei femininen Lexemen mit auslautendem *–a* wird der Plural mit Nullsuffix bzw. Suffix *–na* gebildet (Ruoff & Gabriel 1998), wie *Bluama(na)* »Blumen« und *Schlanga(na)* »Schlangen«. Die Pluralklasse basierend auf Umlaut und Suffix *–e* bzw. lediglich Pluralformen mit Suffix *–e* haben u.a. in der dialektalen Realisierung die Entsprechung des Umlautplural, was die Beispiele *Köch* »Köche« und *Nüss* »Nüsse« bzw. *Schöf* »Schafe« und *Hünd* »Hunde« deutlich illustrieren. Die Pluralklasse Suffix *–e* fehlt im Vorarlberger Dialekt gänzlich (Wiese 2009). Umlaut im Hochdeutschen kann hingegen in dialektaler Variante mit ebenfalls Umlautplural oder Nullsuffix einhergehen, wie bei *Vögl* »Vögel« bzw. *Öpfl* »Apfel/Äpfel«. Pluralbildungen mit oder ohne Umlaut und Suffix *–er* zeigen in Bezug auf die gewählten Items in dialektaler und hochdeutscher Realisierung keine Differenzen.

Das Kasussystem

Im Vorarlberger Dialekt werden die drei Kasusformen Nominativ, Dativ und Akkusativ (Gabriel 1963) am Artikel realisiert, wobei sich für den Nominativ und Akkusativ ein Synkretismus für alle drei Genera zeigt (Shrier 1965) und dementsprechend die maskuline Akkusativform *den* des Hochdeutschen keine dialektale Entsprechung hat. Genitivmarkierungen sind nur in wenigen Fällen erhalten geblieben (Gabriel 1963) und können in der dialektalen Variante in allen drei Genera durch die Präpositionalphrase *vom* bzw. *vo dr* + *Nomen* im Sinne einer Umschreibung ausgedrückt werden, wie *dr Huat vom Maa* »der Hut des Mannes«, *dr Huat vo dr Frau* »der Hut der Frau« (Shrier 1965). Die dialektalen Realisierungen der Kasusformen sind in Tabelle III-2 zusammengefasst.

Kasusrealisierung in der dialektalen Varietät am definiten und indefiniten Artikel

Realisierung der Kasusformen in den einzelnen Genera							
Kasus	Singular					Plural	
	Maskulinum		Femininum		Neutrum		
	definit	indefinit	definit	indefinit	definit	indefinit	
Nominativ	<i>dr</i>	<i>an</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>d</i>
Dativ	<i>am</i>	<i>anam</i>	<i>dr</i>	<i>anar</i>	<i>am</i>	<i>anam</i>	<i>da</i>
Akkusativ	<i>dr</i>	<i>an</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>d</i>

Tab. III-2: Kasusrealisierung in der dialektalen Varietät am definiten und indefiniten Artikel.

⁷² Die Realisierung des Suffix *–s* zur Markierung des Plurals in der dialektalen Varietät unterliegt im Vergleich von jüngeren und älteren Dialektsprechern einem Wandel. Dementsprechend kann die Pluralbildung basierend auf dem Suffix *–s* für den Dialekt nicht als fehlend bezeichnet werden, sondern bedarf einer differenzierten Betrachtung, welche in der Diskussion der Ergebnisse des Untertests 10 erfolgt.

Die Realisierung des Nominativ und Akkusativ am definiten Artikel erfolgt bei Maskulina als *dr*, wie *dr Maa* »der Mann« und die beiden definiten Artikel *die* für Feminina und *das* für Neutrum sind in der dialektalen Entsprechung *d*, wie *d Frau* »die Frau« bzw. *s*, wie *s Huus* »das Haus«. Indefinit markierter Nominativ und Akkusativ beruhen auf *an* »ein« für Maskulina, wie *an Maa* »ein Mann« und auf *a* »eine« bzw. »ein« für Feminina und Neutra, wie *a Frau* »eine Frau« bzw. *a Huus* »ein Haus«. Dativmarkierungen werden als *am* »dem« für Maskulina und Neutra, wie *am Maa* »dem Mann« bzw. *am Kind* »dem Kind« sowie als *dr* »der«, wie *dr Frau* »der Frau« für Feminina realisiert. Indefinit markierter Dativ entspricht in der dialektalen Realisierung bei Maskulina und Neutra *anam*, wie *anam Maa* »einem Mann« bzw. *anam Kind* »einem Kind« und bei Feminina *anar* bzw. *anra*, wie *anar/anra Frau* »einer Frau« (Shrier 1965)⁷³.

Das Tempussystem

Aus Sicht der temporalen Markierung verfügen die Vorarlberger Dialekte synchron über die Tempora Präsens und Perfekt (eventuell Futur). In Bezug auf die Modi wird der Konjunktiv I morphologisch nur noch bei wenigen Verben ausgedrückt, wie *er seet*, *er hei/tei* »er sagt, er hätte/würde«. Der Konjunktiv II hingegen ist bei starken Verben gut erhalten, allerdings gibt es die Tendenz, ihn analytisch auszudrücken, wie des *tät/würd mi oo interessiera* »das würde mich auch interessieren«. Vergangene Ereignisse werden in den Vorarlberger Dialekten stets durch das Perfekt ausgedrückt. Die für die Bildung des Partizip Perfekt notwendige Vorsilbe /ge-/ wird in der dialektalen Realisierung auf den Plosiv /g-/ bzw. /k-/ reduziert und vor /h/ zu /kx/ verschärft (Gabriel 1963), wie bei *kehept* »gehalten«, *ksi* »gewesen«, *kschriebe* »geschrieben«. Abhängig vom Anlaut des Verbs kann es bei den stimmhaften und stimmlosen Plosiven bei regelmäßig und unregelmäßig gebildeten Partizip Perfekt Formen zu einer vollständigen Eliminierung des Präfix /ge-/ kommen, wie in *prüft* »geprüft«, *trunka* »getrunken«, *keo* »gekommen«, *brocht* »gebracht« bzw. *ganga* »gegangen«. Der Plosiv /g-/ bleibt in Fällen früher Kontraktion bei fehlender Empfindung einer Vorsilbe erhalten, wie *globa* »glauben«, *graad* »gerade« (Gabriel 1963).

Personalpronomen

Die Flexion der Personalpronomen beruht im Vorarlberger Dialekt auf dem Paradigma der betonten Formen der ersten und zweiten Person im Singular von *ii* »ich«, *miar* »mir«, *mii* »mich« bzw. *du* »du«, *dii* »dich«. Die entsprechenden Formen im Plural sind *miar* »wir«, *üüs* »uns«, *iar* »ihr« und *eu* »euch« (Gabriel 1963)⁷⁴. Unbetonte Formen können hingegen pro- und enklitisch auftreten, wobei enklitische Formen u.a. als *i* »ich«, wie *gang-i* »gehe ich«, *-t* »du«, wie *gosch-t* »gehst du«, *-mr* »wir« bzw. *mir*, wie *gom-mr* »gehen wir« bzw. *gib-mr* »gib mir« ausgedrückt werden.

⁷³ Shrier (1965) nennt *anar* bzw. *ar(a)* als mögliche Dativmarkierungen bei Feminina, meines Erachtens ist die Realisierung mit *anra* »einer« auch möglich.

⁷⁴ Die angeführten Angaben aus Gabriel (1963) wurden der zugrundeliegenden Notation und den dialektalen Realisierungen im Bezirk Bludenz angepasst.

Relativ- und Nebensätze

In Bezug auf syntaktische Besonderheiten lassen sich für den Rahmen dieser Arbeit zwei Charakteristika für den Vorarlberger Dialekt nennen. Einerseits werden Relativsätze bei allen drei Genera mit dem Relativpartikel *wo* eingeleitet werden, wie *dr Maa/d Frau/s Kind, wo in Vorarlberg wohnt* »der Mann/die Frau/das Kind, der/die/das in Vorarlberg wohnt« (u.a. Gabriel 1963) und andererseits können Nebensätze mit zwei Komplementierern besetzt sein, wie *Ich wääs ganz genau, warum dass är des kset hot* »Ich weiß ganz genau, warum er das gesagt hat«.

1.1.4 Sonstige Eigenheiten in Bezug auf die Analyse von Kindersprache

Die alemannischen Dialekte zeichnen sich durch den gehäuften Gebrauch von Diminutivformen aus, die im Vorarlberger Dialekt mit dem Suffix *-le* gebildet werden und für alle drei Genera in allen Kasus im Singular und Plural gleich sind (u.a. Gabriel 1963), wie *Hündle* »Hündchen«, *Kätzle* »Kätzchen« oder *Hüüsle* »Häuschen«.

1.2 Dialektale versus Hochdeutsche Varietät im Kindesalter?

„Unsere Muttersprache ist Deutsch in zwei Gestalten: Dialekt und Hochdeutsch, und zwar so selbstverständlich und von früher Kindheit an, wie das Fahrrad zwei Räder hat“.

Peter von Matt (2010)

Die provokante Frage nach der Wahl der sprachlichen Varietät im Kindesalter in dialektal geprägten Regionen ist für einen Dialektsprecher ganz eindeutig zu beantworten, bei Reflexion über die heutige interkulturelle Gesellschaft und vor allem für die Bildung voraussetzenden sprachlichen Kompetenzen hingegen nicht ganz unberechtigt. Den einzelnen dialektalen deutschsprachigen Varietäten steht die Standardsprache gegenüber, wobei Sieber und Sitta (1986) die sprachliche Situation in der Schweiz als *mediale Diglossie* bezeichnen, da die Wahl der sprachlichen Variante (Dialekt oder Standardsprache) vom aktuellen Medium abhängt. Gesprochen wird im Dialekt, geschrieben in der Standardsprache. Was die Situation in Vorarlberg betrifft, so finden sich Ansätze, die von einer vorliegenden Polyglossie (Banzer 1998) ausgehen bzw. eine abgeschwächte Version der medialen Diglossie vertreten (u.a. Ammon 1995, Jochum 1999, Schallert 2010). Banzer (1998) sieht ähnlich wie in Deutschland ein in Vorarlberg vorliegendes sprachliches Kontinuum von Dialekt bis Standarddeutsch mit dazwischenliegender Umgangssprache⁷⁵, wobei die Version der abgeschwächten medialen Diglossie die sprachliche Situation in Vorarlberg passender beschreibt.

Was die Wahl der sprachlichen Varietät in Kindergärten bzw. Schulen betrifft, zeigt sich in Bezug auf diese Thematik rege Diskussion mit teils sehr kontroversen Meinungen. Während Befürworter der Standardsprache diese bereits sehr früh institutionalisieren wollen, da sich gute verbale

⁷⁵ Für eine Diskussion siehe Schallert (in Vorbereitung).

Sprachkompetenzen in den Leistungen der Schriftsprache widerspiegeln und damit für alle Kinder, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund eine gewisse gleiche Ausgangsposition und damit Chancengleichheit gegeben ist, sehen Vertreter der dialektalen Variante das Kulturgut einer Nation gefährdet, was sie als Verlust der nationalen Identität beschreiben (u.a. DLV 2010). So gibt es in der von Dialekt stark geprägten Schweiz sogar Stimmen, die Hochdeutsch ganz aus dem Kindergarten verbannen wollen, aber auch Meinungen, die den Stellenwert beider sprachlichen Varianten in ihrer Bedeutung hervorheben (u.a. von Matt 2010). Diesen kontroversen Ansichten entsprechend, stellt sich natürlich die Frage, welche sprachliche Varietät nun für spracherwerbende Kinder in dialektal geprägten Regionen von Vorteil ist und den weiteren Erwerb der Schriftsprachkompetenz am besten unterstützt. Die Annahme, dass ein ausgeprägter und rein auf den alemannischen Dialekt bezogener Spracherwerb positive Auswirkungen auf die Schriftsprachkompetenzen zeigt, wird in neueren Studien bezweifelt (u.a. Suter Tufekovic 2008). Vielmehr scheint es hilfreich zu sein, wenn Kinder die Fähigkeit erwerben, funktionell zwischen den beiden sprachlichen Varietäten Dialekt und Hochdeutsch wechseln zu können (u.a. Ulich & Mayer 2006), was auch in der Studie von Suter Tufekovic (2008) gezeigt werden konnte. Die dort untersuchten Kinder konnten ungehemmt die beiden sprachlichen Varietäten Dialekt und Hochdeutsch im Rollenspiel verwenden. Dies birgt den Vorteil des Erwerbs von metasprachlichem Wissen, welches für den Erwerb der Schriftsprache wiederum voraussetzend notwendig ist (u.a. Mattheier 1989) und wahrt zusätzlich die nationale Identität und damit das Zugehörigkeitsgefühl. Derzeit liegen wenige Studien über den Effekt von reinen hochdeutschen Kindergärten in dialektal geprägten Regionen vor, wobei Leuenberger (2007) erste positive Effekte von hochdeutschen Kindergärten in Bezug auf Wortschatz, Sprechaktivität und Erzählkompetenz aufzeigen konnte.

Basierend auf den beschriebenen Tatsachen der dialektalen und hochdeutschen Varietät sowie deren Einfluss auf die individuelle sprachliche Kompetenz ist eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig. Während sprachlich unauffällige Kinder sicherlich in Form von funktionellem Wechsel in beiden sprachlichen Varietäten gefördert werden können, ist bei vorliegenden sprachlichen Erwerbsschwierigkeiten die anfängliche Wahl einer Varietät zu befürworten. Die Wahl der vorrangigen sprachlichen Varietät, ob Dialekt oder Hochdeutsch, ist individuell zu entscheiden und hängt von zusätzlichen Faktoren wie Umfeld oder Erstsprache ab. Die Umstellung auf rein hochdeutsch geführte Kindergärten in dialektal geprägten Regionen ist in dieser strikten Form sicherlich abzulehnen, da wirklich die Gefahr des sprachlichen Identitätsverlustes besteht.

2 Rakus und sein Zauberwald – Beschreibung und Begründung des Verfahrens

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurde das Verfahren *Rakus und sein Zauberwald* zur Sprachstandsfeststellung erstellt, welches im Folgenden vorab theoretisch in Bezug auf die Testaufgaben und die gewählten Items erläutert wird. Das Verfahren setzt sich aus dreizehn Untertests zusammen (Tab. III-3), die sich inhaltlich mit Ausnahme des Untertests 2 den linguistischen Betrachtungsebenen Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax und Lexikon-Semantik zuordnen lassen (Tab. III-4). Die Auswahl der Untertests begründet sich darin, die sprachliche Entwicklung eines Kindes im Vorschulalter aus unterschiedlicher Perspektive mit Schwerpunkt auf den morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten zu erfassen, wobei diese erste Erhebung im notwendigen Falle, insbesondere in Bezug auf phonetisch-phonologische bzw. semantisch-lexikalische Fähigkeiten, die Notwendigkeit einer genaueren Diagnostik mit sich bringt.

Untertests des erstellten Verfahrens Rakus und sein Zauberwald

Untertests und deren Abfolge in der Datenerhebung		
Untertest	Erläuterung	Angelehntes Diagnostikverfahren
U 1	Silben segmentieren (SS)	
U 2	Gedächtnis (G) (Wörter und Sätze)	Grimm (2001)
U 3	Subjekt-Verb-Kongruenz	
U 4	Kasus (K): Akkusativ – Dativ	Kauschke & Siegmüller (2002, 2010)
U 5	Präpositionen (PR)	
U 6	Tempus (T)	
U 7	Oberbegriffe (OB)	Kauschke & Siegmüller (2002, 2010)
U 8	Phonemdifferenzierung (PD)	Kauschke & Siegmüller (2002, 2010)
U 9	Satzverständnis (SV)	Huber et al. (1983)
U 10	Pluralmarkierung (PM): Genus- (G) und Pluralmarkierung (PM)	
U 11	Verständnis von W-Fragen (WF)	Kauschke & Siegmüller (2002, 2010)
U 12	Determinatoren (D): Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika	Kauschke & Siegmüller (2002, 2010)
U 13	Freies Erzählen – Bildgeschichte (FE)	Frank & Grziwotz (1978)

Tab. III-3: Untertests des erstellten Verfahrens Rakus und sein Zauberwald.

Zuordnung der Untertests zu linguistischen Betrachtungsebenen

Untertests aus Perspektive der linguistischen Betrachtungsebenen		
Phonetik / Phonologie	Morphologie / Syntax	Semantik / Lexikon
Rezeptiv U 8 Phonemdifferenzierung Produktiv U 1 Silben segmentieren	Rezeptiv U 9 Satzverständnis U 11 Verständnis von W-Fragen Produktiv U 3 Subjekt-Verb-Kongruenz U 4 Kasus: Akkusativ – Dativ U 5 Präpositionen U 6 Tempus U 10 Pluralmarkierung U 12 Obligatorischer Artikel vor Unika U 13 Bildgeschichte	Semantische Organisation und Wortproduktion Nomen U 7 Oberbegriffe

Tab. III-4: Zuordnung der Untertests zu linguistischen Betrachtungsebenen.

Die in Tabelle III-3 angeführte Nummerierung der einzelnen Untertests entspricht der in der Datenerhebung bei allen Kindern eingehaltenen und durchgeführten Abfolge, wobei die folgende theoretische Erläuterung nicht in dieser, sondern basierend auf der Zuordnung zur jeweiligen

linguistischen Betrachtungsebene erfolgt. Die teilweise in Tabelle III-3 angeführten Anlehnungen an diverse Diagnostikverfahren erfolgt in Zusammenhang mit der Erläuterung des jeweiligen Untertests. Die speziell für dieses Verfahren angefertigten Illustrationen von Alena Schulz finden sich nicht direkt im Text, sondern sind wie auch der zugrundeliegende Protokollbogen im Anhang C in entsprechender Abfolge angehängt. Konkrete Verweise auf die einzelnen Illustrationen finden sich im Rahmen der Erläuterung der einzelnen Untertests. In der folgenden Beschreibung und Begründung des Verfahrens werden jeweils Items und Durchführungsmodalität erläutert und die gewählte Methodik dargelegt. An ausgewählten Stellen werden elizitierte kindliche Realisierungen in dialektaler Varietät nach der eingeführten literarischen Umschrift angeführt, bei fehlender angeführter dialektaler Realisierung findet sich diese in den Ausführungen der erhobenen und ausgewerteten Ergebnisse. Auf Schwierigkeiten in der Durchführung wird im Rahmen der Vorstellung des Verfahrens hingegen absichtlich nicht hingewiesen. Entwicklungstheoretische Grundlagen in Bezug auf die einzelnen abgeprüften sprachlichen Teilbereiche werden im Rahmen der Analyse der erhobenen Daten dargestellt und in Zusammenhang mit den ausgewerteten Ergebnissen diskutiert.

2.1 Untertests zu Phonetik und Phonologie

Phonetisch-phonologische Fähigkeiten umfassen in einer detaillierten Erhebung motorische Fähigkeiten des orofazialen Bereichs (u.a. Mundmotorik) sowie die Erhebung eines Lautbefundes, die Analyse der Fähigkeiten der Phonemdifferenzierung, im notwendigen Falle die Durchführung einer phonologischen Prozessanalyse und die Überprüfung suprasegmentaler Komponenten der Wortbetonung und Silbenstruktur (u.a. Hacker & Wilgermeier 2002, Wagner 1994, Fox 2007b, Kauschke & Siegmüller 2010). Da der Schwerpunkt der ausgearbeiteten Datenerhebung auf der Morphologie und Syntax beruht, werden die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten basierend auf einer informellen Einschätzung der phonetischen Leistungen sowie den beiden Untertests Silben segmentieren (U 1) und Lautdifferenzierung (U 8) erfasst.

2.1.1 Informelle Erhebung phonetischer Fähigkeiten

Die Auswahl der vier Hauptcharaktere des erstellten Verfahrens beruht auf der Einbeziehung von Deutsch erwerbenden Kindern aufgrund der Spezifität am häufigsten inkorrekt artikulierten Laute /s/, /ʃ/, /r/ bzw. /R/, /ch/ (u.a. Suchodoletz 2010b) sowie des Lautes /k/. Die genannten Laute gelten entwicklungstheoretisch gesehen im Rahmen der phonetischen Entwicklung im Alter von vier bis fünf Jahren von den meisten Kindern als erworben (u.a. Grohnfeldt 1999, Fox, Groos & Schauß-Golecki 2005). Dementsprechend wurde die Namensgebung des Zauberers als *Rakus* und die Auswahl der drei Freunde *Schwii* »Schwein«, *Koch* »Koch« und *Häx* »Hexe« gewählt. Damit kann bereits bei der Einführung in die Thematik ein erster Eindruck der phonetischen Fähigkeiten erzielt werden. Die vier Hauptcharaktere werden in Form von Stehfiguren (Anhang C, Abb. C-1 bis Abb. C-7) auf dem Tisch aufgestellt und dienen zum Erwecken des kindlichen Interesses für die Geschichte im Zauberwald. Da

die phonetischen Fähigkeiten im erstellten Verfahren rein informell, basierend auf der Auswahl der Charaktere und der weiteren Interaktion bei der Durchführung der einzelnen Untertests, erhoben werden, müssen diese bei Bedarf, wie bereits eingangs erwähnt, durch ein standardisiertes Verfahren (u.a. Hacker & Wilgermeier 2002, Wagner 1994, Fox 2007b, Kauschke & Siegmüller 2010) gestützt werden.

2.1.2 Untertest 1 Silben segmentieren

Die Wahl des Untertests 1 *Silben segmentieren* begründet sich durch zwei Aspekte. Einerseits ermöglicht dieser Untertest einen guten Einstieg in die weitere Erhebung und andererseits kann die im Vorschulalter beginnende Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn (u.a. Skowronek & Marx 1989, Küspert & Schneider 2002), als eine Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb, erfasst werden. Inhaltlich werden im Untertest 1 Wort- und Silbenstrukturprozesse sowie die Muster der Wortbetonung bei zwei Beispielwörtern sowie weiteren 12 ein- bis viersilbigen Lexemen mittels einer Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-8) geprüft. Die 12 ausgewählten Items des Untertests 1 (Tab. III-5) differenzieren sich durch unterschiedliche Silbenlänge sowie auch unterschiedliche Wortbetonungsmuster und umfassen zwei Einsilber, vier Zweisilber (drei Trochäen und ein Jambus)⁷⁶, fünf Dreisilber sowie ein viersilbiges Lexem.

Untertest 1 Silben segmentieren

Items Untertest 1 Silben segmentieren (SS)					
Item	Lexem	Struktur	Item	Lexem	Struktur
B1	Wald	̩	6	Kamel	S ̩
B2	Blume	̩ S	7	Ameise	̩ S S
1	Koch	̩	8	Banane	S ̩ S
2	Schwein	̩	9	Tomate	S ̩ S
3	Rakus	̩ S	10	Krokodil	S S ̩
4	Hose	̩ S	11	Kochlöffel	̩ S S
5	Besen	̩ S	12	Schokolade	S S ̩ S

Tab. III-5: Items Untertest 1 Silben segmentieren (SS).

Durchführung

Das Kind wird aufgefordert, die jeweils gezeigten Items bei gleichzeitigem Klatschen zu benennen⁷⁷, wobei die vom Kind produzierte Wortstruktur und die Wortbetonung auf dem Bogen notiert werden. Sofern das Kind das Item nicht benennen kann, wird dieses vorgesprochen und das Kind zum Nachsprechen aufgefordert. Der Vermerk bei notwendigem Vorsprechen erfolgt durch die Notation eines „v“ auf dem Protokollbogen und kann durch das vor der Testung durchgeführte Abfragen der Items umgangen werden. Die Items können wahlweise auch in unterschiedlicher Reihenfolge beliebig abgefragt werden, wobei eine vollständige Durchführung aller Items erfolgen sollte. In Bezug auf die

⁷⁶ Die Relation drei Trochäen vs. einem Jambus begründet sich durch die in der deutschen Sprache vor allem bei Zweisilbern dominierenden trochäischen Wortbetonung.

⁷⁷ Die Realisierung der Silbenstruktur basierend auf gleichzeitigem Klatschen ist grundsätzlich kritisch zu hinterfragen, für die Durchführung in diesem Rahmen wird jedoch absichtlich darauf zurückgegriffen.

Wort- und Silbenstruktur werden phonologische Auffälligkeiten u.a. Verschmelzungen, Auslassungen, Verkürzungen etc. notiert, in Bezug auf die Wortbetonung das jeweils realisierte Wortbetonungsmuster auf den Protokollbogen eingetragen.

2.1.2 Untertest 8 Phonemdifferenzierung

Spracherwerbende Kinder verfügen bereits im Vorschulalter über ein gewisses Phonembewusstsein (u.a. Van Bon & Van Leeuwe 2003), wobei der phonologischen Bewusstheit für Phoneme für den weiteren Schriftspracherwerb eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (u.a. Jansen et al. 2002, Jahn 2001, 2007). Inhaltlich werden in Untertest 8 *Phonemdifferenzierung* minimale Phonemkontraste (ein oder mehrere distinktive Merkmale) basierend auf einer Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-9 bis Abb. C-15) von jeweils drei bedeutungsunterscheidenden Items geprüft, die jeweils Minimalpaare bilden. Das Hinzuziehen von drei Items geht mit einer Ratewahrscheinlichkeit von etwas mehr als 30% einher und findet unter anderem auch in der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) in dieser Form Anwendung. Die ausgewählten 12 Dreierabfolgen des Untertests 8 umfassen neben dem Silbenstrukturprozess der Reduktion von Mehrfachkonsonanz, insbesondere bei den Minimalpaaren mit einem differierenden distinktiven Merkmal, Substitutionsprozesse im Sinne von Plosivierung, Deaffrizierung, Glottalisierung, Vor- und Rückverlagerung sowie Entstimmung, wobei die genannten phonologischen Prozesse im physiologischen Erwerb in unterschiedlichem Alter von den spracherwerbenden Kindern überwunden werden (u.a. Gies 2006, Tab. III-20).

Untertest 8 Phonemdifferenzierung

Items Untertest 8 Phonemdifferenzierung (PD)			
B1	Fee – See – Schnee		
1	Glas – Gras – Gleis	7	Gabel – Kabel – Nabel
2	Fisch – Tisch – Hirsch	8	Rose – Dose – Hose
3	Fliege – Liege – Stiege	9	Pfanne – Kanne – Tanne
4	Schlüssel – Schüssel – Sessel	10	Zahn – Schwan – Hahn
5	Nagel – Nadel – Nudel	11	Topf – Zopf – Kopf
6	Busch – Bus – Buch	12	Tasche – Tasse – Tatze

Tab. III-6: Items Untertest 8 Phonemdifferenzierung (PD).

Durchführung

Basierend auf einer jeweils drei Items umfassenden Bildvorlage (Zielitem und zwei Ablenker) wird das Kind aufgefordert, auf das ohne Mundbild vorgesprochene Zielitem zu zeigen. Vorab muss jedoch abgeklärt werden, ob das Kind alle Begriffe kennt, was durch das vor der Testung stattfindende Benennen durch die PrüferIn gewährleistet ist. Das Kind wird durch die Instruktion „*Zeige mit dem Finger: Gabel*“ zum Zeigen aufgefordert. Auch bei Untertest 8 soll die Durchführung aller Items stattfinden.

2.2 Untertests zu Morphologie und Syntax

Basierend auf neun Untertests werden die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten im Rahmen des erarbeiteten Verfahrens überprüft und umfassen neben morphologischer Komponenten der Nominalphrase (Untertest 4, 5, 10, 12) auch rezeptive und produktive Fähigkeiten in Bezug auf syntaktische Strukturen (Untertest 3, 6, 9, 11, 13). Die einzelnen Untertests sowie der Umfang der durchgeführten morphologisch-syntaktischen Erhebung ist inhaltlich größtenteils an den Diagnostikband 3 von Kauschke und Siegmüller (2002, 2010) angelehnt, umfasst aber auch Modifikationen der bereits älteren Dysgrammatismusprüfung von Frank und Grziwotz (1978) sowie des SETK 3-5 von Grimm (2001). Bei Untertest 9 handelt es sich um eine kindgerechte Adaption des Token-Tests, wie dieser im Aachener Aphasia Test nach Huber et al. (1983) durchgeführt wird.

2.2.1 Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Ziel des Untertests 3 *Subjekt-Verb-Kongruenz* ist die Produktion von syntaktischen Strukturen aus Sicht unterschiedlicher Personen (1., 2. und 3. Person Singular sowie 1. Person Plural). Damit wird neben der Verbflexion auch die freie Satzproduktion (gelenkte Rede) zu einzelnen Situationen forciert (u.a. Kauschke & Siegmüller 2010). Während im SETK 3-5 (Grimm 2001) im Untertest *Enkodierung semantischer Relationen* (ESR) sowie auch in der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) im Untertest 18 *Satzproduktion zu Situationsbildern* Produktionen in der dritten Person Singular überprüft werden, lassen sich im vorliegenden Verfahren basierend auf einer Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-16 und Abb. C-17) und dem Hinzuziehen der bereits eingeführten Stehfiguren kindliche Äußerungen in den oben genannten Personen elizitieren (Tab. III-7). Die Komplexität der elizitierten syntaktischen Strukturen ist im Vergleich zu den Untertests in den beiden anderen Verfahren als einfacher einzustufen, was sich durch den zugrundeliegenden Schwerpunkt auf der angestrebten Flexion des Verbs begründen lässt. Syntaktisch betrachtet werden Strukturen in der Abfolge von Subjekt und flektiertem Verb mit teilweise zusätzlichem direktem Objekt (Akkusativ) bzw. einer Präpositionalphrase (Akkusativ bzw. Dativ) eliziert.

Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Elizitierte Produktionen Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz					
Person		Hochdeutsch	Dialekt	Person	
Beispiele	B1	Der Koch kocht.	<i>Dr Koch kocht.</i>	B2	Das Schwein zieht einen Wagen. <i>S Schwii zücht an Waaga.</i>
3. P. Sg.	1	Der Koch fliegt.	<i>Dr Koch flügt.</i>	1. P. Sg.	5 Ich pflücke eine Blume. <i>I pflück a Bluama.</i>
	2	Die Hexe isst einen Apfel.	<i>D Häx isst an Öpfl.</i>		6 Ich klettere auf den Baum. <i>I kletter uf an Bom.</i>
1. P. Pl	3	Wir tanzen.	<i>Miar tanzen.</i>		7 Ich blase einen Luftballon auf. <i>I bloos an Luftballon uf.</i>
		Wir spielen mit dem Ball.	<i>Miar schpielen mit am Ball.</i>	2. P. Sg.	8 Du hältst einen Luftballon. <i>Du behsch an Luftballon.</i>
	4				9 Du spielst Trommel. <i>Du schpielsch Trommla.</i>
					10 Du packst ein Geschenk aus. <i>Du packsch a Geschenk us.</i>

Tab. III-7: Items Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.

Durchführung

Nach der Einführung und Erläuterung der gewünschten Produktionen basierend auf zwei Beispielbildern wird die zugrundeliegende Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-16 und Abb. C-17) gezeigt

und das Kind gefragt, was der Koch (Item 1) und die Hexe (Item 2) machen. Im Anschluss daran wird erklärt, dass der Zauberer Rakus das Kind und die PrüferIn verzaubert. Dabei verwandeln sich das Kind zum Koch und die PrüferIn zum Schwein. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die beiden Stehfiguren neben das Kind bzw. die PrüferIn gestellt. Durch die Personifizierung und den damit verbundenen Perspektivenwechsel sind Produktionen der 3. Person Plural sowie der 1. und 2. Person Singular notwendig und möglich. Basierend auf der Tatsache, dass das Kind als Koch und die PrüferIn als Schwein verzaubert wurden, lässt sich durch die Frage, was wir (*Koch* und *Schwein*) mit dem Zauberer Rakus und der Hexe gemeinsam machen, eine Produktion in der dritten Person Plural elizitieren (Items 3 und 4). Im Anschluss wird das Kind gebeten zu sagen, was es als Koch denn alles macht (1. Person Singular, Items 5 bis 7), bevor die PrüferIn das Kind fragt, was sie/er macht (2. Person Singular, Items 8 bis 10). Bei Untertest 3 sollten ebenfalls alle Items eliziert werden, wobei fehlende Reaktionen auf dem Protokollbogen vermerkt werden.

2.2.2 Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ

Im Untertest 4 *Akkusativ und Dativ* wird die Markierung des Kasus am Artikel basierend auf zwei Bildvorlagen geprüft⁷⁸. Die zugrundeliegende Methodik des Untertests 4 ist an die beiden Untertests *Produktion von Kasusmarkierungen (Akkusativ und Dativ)* von Kauschke und Siegmüller (2010) angelehnt und auf die Geschichte im Zaubewald modifiziert. Während in der Patholinguistischen Diagnostik Akkusativrealisierungen durch Zuordnung von typischen Gegenständen zu Berufen erfolgt, geschieht dies im vorliegenden Verfahren durch das Verzaubern der Hauptcharaktere. Mittels einer Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-18) wird der Akt des Verzauberns dem Kind vorab verdeutlicht, bevor im Anschluss die sechs Akkusativformen eliziert werden (Anhang C, Abb. C-19).

Die Überprüfung der Produktion von Dativmarkierungen erfolgt ebenfalls ähnlich wie in der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2002, 2010) und beruht im erstellten Verfahren auf der Zuordnung von Objekten zu den einzelnen Charakteren, unterstützt durch eine Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-20). Die jeweils sechs Items zur Prüfung von Akkusativ- und Dativmarkierungen umfassen je zwei Items im Maskulinum, Femininum bzw. Neutrum (Tab. III-8), welche vom Kind basierend auf einer Nominalphrase produziert werden sollen.

⁷⁸ Die Markierung des Kasus setzt die Produktion von Artikeln in der Nominalphrase voraus (u.a. Kauschke & Siegmüller 2010), wobei diese Grundvoraussetzung im Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika überprüft wird. Die Überprüfung der Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika und der Kasusmarkierung sollte theoretisch eigentlich in der genannten Abfolge durchgeführt werden, wobei sich die Abfolge im vorliegenden Verfahren durch die zugrundeliegende Geschichte im Zaubewald bedingt umkehrt und folglich die Kasusmarkierungen vor dem obligatorischen Artikel vor Unika überprüft wurden.

Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ

Items Untertest 4 Kasus: Akkusativ – Dativ							
Akkusativ: Wen verzaubert Rakus in ...?							
B1	... einen Frosch?	Die Spinne.	<i>D Schpinna.</i>	3	... einen Hasen?	Den Koch.	<i>Dr Koch.</i>
B2	... eine Schlange?	Den Hasen.	<i>Dr Haas.</i>	4	... eine Gurke?	Den Koch.	<i>Dr Koch.</i>
1	... eine Tanne?	Das Schwein.	<i>S Schwü.</i>	5	... einen Schuh?	Das Schwein.	<i>S Schwü.</i>
2	... eine Tomate?	Die Hexe.	<i>D Häx.</i>	6	... eine Hose?	Die Hexe.	<i>D Häx.</i>
Dativ: Wem gehört ...?							
B1	... der Schal?	Der Spinne.	<i>Dr Schpinna.</i>	3	... der Besen?	Der Hexe.	<i>Dr Häx.</i>
B2	... der Schuh?	Dem Hasen.	<i>Am Haas.</i>	4	... die Blume?	Dem Schwein.	<i>Am Schwü.</i>
1	... die Pfanne?	Dem Koch.	<i>Am Koch.</i>	5	... der Hut?	Dem Schwein.	<i>Am Schwü.</i>
2	... der Kochlöffel?	Dem Koch.	<i>Am Koch.</i>	6	... die Rose?	Der Hexe.	<i>Dr Häx.</i>

Tab. III-8: Items Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ.

Durchführung

Am Ende des Untertests 3 werden das Kind und die PrüferIn wieder zurückverzaubert und es wird dem Kind erklärt, dass der Zauberer Rakus nun seine drei Freunde verwandelt. Basierend auf zwei Beispielen wird dem Kind durch visuelle Unterstützung (Anhang C, Abb. C-18) erklärt, was beim Verzaubern geschieht. Im Anschluss wird auf die Bildvorlage des Untertests 1 *Silben segmentieren* zurückgeblättert (Anhang C, Abb. C-8) und dem Kind erklärt, dass die drei Freunde des Zauberers immer etwas ganz Bestimmtes mit sich tragen. Das Schwein hat immer einen Hut und eine Blume bei sich, der Koch braucht stets einen Kochlöffel und eine Pfanne und die Hexe kann ohne ihren Besen und einer Rose nicht fliegen. Die Stehfiguren werden so platziert, dass das Kind erkennt, dass der Zauberer Rakus zaubert und die drei Freunde verzaubert werden. Durch die Frage „*Wen verzaubert Rakus in...*“ wird das Kind zum Überlegen aufgefordert und durch die Bildvorlage (Anhang C, C-19), die neben dem verzauberten Freund seine jeweiligen charakteristischen Dinge (u.a. Blume, Besen, Kochlöffel,...) zeigt, gebeten zu sagen, wer von den drei Freunden (Schwein, Hexe oder Koch) verzaubert wurde. Eine mögliche Hilfestellung ergibt sich durch Zeigen auf die jeweilige Stehfigur, wobei dies am Protokollbogen angemerkt werden soll. Nachdem alle verzaubert wurden, wird auf das nächste Bild umgeblättert (Anhang C, Abb. C-20) und dem Kind erklärt, dass der Zauberer alle Dinge seiner Freunde (u.a. Kochlöffel, Blume, Besen) im Zauberwald auf eine Wäscheleine gehängt hat. Das Kind wird nun gefragt, ob es sich noch erinnern kann, wem die einzelnen Dinge gehören. Als Hilfestellung kann zurückgeblättert bzw. wiederum auf die Stehfiguren zurückgegriffen werden.

2.2.3 Untertest 5 Präpositionen

Die Realisierung von Präpositionalstrukturen wird im vorliegenden Verfahren basierend auf einem eigenen Untertest überprüft, wobei die Produktion von räumlichen Präpositionen bzw. räumlichen Präpositionalphrasen durch eine Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-21) elizitiert wird. Im SETK 3-5 (Grimm 2001) werden Präpositionalstrukturen im Rahmen des Untertests *Enkodierung semantischer Relationen* (ESR) geprüft. Die Überprüfung der Produktion von räumlichen Präpositionen umfasst im

vorliegenden Verfahren die neun Präpositionen *in, hinter, über, unter, vor, im, neben, zwischen* und *auf*, die jeweils in Form einer Präpositionalphrase elizitiert werden.

Untertest 5 Präpositionen

Items Untertest 5 Präpositionen: Wo versteckt sich ... ?					
1	... der Frosch?	Der Frosch ist in der Tonne. <i>Dr Frosch isch i dr Tonna.</i>	6	... der Koch?	Der Koch ist im Haus. <i>Dr Koch isch im Huus.</i>
2	... der Zauberer?	Der Zauberer ist hinter den Steinen. <i>Dr Zauberer isch hintr da Shtener.</i>	7	... die Spinne?	Die Spinne ist neben der Bank. <i>D Schpinna isch nebad dr Bank.</i>
3	... die Hexe?	Die Hexe ist über dem Haus. <i>D Häx isch übr am Huus.</i>	8	... die Schlange?	Die Schlange ist zwischen dem Baum und dem Haus. <i>D Schlanga isch zwüschat am Bom und am Huus.</i>
4	... das Schwein?	Das Schwein ist unter dem Tisch. <i>S Schwi isch untr am Tisch.</i>	9	... die Biene?	Die Biene ist auf der Blume. <i>D Biena isch uf dr Bluama.</i>
5	... die Spinne?	Die Spinne ist vor dem Haus. <i>D Schpinna isch vor am Huus.</i>			

Tab. III-9: Items Untertest 5 Präpositionen.

Durchführung

Dem Kind wird ganz spannend und kindgerecht erklärt, dass im Zauberwald das Monster Honduras lebt, welches gerne alle Bewohner und Besucher erschreckt. Wenn Honduras kommt, haben alle sich im Zauberwald befindenden Charaktere Angst und verstecken sich ganz schnell. Basierend auf einer kindgerechten Erklärung wird das Kind gebeten, die Verstecke der einzelnen Figuren zu benennen. Die zweifache Frage nach dem Versteck der Spinne (6 und 8) begründet sich darin, dass die Antwort *...neben der Bank* und *...vor dem Haus* lauten kann. Die Elizitierung der Präposition *zwischen* wird durch die beschreibende Tatsache des sich neben der Schlange befindenden Baumes und Hauses erleichtert.

2.2.4 Untertest 6 Tempus

Im Untertest Tempus wird das Kind aufgefordert, vergangene und zukünftige Ereignisse produktiv zu beschreiben (Tab. III-10). Weder in der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) noch im SETK-3-5 (Grimm 2001) wird die Realisierung des Tempus (Perfekt bzw. Futur) in einem eigenen Untertest geprüft. Das Hauptaugenmerk des Untertests 6 liegt dabei auf der Realisierung des Partizip Perfekt mit entsprechendem Hilfsverb (*haben* bzw. *sein*).

Untertest 6 Tempus

Items Untertest 6 Tempus	
1	Hier fährt das Schwein mit dem orangen Traktor. Gestern ist leider der Reifen kaputt gegangen? Was ist gestern passiert?
2	Die Hexe und das Schwein haben gestern Dosenwerfen gespielt. Plötzlich war das Schwein von vielen bunten Dosen bedeckt. Was ist passiert?
3	Der Koch hat viele bunte Luftballons in der Hand und weint. Was ist passiert?
4	Die Hexe ist ganz weiß im Gesicht und ihr ist schlecht. Überall sieht man leere Verpackungen von Süßigkeiten. Was hat die Hexe gemacht?
5	Das Schwein erzählt dem Koch: „Morgen muss ich mit der Hexe zum Mond fliegen!“ Was macht das Schwein morgen?
6	Der Zauberer Rakus will morgen die Hexe, den Koch und das Schwein mit einem großen Fest überraschen. Was passiert morgen?

Tab. III-10: Fragen des Untertest 6 Tempus.

Durchführung

Basierend auf sechs Bildern (Anhang C, Abb. C-22 bis Abb. C-27) wird dem Kind eine kurze Erklärung der jeweiligen Situation gegeben, wobei anschließend gefragt wird, was passiert ist bzw. passieren wird. Die jeweilige Antwort des Kindes wird auf dem Protokollbogen notiert.

2.2.5 Untertest 9 Satzverständnis

Entwicklungstheoretisch gesehen verhält sich die Fähigkeit des Sprachverständnisses zu der der Sprachproduktion dahingehend, dass spracherwerbende Kinder von Anfang an mehr verstehen verglichen mit ihren aktiven Äußerungen (u.a. Grimm 2001). Für die Überprüfung des Sprachverständnisses im Kindesalter hat sich die Methodik der Bildauswahl, wie sie im TROG/TROG-D (u.a. Bishop 1989, Fox 2006) bzw. im SETK-2 und SETK-3-5 (Grimm 2000 bzw. 2001) umgesetzt ist, bewährt. Die Kinder werden dabei aufgefordert, basierend auf einer Auswahlmenge, die geforderte vorgespochene Zielstruktur zu zeigen. Die Überprüfung von komplexeren Satzstrukturen erfolgt hingegen durch Manipulationsaufgaben (u.a. HSET (Grimm & Schöler 1978), SETK-3-5 (Grimm 2001), Patholinguistische Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2002, 2010)), indem Kinder instruierte Handlungen mit bekannten Objekten durchführen müssen, wobei Satz- und Handlungsstruktur nicht immer übereinstimmen müssen (u.a. bei Temporalsätzen mit *bevor* bzw. *nachdem*).

Untertest 9 Sprachverständnis

Items Untertest 9 Sprachverständnis	
B	Zeige mir den roten Ball und die weiße Blume.
Teil I	
1	Zeige mir den blauen Ball und die gelbe Blume.
2	Zeige mir den grünen Ball und die rote Blume.
3	Zeige mir die weiße Blume und den grünen Ball.
Teil II	
4	Zeige mir den großen grünen Ball und die kleine weiße Blume.
5	Zeige mir die kleine gelbe Blume und den kleinen grünen Ball.
6	Zeige mir den kleinen blauen Ball und die große grüne Blume.
Teil III	
7	Lege die weiße Blume auf den grünen Ball.
8	Nimm den blauen Ball oder die gelbe Blume.
9	Lege die grüne Blume neben den roten Ball.
10	Berühre den weißen Ball, nachdem du die gelbe Blume weggenommen hast.
11	Zeige auf alle Blumen außer auf die blaue.
12	Bevor du auf den grünen Ball zeigst, nimm die weiße Blume.

Tab. III-11: Items und Instruktionen Untertest 9 Satzverständnis.

Im vorliegenden Verfahren wird das Satzverständnis auf der zugrundeliegenden Idee des Token Tests (Aachener Aphasia Test, Huber et al. 1983)⁷⁹ basierend auf einer kindgerechten Adaption (vgl. Di Simoni 1978, McGhee et al. 2007) mittels fünf unterschiedlich farbigen Blumen und Bällen sowie in der Komplexität steigenden Instruktionen (drei Schwierigkeitsstufen) überprüft (Anhang C, Abb. C-28

⁷⁹ Der Token Test geht auf De Renzi und Vignolo (1962) zurück, die deutsche Version auf Orgass (1976).

und Abb. C-29). Die Überprüfung erfolgt einerseits durch das Zeigen auf genannte Auswahlformen (entspricht Teil 3 des Token Tests) und andererseits, ähnlich wie in den oben erwähnten Manipulationsaufgaben, durch die Umsetzung vorgegebener, in der Komplexität steigender Handlungen mit den fünf unterschiedlich farbigen Bällen und Blumen (Tab. III-11). Die Farbkenntnis muss für ein aussagekräftiges Ergebnis vorausgesetzt werden und wird vorab durch die wahlweise Nennung der einzelnen Farben der Bälle und Blumen erfasst. Zusätzlich müssen die Kinder zwischen großen und kleinen Objekten unterscheiden können.

Durchführung

Nachdem die Farbkenntnisse sowie die Größendifferenzierung erfasst sind⁸⁰, wird dem Kind zunächst die erste angefertigte Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-28) gezeigt und die Instruktion „*Zeige mir den ... Ball und die ... Blume*“ gegeben. Das Kind wird gebeten, mit dem Finger auf die beiden genannten Elemente zu zeigen. Nach Durchführung der ersten drei Items wird die Aufgabenstellung in ihrer Komplexität erhöht, auf die zweite Abbildung (Anhang C, Abb. C-29) umgeblättert und die nächsten drei Instruktionen vorgelesen. Der dritte Teil des Untertests 9 *Sprachverständnis* beruht auf der Vorlage von ausgeschnittenen Bällen und Blumen mit der Aufforderung mit diesen unterschiedliche Handlungen durchzuführen. Die jeweiligen Reaktionen werden in Bezug auf Korrektheit sowie auch auf qualitative Umsetzung auf dem Protokollbogen notiert. Die durchzuführenden Aufgaben steigen in der Komplexität und dem Schwierigkeitsgrad zunehmend an, was sich vor allem an den komplexen Temporalsätzen mit *nachdem* und *bevor* manifestiert.

2.2.6 Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung

Der Untertest 10 *Genus- und Pluralmarkierung* beruht darauf, die kindliche sprachliche Fähigkeit in Bezug auf die Markierung von Genus- und Pluralformen zu überprüfen. Die Produktion von Pluralmarkierungen erfolgt wie in der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) und im SETK-3-5 (Grimm 2001) basierend auf einer vorgelegten Bildvorlage, wobei sich die Überprüfung im vorliegenden Verfahren dennoch von den beiden genannten Untertests abgrenzt. Da das deutsche Pluralsystem grundsätzlich wenig regelgeleitet ist, wird lexikalischen Komponenten wie dem Genus sowie auch phonologischen Aspekten (u.a. Laaha et al. 2006) eine gewisse Bedeutung für die Wahl des Pluralallomorphs zugeschrieben. Dementsprechend wird einerseits zur Einführung in die einzelnen Items und andererseits zur Erhebung der Fähigkeiten der Genuszuweisung das Kind im vorliegenden Verfahren aufgefordert, die Zielitems basierend auf einer Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-30) im Sinne einer Nominalphrase mit Determinator zu benennen (u.a. *die Hose, das Kind, der Vogel*).

Die Elizitation der Pluralmarkierung erfolgt im Anschluss, jedoch nicht durch die Vorgabe eines Lückensatzes, sondern durch die Methodik der gelenkten Spontansprache. Zusätzlich wird im Vergleich zu den beiden oben genannten Diagnostikinstrumenten im vorliegenden Verfahren auf die

⁸⁰ Die Farbabfrage kann auch unter Hinzuziehen der für Untertest 9 angefertigten Bildvorlage erfolgen.

Pluralbildung an Kunstwörtern verzichtet. Die 16 ausgewählten Items (Tab. III-12), die auf zwei Bildvorlagen (Anhang C, Abb. C-31 und Abb. C-32) dargestellt sind, lassen sich den unterschiedlichen deutschen Pluralklassen zuordnen.

Untertest 10 Pluralmarkierung

Items Untertest 10 Pluralmarkierung											
	Item Singular		Item Plural		Pluralklasse			Item Singular		Item Plural	Pluralklasse
	Hdt.	Dialekt	Hdt.	Dialekt	Hdt.	Dial.		Hdt.	Dialekt	Hdt.	Dial.
B1	Hose	<i>Hosa</i>	Hosen	<i>Hosa(na)</i>	-n	-Ø/na	B2	Kind	<i>Kind</i>	Kinder	<i>Kindr</i>
1	Hexe	<i>Häx</i>	Hexen	<i>Häxa(na)</i>	-n	-a(na)	9	Vogel	<i>Vögl</i>	Vögel	<i>Vögl</i>
2	Schaf	<i>Schof</i>	Schafe	<i>Schöf</i>	-e	U	10	Glas	<i>Glas</i>	Gläser	<i>Gläsr</i>
3	Haus	<i>Huus</i>	Häuser	<i>Hüüsr</i>	U+er	U+er	11	Radio	<i>Radio</i>	Radios	<i>Radio(s)</i>
4	Koch	<i>Koch</i>	Köche	<i>Köch</i>	U+e	U	12	Nuss	<i>Nuss</i>	Nüsse	<i>Nüss</i>
5	Blume	<i>Bluama</i>	Blumen	<i>Bluama(na)</i>	-n	-Ø/na	13	Hund	<i>Hund</i>	Hunde	<i>Hünd</i>
6	Auto	<i>Auto</i>	Autos	<i>Auto(s)</i>	-s	-(s)	14	Schlange	<i>Schlanga</i>	Schlangen	<i>Schlanga(na)</i>
7	Apfel	<i>Öpfl</i>	Äpfel	<i>Öpfl</i>	U	-Ø	15	Bild	<i>Bild</i>	Bilder	<i>Bidr</i>
8	Igel	<i>Igl</i>	Igel	<i>Igl</i>	-Ø	-Ø	16	Zebra	<i>Zebra</i>	Zebras	<i>Zebra(s)</i>

Tab. III-12: Items Untertest 10 Pluralmarkierung.

Durchführung

Dem Kind wird die Bildvorlage zur Benennung der einzelnen Items des Untertests 10 vorgelegt (Anhang C, Abb. C-30) und das Kind gebeten, die einzelnen Objekte zu benennen. Dabei wird das erste Objekt mit dialektaler und entsprechender hochdeutscher Realisierung des Genus am Artikel vorgesprochen. Die Nennung in beiden sprachlichen Varietäten begründet sich durch die in der dialektalen Realisierung reduzierten Artikel der drei Genera (*dr* für Maskulina, *d* für Feminina und *s* für Neutrum), wobei die Aufgabenstellung durch die entsprechende hochdeutsche Nennung verdeutlicht wird. Nach der Benennung der Zielitems wird dem Kind erklärt, dass der Zauberer Rakus ein ganz besonderes Fernglas hat. Wenn Rakus durch dieses Zauberfernglas schaut, sieht er plötzlich von allen Dingen unterschiedlich viele, aber immer mehr als eins. Dem Kind werden die beiden Bildvorlagen (Anhang C, Abb. C-31 und Abb. C-32) nacheinander vorgelegt und es wird aufgefordert zu sagen, was Rakus denn alles sieht. Damit ist die Form der Pluralelizitierung etwas konträr zu der in vielen anderen Tests verwendeten Methode der Elizitierung basierend auf einem Lückensatz („Das ist ein Haus. Hier sind zwei...“).

2.2.7 Untertest 11 Verständnis von W-Fragen

Die Überprüfung des *Verständnisses von W-Fragen* in Untertest 11 lehnt sich methodisch an den Untertest 17 *Verständnis von W-Fragen* der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) an. Im Untertest 11 werden mittels acht unterschiedlichen Fragepronomen sich in der Komplexität unterscheidende Argumente und Adjunkte eines Satzes abgefragt (Anhang C, Abb. C-33 bis Abb. C-37) und dementsprechend die verbale bzw. auch nonverbale Reaktion des Kindes notiert.

Das Verständnis von W-Fragen beruht auf unterschiedlichen bereits zu beherrschenden Kompetenzen, die das Verständnis des Fragepronomens, die Verarbeitung der vorgegebenen

syntaktischen Struktur und die Identifizierung der gestellten Frage umfassen (Kauschke & Siegmüller 2010). Nach Argumenten fragende Pronomen sind *wer*, *wen*, *wem*, *was*, nach Adjunkten fragende Pronomen hingegen *wo*, *womit*, *wann* und *wie*, wobei jedes der genannten Fragepronomen mit Ausnahme des Pronomens *wo* im Untertest 11 inkludiert ist (Tab. III-13). Die Frage *wo* wurde absichtlich weggelassen, da diese im Untertest 5 (räumliche Präpositionen) bereits überprüft wird. Die Antwort auf die nach Argumenten fragenden Pronomen *wer*, *wen* und *wem* basieren auf einer Nominalphrase (Item 1, 3, 4), das Fragepronomen *was* (Item 8) bezieht sich hingegen auf einen vollständigen mit der Konjunktion *ob* eingeleiteten Nebensatz. Die korrekte Struktur der Antwort der Adjunktfragen beruht bei Item 2 auf einer Präpositionalphrase, bei Item 5 auf einer Modalergänzung, bei Item 6 auf einer Zeitangabe und bei den Items 7 und 9 auf einem mit der Konjunktion *wenn* bzw. *weil* eingeleiteten Satz.

Untertest 11 Verständnis von W-Fragen

Items Untertest 11 Verständnis von W-Fragen		
Item	W-Frage	Instruktion und W-Frage
B	Wer? Womit?	Die Schlange kriecht mit einem roten Hut auf den Baum. Wer kriecht auf den Baum? Womit kriecht die Schlange auf den Baum?
1	Wer?	Der Koch schimpft mit dem Schwein. Das Schwein spielt mit seinem Roller und macht seine Hausübung nicht. Wer schimpft mit dem Schwein?
3	Wen?	Das Schwein ärgert die Hexe beim Malen eines Bildes. Das Schwein nimmt der Hexe die Farbpalette weg. Wen ärgert das Schwein beim Malen?
4	Wem?	Die Hexe hat einen roten Luftballon und gibt ihn dem Schwein. Sie möchte mit ihrem Besen fliegen. Wem gibt die Hexe den roten Luftballon?
8	Was?	Die Hexe nimmt ihren Besen und fragt den Koch, ob er mitfliegen will. Was fragt die Hexe den Koch?
2	Womit?	Der Koch rührt die Suppe mit dem Kochlöffel um. Seine Freunde, die Hexe, das Schwein und Rakus haben schon großen Hunger. Womit rührt der Koch die Suppe um?
5	Wie?	Rakus läuft ganz langsam zum Koch. Er will nicht in der Küche aufräumen helfen. Wie läuft Rakus zum Koch?
6	Wann?	Rakus holt die Hexe mittags um 12 Uhr ab. Die beiden gehen zum Koch Mittagessen und überlegen, was es heute zu essen gibt. Wann holt Rakus die Hexe ab?
7	Wann?	Die Hexe braucht einen Besen, wenn sie fliegen möchte. Wann kann die Hexe fliegen?
9	Warum?	Rakus und das Schwein machen ein Wettrennen. Wer schneller im Ziel ist, bekommt ein Eis. Warum bekommt Rakus ein Eis?

Tab. III-13: Items Untertest 11 Verständnis von W-Fragen.

Durchführung

Dem Kind werden die einzelnen Bildvorlagen gezeigt und die im Protokollbogen geschriebene Instruktion vorgelesen. Im Anschluss wird die jeweilige W-Frage gestellt, die vom Kind beantwortet werden soll. Die Antwort des Kindes (verbal oder gezeigt) wird auf dem Protokollbogen notiert.

2.2.8 Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika

Die Überprüfung der Struktur der Nominalphrase beruht auf der Elizitierung des obligatorischen Artikels vor Unika und ist an den Untertest 20 der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) angelehnt und auf die dem Verfahren zugrundeliegende Thematik adaptiert. Die

Elizitation der Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika wird durch eine Bildvorlage (Anhang C, Abb. C-38) unterstützt und umfasst neben zwei Beispielen sechs Items (Tab. III-14).

Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika

Items Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika: Was hält sich...?			
Item	Frage	Antwort	
		Hochdeutsch	Dialekt
B1	... die Spinne?	Den Bauch.	<i>Dr Bauch.</i>
B2	... der Hase?	Die Augen.	<i>D Oga.</i>
1	... der Koch zu?	Den Mund.	<i>Dr Mund.</i>
2	... das Schwein zu?	Den Bauchnabel	<i>Dr Bauchnabl.</i>
3	... der Zauberer Rakus?	Das Bein.	<i>Dr Fuaß.</i>
4	... die Maus?	Den Finger / Den Daumen.	<i>Dr Fingr / Dr Dumma.</i>
5	... die Biene?	Die Stirn / Die Fühler.	<i>D Stirn / D Fühler.</i>
6	... der Frosch?	Den Bauch.	<i>Dr Bauch.</i>

Tab. III-14: Items Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika.

Durchführung

Dem Kind wird kindgerecht erklärt, dass das Monster Honduras neuerlich kommt und wieder allen Angst macht, wobei es den Charakteren dieses Mal nicht gelingt sich zu verstecken. Aus großer Angst halten sie sich alle etwas am Körper, was auf die Frage „*Was hält sich ... (zu)?*“ benannt werden soll. Vorab muss jedoch abgeklärt werden, ob das Kind alle zu nennenden Körperteile kennt, was durch die Benennung der eigenen Körperteile vor Durchführung des Untertests erhoben bzw. überprüft werden kann.

2.2.9 Untertest 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte

Im Untertest 13 wird das Kind durch die Vorlage von einzelnen inhaltlich zusammenhängenden Bildern aufgefordert, einen dementsprechenden Text zu produzieren bzw. die Abfolge der Geschehnisse zu verbalisieren (Anhang C, Abb. C-39 bis Abb. C-43). Die entsprechend gelenkte Spontansprachproduktion bietet Rückschlüsse über den Erwerb grammatischer Fähigkeiten, die Satzkomplexität, den Gebrauch narrativer Strukturen (Textkohärenz und –kohäsion) und die mittlere Äußerungslänge (MLU, Brown 1973). Die Auswahl von fünf Bildern sowie der Inhalt der Geschichte sind an die Bildgeschichte des Dysgrammatiker-Prüfmateri als von Frank und Grziwotz (1978) angelehnt und auf die zugrundeliegende Thematik des erstellten Verfahrens adaptiert.

Durchführung

Dem Kind werden die fünf Bilder der Bildgeschichte einzeln nacheinander vorgelegt und es wird aufgefordert zu erzählen, was auf jedem Bild passiert. Die Äußerungen des Kindes werden auf dem Protokollbogen notiert bzw. mittels eines Aufnahmegerätes aufgenommen und anschließend analysiert bzw. ausgewertet. Kauschke und Siegmüller (2010) führen diesen Untertest ab einem Alter von vier Jahren durch.

2.3 Untertest zu Semantik und Lexikon

Die Überprüfung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten wird im erarbeiteten Verfahren lediglich durch einen Untertest gestützt. Untertest 7 *Oberbegriffe* überprüft die semantische Organisation sowie die Benennung von Nomen basierend auf 24 Items (Anhang C, Abb. C-44 bis Abb. C-48) und ist an den Subtest 10 *Begriffsklassifikation* der Patholinguistischen Diagnostik (Kauschke & Siegmüller 2010) angelehnt, jedoch in der Durchführung leicht abgeändert.

Untertest 7 Oberbegriffe

Items Untertest 7 Oberbegriffe		
	Oberbegriff	Items
B	Tiere <i>Tiere</i>	Frosch, Schnecke, Katze, Pferd, Regenwurm, Affe <i>Frosch, Schnecke, Katz, Pferd, Regenwurm, Aff</i>
1	Kleidung <i>Häs</i>	Hose, Jacke, Kleid, Sandalen, Socken, Schal <i>Hosa, Jacka, Kleid, Sandala, Socka, Schal</i>
2	Werkzeug <i>Werkzeug</i>	Hammer, Nagel, Schraubenzieher, Bohrmaschine, Säge, Zange <i>Hammr, Nagl, Schraubzüber, Bohrmaschine, Säaga, Zanga</i>
3	Möbel <i>Möbl</i>	Tisch, Stuhl, Sofa, Kasten, Bett, Regal <i>Tisch, Schtuahl, Sofa, Kaschta, Bett, Regal</i>
4	Spielsachen <i>Schpielsacha</i>	Ball, Luftballon, Bagger, Puppe, Drachen, Schaukel <i>Ball, Luftballon, Bagger, Poppa, Dracha, Schaukel</i>

Tab. III-15: Items Untertest 7 Semantische Organisation.

Durchführung

Dem Kind wird Abbildung C-39 (Anhang C) mit der Aufforderung alle Abbildungen zu benennen, gezeigt. Im Anschluss wird das Kind gefragt, wie denn alle diese Objekte gemeinsam bezeichnet werden können und damit der Oberbegriff, in diesem Falle *Tiere*, elizitiert. Die weiteren 24 Objekte sind jeweils auf einzelnen Kreisen abgebildet und umfassen vier Oberbegriffe mit jeweils sechs Hyponymen (Tab. III-15). Dem Kind werden je 12 Karten (entsprechen zwei semantischen Gruppen) durcheinander vorgelegt und das Kind wird aufgefordert, zusammengehörende Dinge zu sortieren und diese im Anschluss einzeln aber auch als Oberbegriff zu benennen.

2.4 Untertest 2 Gedächtnis – Merkfähigkeit für Wörter und Sätze

Mit dem Untertest 2 wird die maximal mögliche Merkfähigkeit für Wörter und syntaktische Strukturen geprüft, indem das Kind aufgefordert wird, die in steigender Anzahl vorgesprochenen einsilbigen Wörter und die in der Komplexität steigenden syntaktischen Strukturen nachzusprechen (Tab. III-16). Der Untertest 2 ist an die beiden Untertests *Gedächtnisspanne für Wortfolgen* und *Satzgedächtnis* des SETK 3-5 (Grimm 2001) angelehnt und modifiziert. In der durchgeführten Datenerhebung wurden die Items in hochdeutscher Variante vorgesprochen und das Kind gebeten, diese zu wiederholen, wobei die Abfolge der einsilbigen Items wie im SETK 3-5 keine semantischen Relationen erkennen lässt. Die nachzusprechenden Sätze müssen von den Kindern aufgrund der Anzahl der Lexeme bei der Wiedergabe rekonstruiert werden.

Untertest 2 Gedächtnis – Merkfähigkeit für Wörter und Sätze

Items Untertest 2: Gedächtnis – Merkfähigkeit für Wörter und Sätze						
1	Bär					
2	Ball	Tür				
3	Hund	Baum	Lied			
4	Wurm	Boot	Schi	Frau		
5	Eis	Fisch	Haus	Kuh	Mond	
6	Gras	Korb	Laus	See	Hut	Reis
7	Mama kocht.					
8	Der Vogel singt.					
9	Die Kinder schreien laut.					
10	Wir haben keinen Hund.					
11	Die Bücher liegen auf dem Tisch.					
12	Die Frau kauft einen bunten Sonnenschirm.					
13	Heute geht der Bub nicht in die Schule.					
14	Vor dem Haus steht eine große blaue Bank.					

Tab. III-16: Untertest 2 Merkfähigkeit für Wörter und Sätze.

Durchführung

Dem Kind wird erklärt, dass es im Zaubewald einen Papageien gibt, der gerne alles nachspricht, was er hört. Das Kind ist in diesem Untertest nun der Papagei. Die einzelnen Items werden von der PrüferIn ohne Mundbild im Takt von einem Einsilber pro Sekunde sowie durch Vorsprechen der syntaktischen Strukturen vorgetragen. Das Kind wiederholt das Gehörte. Die kindlichen Äußerungen werden qualitativ und quantitativ auf dem Protokollbogen notiert, wobei die maximale Gedächtnisspanne für Einsilber auf der Anzahl korrekt nachgesprochener und in der Abfolge stimmiger Einsilber beruht.

3 Datenerhebung: Auswertung der formalen Kriterien

Um einen Einblick in die sprachliche Entwicklung Vorarlberger Kinder und damit in den Erwerb des Vorarlbergerischen als alemannischen Dialekt zu bekommen, wurde das erstellte Verfahren *Rakus und sein Zaubewald* bei 141 Kindern in der Altersspanne von 3;0 bis 6;6 durchgeführt, wobei abschließend 121 Datenbögen in die Auswertung mit einbezogen wurden. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Jänner bis Juli 2010 in sieben Spielgruppen sowie auch Kindergärten in Vorarlberg (Bezirk Bludenz, Tab. III-17) basierend auf einer unterschriebenen Einverständniserklärung der Eltern, die in Anhang D nachgeschlagen werden kann.

Beteiligte Institutionen der Datenerhebung

	Institution	Anzahl Kinder	Erhebungszeitraum
1	Kindergarten 1	23 Kinder	Jänner und Februar 2010
2	Kindergarten 2	61 Kinder	März – Juni 2010
3	Kindergarten 3	11 Kinder	April 2010
4	Spielgruppe 1	14 Kinder	April – Juni 2010
5	Spielgruppe 2	13 Kinder	Juni 2010
6	Spielgruppe 3	5 Kinder	Juni 2010
7	Spielgruppe 4	14 Kinder	Juli 2010
	Gesamt	141 Kinder	Jänner – Juli 2010

Tab. III-17: An der Datenerhebung beteiligte Institutionen im Bezirk Bludenz.

Vorab wurden die Eltern gebeten, einen Fragebogen mit diversen Fragen u.a. zur Geschwistersituation des Kindes, Erstsprache in der Familie, Hörfähigkeit, Häufigkeit des Kindergartenbesuchs und persönlichen Angaben zur beruflichen Tätigkeit auszufüllen (Anhang D). Vollständig ausgefüllte Bögen aller 141 Kinder liegen vor. Das erstellte Verfahren wurde anfänglich basierend auf einem Probedurchlauf auf Länge und Umfang getestet und anschließend bei einsprachig unauffällig aufwachsenden Vorarlberger Kindern durchgeführt. Die Reduktion der erhobenen 141 Datenbögen bedingt sich durch den Probedurchlauf, den Ausschluss von Kindern mit mehrsprachigem Erwerb, bei denen jedoch aufgrund einer eventuell später angestrebten Vergleichsmöglichkeit zu einsprachig aufwachsenden Kindern die Datenerhebung trotzdem bei einer geringen Anzahl vollzogen. Ein Kind verweigerte die Mitarbeit während der Erhebung. Dementsprechend reduziert sich das vorliegende Datenkorpus auf Daten von 121 Kindern.

Anzahl Bögen Datenerhebung

Datenerhebung allgemein	141
Probedurchlauf	- 10
fehlende Mitarbeit	- 1
Mehrsprachigkeit	- 9
in Auswertung einbezogene Bögen	121

Die Daten der 121 Kinder sind alterskorreliert in sieben Gruppen mit Halbjahresschritten eingeteilt:

Altersgruppe I:	3;0.0 – 3;6.0	Jungen: n = 5	Mädchen: n = 6
Altersgruppe II:	3;6.1 – 4;0.0	Jungen: n = 10	Mädchen: n = 10
Altersgruppe III:	4;0.1 – 4;6.0	Jungen: n = 10	Mädchen: n = 10
Altersgruppe IV:	4;6.1 – 5;0.0	Jungen: n = 10	Mädchen: n = 10
Altersgruppe V:	5;0.1 – 5;6.0	Jungen: n = 10	Mädchen: n = 10
Altersgruppe VI:	5;6.1 – 6;0.0	Jungen: n = 10	Mädchen: n = 10
Altersgruppe VII:	6;0.1 – 6;6.0	Jungen: n = 5	Mädchen: n = 5

Die Altersgruppen I und VII umfassen 11 bzw. 10 Kinder und die Altersgruppen II bis VI je 20 Kinder mit jeweils der ersten Hälfte Jungen und der zweiten Hälfte Mädchen. In der Altersgruppe I werden im ersten Teil 11 Kinder (Untertests 1 bis 7) und im zweiten Teil (Untertests 8 bis 13) 10 Kinder gezählt, was sich durch die Verweigerung der Mitarbeit eines Mädchens (I-9) begründet, welches jedoch in Bezug auf seine sprachlichen Fähigkeiten sehr repräsentativ ist und dementsprechend in die Auswertung mit einbezogen wurde. Die Anonymisierung der Daten erfolgt durch das Kodierungsschema Altersgruppe und Zahl (u.a. I-1 bzw. II-1) orientiert an der durchgeführten Erhebungsreihenfolge und der jeweiligen Laufnummer (Ln). Die Altersangabe basiert auf dem Schema Jahr;Monat.Tag (Kodierung aller einbezogenen Kinder in Anhang D, Tab. D-1 bis

Tab. D-4). Dementsprechend repräsentiert die Kodierung II-8 (3;9.19) einen Jungen der Altersgruppe II mit Laufnummer 8 und einem Alter von drei Jahren, neun Monaten und 19 Tagen bei der Durchführung der Datenerhebung.

Was die demographischen Daten der 121 Kinder in Bezug auf Erstsprache, Geschwisterkonstellation und Bildungsstand der Mutter bzw. des Vaters betrifft, so sind in der durchgeführten Studie in Bezug auf die sprachliche Varietät lediglich Kinder mit Erstsprache Vorarlberger Dialekt inkludiert. Die Auswertung und Darstellung der Angaben zu Geschwisteranzahl und Bildungsstand der Eltern erfolgt gruppenspezifisch. Die Ergebnisse sind in Tabelle III-18 zusammengefasst.

Altersgruppenspezifische Auswertung der demographischen Daten

Altersgruppenspezifische Zusammenfassung von Geschwisterkonstellation und Bildungsstand der Eltern									
Gruppe	Geschwisterkonstellation			Bildungsstand Mutter			Bildungsstand Vater		
	1., 2., 3. Kind	N	%	Ausbildung	N	%	Ausbildung	N	%
I	Einzelkind	4	36,4	Lehre/Poly	2	18,2	Lehre	4	36,4
	2. Kind	6	54,5	BHS	2	18,2	BHS	2	18,2
	3. Kind	1	9,1	Matura	3	27,3	FH	3	27,3
				Akademie	2	18,2	Universität	1	9,1
				Universität	2	18,2	Verstorben	1	9,1
II	Einzelkind	7	35	Lehre	11	55	keine Angabe	1	5
	1. Kind (+ G)	4	20	HAK	1	5	Lehre/Meister	7	35
	2. Kind	7	35	Matura	1	5	BHS	4	20
	3. Kind	2	10	BHS	4	20	Matura	1	5
				FH	2	10	FH	5	25
				Universität	1	5	Universität	2	10
III	Einzelkind	3	15	keine Angabe	1	5	keine Angabe	1	5
	1. Kind (+ G)	6	30	Lehre	8	40	HS-Abschluss	1	5
	2. Kind	9	45	BHS	7	35	Lehre/Meister	11	55
	3. Kind	2	10	Matura	4	20	BHS	4	20
							FH	2	10
							Universität	1	5
IV	Einzelkind	7	35	keine Angabe	1	5	keine Angabe	1	5
	1. Kind (+ G)	3	15	Lehre	4	20	Lehre	11	55
	2. Kind	9	45	BHS	7	35	BHS	3	15
	3. Kind	1	5	Matura	2	10	FH	4	20
				FH	4	20	Universität	1	5
				Universität	2	10			
V	Einzelkind	2	10	keine Angabe	1	5	keine Angabe	1	5
	1. Kind (+ G)	8	40	HS-Abschluss	2	10	HS-Abschluss	1	5
	2. Kind	6	30	Lehre	5	25	Lehre	11	55
	3. Kind	3	15	BHS	4	20	BHS	1	5
	4. Kind	1	5	Matura	4	20	Matura	4	20
					4	20	FH	1	5
VI	Einzelkind	6	30	Lehre	7	35	HS-Abschluss	1	5
	1. Kind (+ G)	5	25	BHS	8	40	Lehre	12	60
	2. Kind	8	40	Matura	2	10	HAK	2	10
	3. Kind	1	5	FH	1	5	BHS	2	10
				Universität	2	10	FH	1	5
							Universität	2	10
VII	Einzelkind	1	10	HS-Abschluss	2	10	HS-Abschluss	2	10
	1. Kind (+ G)	4	40	Lehre	4	20	Lehre	8	40
	2. Kind	3	30	BHS	10	50	BHS	4	20
	3. Kind	2	20	FH	2	10	Matura	2	10
					2	10	Universität	4	20

Tab. III-18: Auswertung der demographischen Daten in alterskorrelierten Gruppen.

Während in Bezug auf die Geschwisterkonstellation die Anzahl der Einzelkinder sowie Erstgeborenen im Vergleich zur Anzahl der Kinder mit älterem Geschwister etwa gleich ist, zeigt sich für den Bildungsstand der Eltern große Variation, mit Tendenz zu einem Lehrabschluss bei den Vätern und einem Lehrabschluss bzw. Abschluss einer Berufsbildenden Höheren Schule bei den Müttern.

Die 13 Untertests des erstellten Verfahrens zur Erhebung der sprachlichen Entwicklung orientiert am Vorarlberger Dialekt wurden in zwei Einheiten (Teil I und Teil II) zu sieben (Untertests 1 bis 7) bzw. sechs (Untertests 8 bis 13) Untertests erhoben. Die jeweils benötigte Zeit (Angabe in Minuten) wurde für jedes Kind einzeln erfasst. Dementsprechend lässt sich für die Datenerhebung der in Tabelle III-19 angeführte durchschnittliche Zeitumfang berechnen (detaillierte Angaben finden sich in Anhang D, Tab. D-5 und Tab. D-6). Die Zeitberechnung erfolgte alterskorreliert für jede Gruppe und für jeden Teil (I und II) sowie auch insgesamt (Tab. III-19).

Berechneter durchschnittlicher Zeitumfang Teil I und Teil II

Berechneter durchschnittlicher Zeitumfang jeder Altersgruppe für Teil I und Teil II							
Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)		Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)		Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)		Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	
Ø Teil I: 20,9 min		Ø Teil I: 21,1 min		Ø Teil I: 19,9 min		Ø Teil I: 19,6 min	
Ø Teil II: 16,0 min		Ø Teil II: 15,2 min		Ø Teil II: 14,4 min		Ø Teil II: 13,9 min	
Ø gesamt: 36,9 min		Ø gesamt: 36,3 min		Ø gesamt: 34,3 min		Ø gesamt: 33,5 min	
Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)		Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)		Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)			
Ø Teil I: 17,9 min		Ø Teil I: 17,4 min		Ø Teil I: 18,9 min			
Ø Teil II: 12,8 min		Ø Teil II: 12,3 min		Ø Teil II: 13,1 min			
Ø gesamt: 30,7 min		Ø gesamt: 29,7 min		Ø gesamt: 32 min			

Tab. III-19: Berechneter durchschnittlicher Zeitumfang für Teil I und Teil II.

Die durchschnittliche Durchführungsdauer betrug in etwa 30 – 35 Minuten ohne Pause zwischen Teil I und Teil II, wobei altersabhängige und individuell bedingte Zeitschwankungen den angegebenen durchschnittlichen Zeitumfang beeinflussen.

4 Datenerhebung: Auswertung und Ergebnisse der einzelnen Untertests

Die 13 Untertests des zusammengestellten Verfahrens *Rakus und sein Zauberwald* lassen sich mit Ausnahme des Untertests 2 *Gedächtnisleistung für Wörter und syntaktische Strukturen* den linguistischen Betrachtungsebenen Phonetik-Phonologie, Morphologie-Syntax und Semantik-Lexikon zuordnen. Die Auswertung sowie die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Bezug auf diese Einteilung, wobei vorab jeweils entwicklungstheoretische Grundlagen sowie dialektale Eigenheiten zum besseren Verständnis, wenn teilweise auch redundant, angeführt werden. Der Umfang dieser Darstellung variiert bedingt durch die zugrundeliegende Thematik des jeweiligen Untertests sowie durch vergleichbar empirisch erhobene Ergebnisse. Eine fundierte linguistische Auswertung sprachlicher Daten bezieht sich neben einer quantitativen auch auf eine qualitative Darstellung, was bei jedem Untertest umgesetzt wird. Zusätzlich werden Erkenntnisse über geschlechtsspezifische Unterschiede erhoben. Diese strukturelle Grundlage der Ergebnispräsentation liegt der Auswertung jedes einzelnen Untertests zugrunde, wobei

altersgruppen- und itembezogene Detailergebnisse nicht direkt im Text sondern im jeweiligen Anhang angefügt sind.

4.1 Untertests Phonetik-Phonologie

Die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten wurden im erstellten Verfahren basierend auf einer informellen Erhebung des kindlichen Phoninventars sowie zwei Untertests zur phonologischen Bewusstheit erhoben. Bevor die erhobenen Ergebnisse detailliert ausgeführt werden, wird ein lediglich sehr kurz gehaltener Abriss über die für die weitere Auseinandersetzung relevanten Kriterien der phonetisch-phonologischen Entwicklung gegeben.

4.1.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen

Kinder haben im Rahmen ihres Spracherwerbsprozesses die relevanten Laute ihrer Erstsprache(n) zu erwerben, wobei sich die Erweiterung des Phoninventars qualitativ abhängig von der artikulatorischen Komplexität der einzelnen Phone sowie der zugrundeliegenden Spezifität in der erworbenen Erstsprache(n) bedingt. Dementsprechend geht der Erwerb der einzelnen sprachspezifischen Laute mit einer unterschiedlichen Erwerbsdauer einher (u.a. Fox & Dodd 1999, Gronfeldt 1999, Fox, Groos & Schauß-Golecki 2005). Grundsätzlich gilt, je sprachspezifischer ein Laut für eine Sprache ist, desto mehr Zeit nimmt der Erwerb in Anspruch. Im Deutschen entspricht das dem feinmotorisch differenzierten Frikativ /s/, den Frikativ /ʃ/ und /ç/ sowie dem Vibranten /r/ bzw. /R/ (u.a. Suchodoletz 2010b). Bezugnehmend auf Gronfeldt (1999) bzw. Fox et al. (2005) zeigt sich für die Laute /ç/, /s/ und /r/ in Verbindungen bei Kindern im Alter von 4;6 ein Erwerb von über 90%. Die Laute /ʃ/, /g/ und /k/ benötigen hingegen zeitlich gesehen zufolge bis zu einem Alter von 5;6 bis sie von über 90% korrekt artikuliert werden (Gronfeldt 1999). Was phonetische Erwerbsschwierigkeiten betrifft, so geben Heinemann und Höpfner (2002) eine Prävalenz von 16,5% sowie Wirth (2000) von 20% an, wobei die am häufigsten betroffene Lautgruppe die Zischlaute sind. Fox et al. (2005) geben eine Sigmatismushäufigkeit aller Vor- und Grundschulkinder im Ausmaß von etwa 40% an.

Neben dem zunehmenden Erwerb des sprachspezifischen Phoninventars kommt es im Laufe des kindlichen Spracherwerbsprozesses zu einer sukzessiven Überwindung angeborener phonologischer Prozesse. Einen Überblick über den Zusammenhang von physiologischen Prozessen und Lebensalter gibt Tabelle III-20 (Gies 2006:32f), die der Auswahl der Items im Untertest 8 zugrundeliegt, wobei die Auswahl durch die Notwendigkeit einer kindgerechten Darstellung und dem Finden einer Dreierabfolge eingeschränkt wird. Basierend auf Klassifikationsschemen lassen sich im Rahmen einer phonetisch-phonologischen Analyse der kindlichen Sprache nicht überwundene und damit noch konstante phonologische Prozesse präzisieren bzw. in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge altersadäquat aufsteigende Therapieziele ableiten. Innerhalb der englisch- und deutschsprachigen Literatur gibt es für phonologische Prozesse keine einheitlichen Klassifikationsschemen (Jahn 2007). Grundsätzlich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die phonetische und phonologische Bildung der Vokale der

Erstsprache(n) für Kinder bis zum Ende des ersten Lebensjahres keine Schwierigkeiten macht. Phonologische Prozesse, die hingegen Konsonanten im Sinne von Ersetzungen und Auslassungen betreffen, sind weitaus länger, bis teilweise zum fünften Lebensjahr, zu beobachten (Fox-Boyer 2010).

Phonologische Prozesse bei deutscherwerbenden Kindern

	Phonologische Prozesse	Beispiel
bis ca. 2;6 Lebensjahr		
Strukturprozesse	Auslassung finaler Konsonanten, außer /l/	/mal/ für mein
Substitutionsprozesse	Stimmgebung (Lenisierung/ <i>Voicing</i> /Sonorierung) Vorverlagerung velarer Nasal /ŋ/	/dɪʃ/ für Tisch /Rin/ für Ring
bis ca. 3;0 Lebensjahr		
Strukturprozesse	Auslassung initialer Konsonantenverbindung	/aɪ/ für zwei
Substitutionsprozesse	Plosivierung Deaffrizierung von /ts/ Glottalisierung (Öffnung/glottale Ersetzung) von /R/ Rückverlagerung von /z/, /s/, /ʃ/ zu /ʈ/ Vorverlagerung velarer Plosive	/bʊk/ für Buch /kase/ für Katze /hɪŋ/ für Ring /ʧɪf/ für Schiff /tam/ für Kamm
bis ca. 3;6 Lebensjahr		
Strukturprozesse	Auslassung unbetonter Silben Reduktion von Mehrfachkonsonanz wortmedial	/di:l/ für Krokodil /kapeR/ für Kasper
bis ca. 4;0 Lebensjahr		
Strukturprozesse	Auslassung von g in unbetonter Silbe /ge/ und /gi/ Auslassung des finalen Konsonanten /l/ nach Schwa	/emaxt/ für gemacht /nu:de/ für Nudel
Substitutionsprozesse	Regresse Assimilation Kontaktassimilation /tR/, /dR/ zu /kR/, /gR/	/ʃɪʃ/ für Fisch /kRaum/ für Traum
bis ca. 4;6 Lebensjahr		
Strukturprozesse	Reduktion von Mehrfachkonsonanz ⁸¹ wortinitial und wortfinal Reduktion wortmedial	/bi:f/ für Brief, /lats/ für Platz, /tRumpf/ für Strumpf, /pRitse/ für Spritze, /ʃtɪf/ für Stift /kapeR/ für Kasper
Substitutionsprozesse	Entstimmlichung in Konsonantenverbindungen, nur bei Plosiven (Fortisierung/ <i>Devoicing</i> /Entstimmung)	/taxɔn/ für Drachen

Tab. III-20: Phonologische Prozesse bei deutschsprachigen Kindern (Gies 2006).

Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und damit der Erwerb eines zunehmenden metasprachlichen Wissens im Vorschulalter, werden in der Literatur basierend zwei differierenden Erwerbsansätzen diskutiert. Einerseits wird von einem kontinuierlichen Aneignungsprozess der Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit gesprochen, der andererseits die Theorie einer plötzlich stattfindenden Entwicklung gegenübersteht (u.a. Schnitzler 2008). Eine kontinuierliche Entwicklung (u.a. Ziegler & Goswami 2005, Stanovich 1992, Anthony et al. 2003) beschreibt die zunehmende Bewusstheit in Schritten von großen zu kleinen Segmenten (von Silben zu Phonemen) sowie stufenartige Dimensionen in Bezug auf implizite und explizite Operationen an diesen Segmenten selbst, wobei zu Beginn der Entwicklung die Identifikation (Erkennen bzw. Identifikation von *Tisch* vs. *Fisch*) steht und in weiterer Abfolge die Fähigkeiten des Segmentierens (Zerlegen in einzelne Segmente wie /f/-/I/-/ʃ/), des Synthetisierens (Zusammenziehen von einzelnen Segmenten wie /ʃ/-/u/ = /ʃu/) und des Manipulierens (Verändern einzelner Segmente wie anlautend /f/ zu /g/ in *Fisch* zu *Gisch*) folgen (Schnitzler 2008). Inwieweit nun der Ansatz einer kontinuierlichen Entwicklung im Kontrast zu einer plötzlich auftretenden phonologischen Entwicklung (keine Ebene von Silben und Onset-Reimen) stimmig ist, bleibt dem jeweiligen Blickwinkel bzw. der eingenommenen Perspektive überlassen.

⁸¹ Im deutschsprachigen Raum ist der Terminus *Konsonantenverbindungen* üblich.

Die spezifische Differenzierung der Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit in eine phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn und eine phonologische Bewusstheit im engeren Sinn geht auf Skowronek & Marx (1989) zurück. Während sich die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (i.w.S.) auf größere Einheiten der gesprochenen Sprache wie Wörter, Silben oder Reime bezieht und sich vorwiegend im Vorschulalter entwickelt, stützt sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (i.e.S.) auf kleine bzw. kleinste Einheiten der gesprochenen Sprache wie Phoneme und entwickelt sich in Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprachkompetenz (Küspert & Schneider 2002). Basierend auf der angeführten Differenzierung lassen sich unterschiedliche Schwierigkeitsstufen der phonologischen Bewusstheit ableiten, wobei für diese Arbeit insbesondere die beherrschten Fähigkeiten im frühen Vorschulalter interessant sind und damit die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne umfassen (Tab. III-21, modifiziert aus Schnitzler 2008:38)⁸². Die beherrschten Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter fassen Jansen et al. (2002:9) sehr treffend zusammen: „So ist die Art der von Vorschulkindern analysierbaren sprachlichen Einheiten noch beschränkt auf Silben, Reime, betonte Vokale oder besonders prominente phonetische oder phonologische Merkmale eines Wortes [...] Dabei können Vorschul Kinder nur Aufgabentypen mit geringem Schwierigkeitsgrad und niedrigen kognitiven Anforderungen bewältigen“.

Phonologische Bewusstheit im Vorschulalter

Fähigkeitsprofil der Vorschulkinder				
	Silben	Reime	Onsets	Phoneme
Identifikation/Erkennen	75-100%	75-100%	25-49%	
Segmentieren/Synthetisieren	(75-100%)			0-24%
Manipulieren				

Tab. III-21: Fähigkeitsprofil der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter (Schnitzler 2008).

Zur Erhebung der Leistungen der phonologischen Bewusstheit auf der Silbenebene eignen sich insbesondere im Vorschulalter einerseits das Silbenklatschen und andererseits das Identifizieren eines silbenwertigen Anlauts (u.a. im Bielefelder Screening: Hörst *Du ein /e/ in /Esel/?*). Eine weitere mögliche Aufgabe umfasst das Silbensynthetisieren (/ho:/-/se) unter Hinzuziehen von Bildmaterial, wobei alle genannten Fähigkeiten rezeptiv und produktiv erhoben werden können. Beim Silbensegmentieren wird das Kind aufgefordert, ein vorgesprochenes Wort oder eine Abbildung in Silben zu gliedern, indem es das Item produktiv wiedergibt und beispielsweise gleichzeitig dazu klatscht. Entscheidend zur Einschätzung der Leistung des Silbensegmentierens ist das Auffordern zu deutlich erkennbaren Sprechpausen zwischen den einzelnen Silben. Unter Hinzuziehen dieses Kriteriums zeigt sich bei auditiv und mit Bildmaterial unterstützten Items ein Ergebnis korrekter Umsetzungen von 76% (Hartmann 2002) bei Kindern im Vorschulalter. Wird der Aspekt eindeutig markierter Sprechpausen nicht bewertet, erreichen Kinder derselben Altersstufe 85% korrekte Leistungen (Martschinke et al. 2005) und damit ein deutlich besseres durchschnittliches Ergebnis (Schnitzler 2008). Interessanterweise haben Kinder beim Segmentieren von Mehrsilbern im Vergleich zu Einsilbern weniger Probleme (u.a. Fricke 2005, zitiert aus Schnitzler 2008), da Kinder dazu neigen,

⁸² Die prozentuellen Angaben geben den durchschnittlichen Wert der korrekten Umsetzung der jeweiligen Leistung an. Die Angaben in Klammer sind als unsicher zu interpretieren.

durch Dehnung des Vokals des Einsilbers, denselben zu einem Mehrsilber umzustrukturieren (beispielsweise *Kamm* wird zu *Ka-ba-hamm*). Die Ursache hierfür liegt wahrscheinlich in der Überforderung der Tatsache der vorliegenden Unteilbarkeit von einsilbigen Wörtern (Fricke 2005).

Grundsätzlich gilt der Spracherwerb erst dann als abgeschlossen, wenn Kinder über die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens verfügen. Aus Perspektive der Phonetik und Phonologie umfasst der Erwerb der Leistungen dieser linguistischen Betrachtungsebene eine mehrere Jahre andauernde Aneignungsphase und ist wie andere Entwicklungsbereiche auch auftretenden Störfaktoren bzw. Risiken ausgesetzt. Für eine frühzeitige Erfassung auftretender Schwierigkeiten stehen jedoch unterschiedliche Verfahren zur Verfügung (u.a. Jansen et al. 1999, 2002).

4.1.2 Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten

Für die 121 an der Erhebung beteiligten Kinder ergeben sich in Bezug auf die einzelnen alterskorrelierten Gruppen die in Tabelle III-22 angeführten Zahlenwerte bzw. prozentuelle Häufigkeiten unvollständiger Phoninventare bzw. phonetischer Auffälligkeiten. Die zur Gesamtanzahl teils differierenden Prozentwerte bedingen sich durch die bei einzelnen Kindern meist mehrfach vorliegenden phonetischen Auffälligkeiten. Die detaillierte Auflistung der betroffenen Kinder in Zusammenhang mit der jeweils vorliegenden phonetischen Auffälligkeit findet sich im Anhang E (Tab. E-1 bis Tab. E-4).

Unvollständiges Phoninventar bzw. phonetische Auffälligkeiten Altersgruppen I – VII

Prozentuelle Häufigkeit fehlender Phone und phonetischer Auffälligkeiten (N = 121)										
Altersgruppe auffällig insgesamt			Schetismus		Sigmatismus interdentalis		Rhotazismus		Chitismus	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I n = 11	6 (4 m, 2 w)	54,5	6	54,5	1	9,1	2	18,2	1	9,1
II n = 20	11 (5 m, 6 w)	55	8	40	5	25	3	15	0	0
III n = 20	9 (5 m, 4 w)	45	6	30	4	20	4	20	1	5
IV n = 20	11 (5 m, 6 w)	55	9	45	8	30	2	10	0	0
V n = 20	4 (2 m, 2 w)	20	4	20	1	5	2	10	1	5
VI n = 20	5 (3 m, 2 w)	25	2	10	4	20	1	5	0	0
VII n = 10	5 (3 m, 2 w)	50	3	30	3	30	0	0	0	0

Tab. III-22: Unvollständiges Phoninventar bzw. phonetische Auffälligkeiten Altersgruppen I – VII.

Unter Berücksichtigung der für den kindlichen Phonerwerb in der Literatur (u.a. tabellarische Darstellung in Grohnfeldt 1999 bzw. Fox, Groos & Schauß-Golecki 2005) beschriebenen Zeitspanne des Erwerbs aller deutscher Phone bis zu einem Alter von etwa 4;6 (mit Ausnahme des Lautes /ʃ/, der noch etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen kann), muss die oben angeführte Tabelle dahingehend modifiziert werden. Die von den Kindern noch nicht erworbenen Phone in den Altersgruppen I bis III

werden physiologisch als Lücken im Phoninventar gewertet und dementsprechend nicht als phonetische Auffälligkeiten gezählt, wobei jedoch insbesondere in Bezug auf einen vorliegenden Sigmatismus interdentalis von einer starken Persistenz ausgegangen werden muss. In der genannten Altersspanne zeigt sich bei 10 von 51 Kindern und dementsprechend 19,6% ein Sigmatismus interdentalis. Um inkorrekt eingeschleifte Bewegungsmuster in ihrer Persistenz und Ausprägung einzuschränken bzw. alterskorrelierte Vorteile des Generalisierungseffekts von erarbeiteten Lauten in die Spontansprache zu nutzen, ist ein frühzeitiger Therapiebeginn sehr zu empfehlen (u.a. Günther et al. 2010). Für die in die Auswertung einbezogenen 70 Kinder (Altersgruppen IV – VII) ergeben sich in Bezug auf die erfassten phonetischen Auffälligkeiten die in Tabelle III-23 berechneten Zahlenwerte.

Phonetische Auffälligkeiten Altersgruppen IV – VII

Anzahl und prozentuelle Häufigkeit phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV bis VII					
Altersgruppe	Auffälliges phonetisches Inventar				
	gesamt	Schetismus (m vs. w)	Sigmatismus interdentalis (m vs. w)	Rhotazismus (m vs. w)	Chitismus (m vs. w)
IV (4;6.1 – 5;0.0)	11	3 / 6	3 / 5	0 / 2	0 / 0
V (5;0.1 – 5;6.0)	4	2 / 2	1 / 0	2 / 0	1 / 0
VI (5;6.1 – 6;0.0)	5	2 / 0	2 / 2	0 / 1	0 / 0
VII (6;0.1 – 6;6.0)	5	2 / 1	2 / 1	0 / 0	0 / 0
Gesamt (n = 70)	25	18 (9 / 9)	16 (7 / 9)	5 (2 / 3)	1
%	35,7	25,7	22,8	7,1	1,4

Tab. III-23: Anzahl und prozentuelle Häufigkeit phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV-VII.

Die prozentuellen Angaben der einzelnen phonetischen Auffälligkeiten Schetismus (S), Sigmatismus interdentalis (Si), Rhotazismus (R) und Chitismus (Ch) ergeben sich bedingt durch die meist bei einem Kind mehrfach vorliegenden Auffälligkeiten, die sich folgendermaßen zusammensetzen:

Verteilung und Kombination phonetischer Auffälligkeiten Altersgruppen IV - VII

Verteilung und Kombination phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV bis VII								
Altersgruppe	S	Si	R	S + Si	S + R	S + Si + R	S + R + Ch	Gesamt
IV (4;6.1 – 5;0.0)	2	2	0	5	1	1	0	11
V (5;0.1 – 5;6.0)	1	0	0	1	1	0	1	4
VI (5;6.1 – 6;0.0)	0	2	1	2	0	0	0	5
VII (6;0.1 – 6;6.0)	2	2	0	1	0	0	0	5
Gesamt	5	6	1	9	2	1	1	25
%	7,1	8,6	1,4	12,9	2,9	1,4	1,4	35,7

Tab. III-24: Verteilung und Kombination phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV – VII.

Basierend auf den oben dargestellten Ergebnissen der informellen Erhebung der phonetischen Fähigkeiten der 70 Kinder in der Altersspanne von 4;6.1 bis 6;6.0 zeigt sich eine prozentuelle Häufigkeit phonetischer Auffälligkeiten von 35,7% (n = 25), wobei zwischen auffälligen Jungen und Mädchen kein Unterschied zu erkennen ist. Die phonetischen Auffälligkeiten dominieren unmissverständlich in der Altersgruppe IV (4;6 – 5;0) mit 11 von 20 phonetisch auffälligen Kindern und nehmen mit zunehmendem Alter etwas ab, wobei sich in der Altersgruppe VII dennoch bei 50% (n = 5) der Kinder phonetische Auffälligkeiten im Sinne eines Schetismus bzw. eines Sigmatismus

interdentalis erkennen lassen. Von einer phonetischen Auffälligkeit der Zischlaute sind von den 25 Kindern 24 betroffen, was die in der Literatur beschriebene Dominanz von Zischlauten bei phonetischen Auffälligkeiten bestätigt (u.a. Fox et al. 2005).

4.1.3 Ergebnisse Untertest 1 Silben segmentieren

In Untertest 1 *Silben segmentieren* wurde die Wort- und Silbenstruktur sowie die Wortbetonung bei ein-, zwei- und mehrsilbigen Wörtern geprüft. Veränderungen der Wort- und Silbenstruktur und Abweichungen zur zielsprachlichen Realisierung der Wortbetonung der einzelnen Items wurden dokumentiert. Die Auswertung des Untertests 1 in der bei 121 Kindern durchgeführten Erhebung muss in Bezug auf die Anzahl der vorliegenden ausgefüllten Bögen dahingehend modifiziert werden, dass in der Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0) drei Kinder die Mitarbeit verweigerten und ein Kind die Realisierung ohne zu sprechen vollzog. Dementsprechend wird die Anzahl der Kinder in der Altersgruppe II von 20 auf 16 reduziert, was folglich mit einer Gesamtanzahl von 117 Kindern einhergeht.

Das quantitative Ergebnis korrekter Realisierungen des Untertests *Silben segmentieren* ergibt in Bezug auf die einzelnen gewählten Items unter Berücksichtigung der alterskorrelierten Gruppen die in Abbildung III-2 und Abbildung III-3 berechneten Werte. Um die Anzahl korrekter Realisierungen aller Altersgruppen graphisch gegenüberstellen zu können, werden die ausgewerteten Ergebnisse der Altersgruppen I und VII, die jeweils 11 bzw. 10 Kinder umfassen, zur Wahrung der Vergleichbarkeit der vorliegenden Anzahl korrekter Realisierungen auf 20 Kinder hochgerechnet (Tab. III-25)⁸³.

Hochrechnung Anzahl korrekter Realisierungen der Altersgruppen I und VII

Hochgerechnete Anzahl korrekter Realisierungen der Altersgruppen I und VII												
Altersgruppe	1 <u>S</u>	2 <u>S</u>	3 <u>S S</u>	4 <u>S S</u>	5 <u>S S</u>	6 <u>S S</u>	7 <u>S S S</u>	8 <u>S S S</u>	9 <u>S S S</u>	10 <u>S S S</u>	11 <u>S S S</u>	12 <u>S S S S</u>
I (n=11)	9	8	3	2	3	0	0	1	1	1	0	0
Hochrechnung	17	15	5	3	5	0	0	1	1	1	0	0
VII (n=20)	6	7	7	6	8	2	9	10	8	10	10	8
Hochrechnung	12	14	14	12	16	4	18	20	16	20	20	16

Tab. III-25: Hochgerechnete Anzahl korrekter Realisierungen der Altersgruppen I und VII.

Basierend auf der angeführten Hochrechnung lässt sich für die sieben Altersgruppen in Bezug auf die maximal mögliche Anzahl von 20 korrekten Realisierungen der einzelnen ausgewählten Items des Untertests 1 die in Abbildung III-2 und Abbildung III-3 dargestellten Ergebnisse ableiten. Zur besseren Interpretation werden die abgefragten Items nochmals mit Silbenstruktur und Wortbetonungsmuster angeführt. Für Abbildung III-2 entspricht das Item 1 *Koch* (S), Item 2 *Schwein* (S), Item 3 *Rakus* (S S), Item 4 *Hose* (S S), Item 5 *Besen* (S S) und Item 6 *Kamel* (S S).

⁸³ Die Hochrechnung für die Anzahl korrekter Realisierungen in der Altersgruppe I basiert in diesem Falle auf der Formel: Anzahl Ergebnis (n = 11) x 2 - 1, was sich zu Gunsten der Gruppe I auswirken kann.

Alterskorrelierte Anzahl korrekter Realisierungen Item 1 bis 6

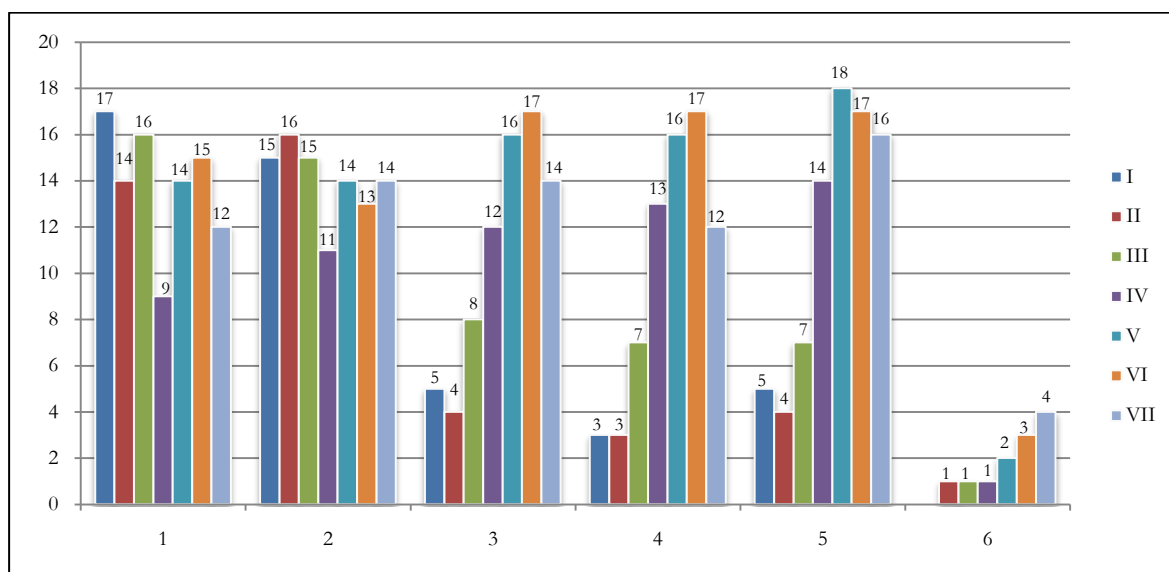


Abb. III-2: Anzahl der korrekten Realisierungen Untertest 1 Items 1 bis 6.

Die dargestellten Ergebnisse in Abbildung III-3 entsprechen folgenden Items: Item 7 *Ameise* (S S S), Item 8 *Banane* (S S S), Item 9 *Tomate* (S S S), Item 10 *Krokodil* (S S S), Item 11 *Kochlöffel* (S S S) und Item 12 *Schokolade* (S S S S).

Alterskorrelierte Anzahl korrekter Realisierungen Item 7 bis 12

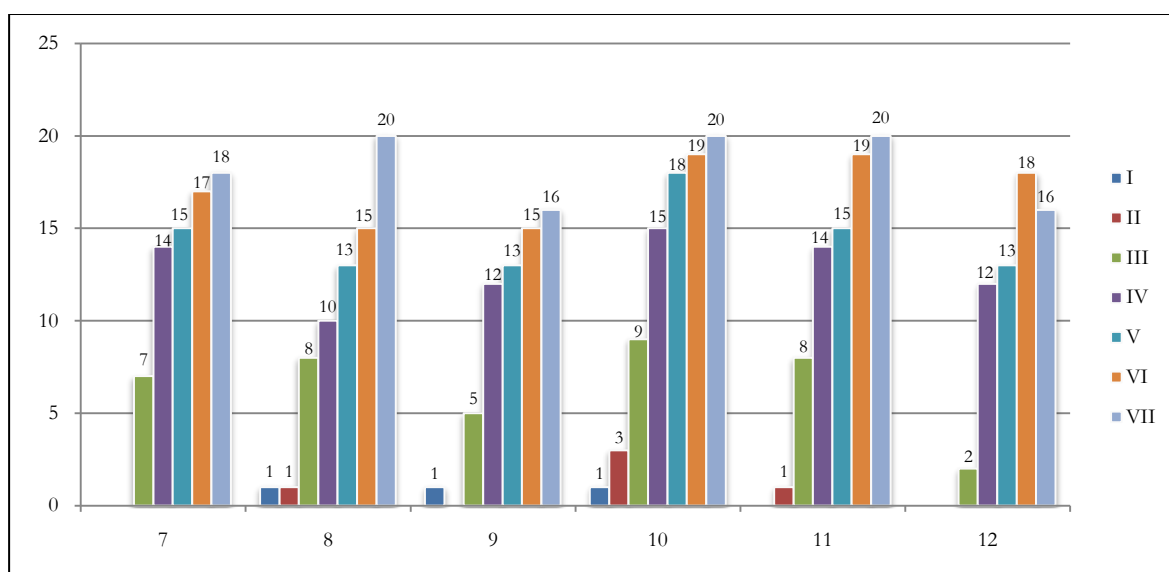


Abb. III-3: Anzahl der korrekten Realisierungen Untertest 1 Items 7 bis 12.

Die Darstellung der Anzahl der korrekten Realisierungen der Wort- und Silbenstruktur bzw. Wortbetonung lässt sich dahingehend interpretieren, dass sich in Bezug auf die Wortlänge und das Betonungsmuster für die einzelnen Items erkennbare unterschiedliche Ergebnisse manifestieren. Für die beiden einsilbigen Items 1 und 2 zeigt sich ein relativ einheitliches Bild für alle alterskorrelierten Gruppen mit mehr oder weniger 10 bis 15 korrekten Realisierungen, wobei die inkorrekt realisierten Einsilber teilweise durch Dehnung des jeweiligen Vokals als Mehrsilber umgesetzt wurden, wie *Ko-o-och*

»Koch« (vgl. hierfür Fricke 2005). Was die drei Zweisilber mit trochäischer Struktur betrifft (Item 3 – 5), zeigt sich die Zunahme der Anzahl der korrekten Realisierungen mit zunehmendem Alter, insbesondere ab der Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0). Ein besonders herausragendes, sich über alle alterskorrelierten Gruppen ziehendes schlechtes Ergebnis, zeigt sich für den zweisilbigen Jambus (Item 6), der wie erwartet auch von den Kindern der Altersgruppe VII anzahlmäßig noch sehr gering korrekt realisiert wird (hochgerechnet vier korrekte Realisierungen). Für die dreisilbigen Items 7 bis 11 ist der Verlauf mit Zunahme der Anzahl korrekter Realisierungen hingegen mit steigendem Alter, insbesondere wiederum ab der Altersgruppe IV, deutlich erkennbar. Insgesamt lässt sich kein Unterschied in der Anzahl korrekter Realisierungen zwischen Jungen und Mädchen feststellen (Detaillauswertung in Anhang E, Tab. E-5). Prozentuell gesehen, zeigen sich in Bezug auf die korrekten Realisierungen unter Berücksichtigung der erhobenen Daten der 117 Kinder die in Tabelle III-26 berechneten itembezogenen Zahlen- und Prozentwerte.

Alterskorrelierte Prozentwerte korrekter Realisierungen

Prozentuelle Häufigkeit korrekter Realisierung der alterskorrelierten Gruppen														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Gesamt korrekt	Gesamt
I (n = 11)	9	8	3	2	3	0	0	1	1	1	0	0	28	132
%	81,8	72,7	27,3	18,2	27,3			9,1	9,1	9,1			21,2	100
II (n = 16)	14	16	4	3	4	1	0	1	0	3	1	0	47	192
%	87,5	100	25	18,8	25	6,3		6,3		18,8	6,3		24,5	100
III (n = 20)	16	15	8	7	7	1	7	8	5	9	8	2	93	240
%	80	75	40	35	35	5	35	40	25	45	40	10	38,8	100
IV (n = 20)	9	11	12	13	14	1	14	10	12	14	14	12	136	240
%	45	55	60	65	70	5	70	50	60	70	70	60	56,7	100
V (n = 20)	14	14	16	16	18	2	15	13	13	18	15	13	167	240
%	70	70	80	80	90	10	75	65	65	90	75	65	69,6	100
VI (n = 20)	15	13	17	17	17	3	17	15	15	19	19	18	185	240
%	75	65	85	85	85	15	85	75	75	95	95	90	77,1	100
VII (n = 10)	6	7	7	6	8	2	9	10	8	10	10	8	91	120
%	60	70	70	60	80	20	90	100	80	100	100	80	75,8	100
Gesamt N = 117	83	84	67	64	71	10	62	58	54	74	67	53	747	1404
%	70,9	71,8	57,3	54,7	60,7	8,5	53,0	49,6	46,2	63,2	57,3	45,3	53,2	

Tab. III-26: Prozentuelle Häufigkeit korrekter Realisierungen in Untertest 1.

Insgesamt wurden von den 117 Kindern und damit unter Berücksichtigung der 12 Testitems (1404 Realisierungen) 747 Items in Bezug auf Wort- und Silbenstruktur sowie Wortbetonung korrekt realisiert, was mit einer gesamten prozentuellen Häufigkeit von 53,2% einhergeht. Die Anzahl korrekter Realisierungen umfasst in der Altersgruppe I 21,2% (n = 28) und steigt mit zunehmendem Alter in der Altersgruppe II auf 24,5% (n = 47), in der Altersgruppe III auf 38,8% (n = 93), in der Altersgruppe IV bereits auf 56,7% (n = 136), in der Altersgruppe V auf 69,6% (n = 167), in der Altersgruppe VI auf 77,1% (n = 185) und fällt in der Altersgruppe VII mit 75,8% (n = 91) leicht ab. Der sich bereits in der Analyse der einzelnen Items abzeichnende Trend des sprunghaften Anstiegens korrekter Realisierungen ab der Altersgruppe IV lässt sich prozentuell gesehen mit einer Zunahme von 14,3% von Altersgruppe III (4;0 – 4;6) zu Altersgruppe IV (4;6 – 5;0) manifestieren, der zur Altersgruppe V (5;0 – 5;5) wiederum um 12,9% ansteigt. Bezugnehmend auf die in der theoretischen

Darstellung erwähnten Prozentwerte der korrekten Umsetzung des Silbensegmentierens im Vorschulalter von 76% (Hartmann 2002) bzw. bei fehlender Wertung der Sprechpausen von 85% (Martschinke et al. 2005) lassen sich die vorliegenden erhobenen Prozentwerte korrekter Realisierungen mit diesen Ergebnissen sicherlich vergleichen.

Dem Gesamtergebnis korrekter Realisierungen entsprechend wurden 46,8% (n = 657) der Items nicht in der korrekten zielsprachlichen Variante wiedergegeben, wobei auf eine detaillierte und itembezogene tabellarische und graphische Darstellung der inkorrekten Realisierungen verzichtet wird, da diese aus den Werten der korrekten Realisierungen abgeleitet werden können. In der qualitativen Auswertung des Untertests 1 werden die nicht zielsprachlichen Realisierungen der Wort- und Silbenstruktur bzw. der Wortbetonung für jede Altersgruppe einzeln analysiert und dargestellt (Anhang E). Die anstelle der zielsprachlichen Realisierung der einzelnen Items umgesetzten Varianten sind tabellarisch nach dem unten angeführten Kodierungsmuster notiert. Die angegebenen Zahlen sind dementsprechend als Anzahl der Kinder bzw. nach dem in Schema K-7 festgelegten Kodierungsmuster zu verstehen.

Kodierungsschema inkorrekt realisierter Silbenstruktur und Wortbetonung

Im unten angeführten Kodierungsschema entspricht ein fett gedrucktes **S** dem realisierten Klatschen bei dieser Silbe und dementsprechend ein nicht fett gedrucktes S keinem Klatschen, wobei das fehlende Klatschen jedoch eine verbale Segmentierung des Lexems nicht ausschließt.

- K-1: S Diese Silbe wurde betont realisiert.
- K-2: **S** Bei dieser Silbe wurde geklatscht.
- K-3: **S** Diese Silbe wurde betont realisiert und gleichzeitig wurde geklatscht.
- K-4: v. Das Item wurde von der PrüferIn genannt (vorsagen) und ist damit von der Auswertung ausgeschlossen.
- K-5: unko. Das Klatschen zum gleichzeitigen Sprechen war deutlich unkoordiniert.
- K-6: - Es erfolgte keine Reaktion seitens des Kindes.
- K-7: Zahl – Zahl: Die erste Zahl der Kodierung steht für die Anzahl der Kinder, die zweite Zahl hingegen für die Anzahl der realisierten Silben, d.h. für das Item mit der Silbenstruktur S S und einer Notation von S **S** und 2-1, haben zwei Kinder bei der Realisierung das Item zwar verbal segmentiert, aber lediglich einmal bei der zweiten Silbe geklatscht und diese zusätzlich auch betont.

Die nicht korrekt realisierten Varianten der Wortstruktur und –betonung sind qualitativ in Bezug auf die jeweilige Silbenlänge altersgruppenspezifisch zusammengefasst, wobei sich die detaillierte Darstellung der einzelnen Items für jede alterskorrelierte Gruppe im Anhang E (Tab. E-6 bis E-12) basierend auf dem oben genannten Kodierungsschema befindet. Aus platzsparenden Gründen sind einzelne realisierte Wortstrukturen und Betonungsmuster in den Tabellen der zwei-, drei- und viersilbigen Items in einer Zeile zusammengefasst und die Anzahl der Realisierungen durch Schrägstriche getrennt angeführt.

Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Einsilber

2 Items	Gruppe I (3;0.0 – 3;6.0)	Gruppe II (3;6.1 – 4;0.0)	Gruppe III (4;0.1 – 4;6.0)	Gruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	Gruppe V (5;0.1 – 5;6.0)	Gruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)	Gruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)
inkorrekt	5	2	9	20	12	12	6
v.	1	0	1	3	1	0	0
-	2	0	0	0	0	1	0
unko.	0	1	5	2	0	0	0
<u>S</u>	0	0	0	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u>	1	1	2	14	9	10	3
<u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	0	1	0	0
<u>S</u> <u>S</u>	1	0	0	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	1	2	0	3
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	1	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	0	0	1	0

Tab. III-27: Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Einsilber.

Die zwei zu segmentierenden Einsilber *Schwein* und *Koch* wurden vor allem in der Altersgruppe IV, V und VI von den Kindern als Zweisilber durch Dehnung des Vokals, wie *Ko-och* »Koch«, *Schwei-ein* »Schwein« oder *Schwi-i* »Schwein« bzw. durch Wiederholung des Items, wie *Koch-Koch* »Koch« realisiert (Tab. III- 27). Von den 66 inkorrekt realisierten Einsilbern umfasst die Kategorie der Zweisilber mit trochäischer Struktur 59,1%, was 39 Realisierungen entspricht. Die vorliegende Differenz in der Anzahl inkorrekt realisierter Einsilber der jüngeren Kinder (Altersgruppe I bis III) im Vergleich zu den etwas älteren Kindern (Altersgruppe IV bis VII) lässt sich spekulativ mit dem beginnenden Erwerb der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter und der von Fricke (2005) beschriebenen Überforderung der Tatsache der vorliegenden Unteilbarkeit von Einsilbern unabhängig von spontanem oder kontinuierlichem Erwerbsverlauf der phonologischen Bewusstheit interpretieren.

Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Zweisilber

4 Items	Gruppe I (3;0.0 – 3;6.0)	Gruppe II (3;6.1 – 4;0.0)	Gruppe III (4;0.1 – 4;6.0)	Gruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	Gruppe V (5;0.1 – 5;6.0)	Gruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)	Gruppe VI (6;0.1 – 6;6.0)
inkorrekt	36	52	57	40	28	26	17
v.	2	0	1	1	1	0	0
- / unko.	11 / 0	3 / 0	5 / 4	0 / 3	0 / 0	0 / 0	1 / 0
<u>S</u>	16	41	32	14	9	4	6
<u>S</u> <u>S</u>	2	5	6	15	17	12	6
<u>S</u> <u>S</u>	1-1	2-1	1	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u>	3-1 / 1-1	0 / 0	0 / 0	4 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0 / 0	1 / 0	7 / 1	2 / 0	1 / 0	6 / 0	4 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	1	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	0	0	0	4	0

Tab. III-28: Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Zweisilber.

In der Gruppe der inkorrekt realisierten Zweisilber (Items *Rakus*, *Hose*, *Besen*, *Kamel*) dominieren in den Altersgruppen I bis III die Realisierungen als Einsilber, was interessanterweise im Vergleich mit den relativ guten Ergebnissen der Einsilberrealisierung in diesem Falle inkorrekt zu werten ist (Tab. III-28). Von den 145 inkorrekt realisierten Zweisilbern der Altersgruppen I, II und III sind 89 und damit 61,4% als einsilbige Struktur realisiert worden, insgesamt in allen Altersgruppen von 254

Realisierungen 122, was 84,1% entspricht. Dementsprechend lässt sich für die jüngeren Gruppen, die der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne zugehörige Fähigkeit des Segmentierens von zweisilbigen Strukturen als noch nicht realisierbar interpretieren. Die in den Altersgruppen IV bis VII dominierenden Realisierungen mit trochäischem Betonungsmuster bedingen sich durch den abgefragten Jambus, der im Anschluss etwas ausführlicher diskutiert wird. Die anstelle von Zweisilbern realisierten dreisilbigen Strukturen lassen sich qualitativ wie bei den Einsilbern auch durch Vokaldehnung, wie *Ra-a-keus* »Rakus« oder *Ho-o-se* »Hose« beschreiben. Die realisierten Viersilber sind in Bezug auf die Wortbetonung als inkorrekt zu werten, jedoch mit korrekter bzw. inkorrekt Silbenstruktur, was als *Ka-me-li-on* »Kamelion« bzw. als *K-a-m-el* »Kamel« segmentiert wurde.

Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Dreisilber

5 Items	Gruppe I (3;0.0 – 3;6.0)	Gruppe II (3;6.1 – 4;0.0)	Gruppe III (4;0.1 – 4;6.0)	Gruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	Gruppe V (5;0.1 – 5;6.0)	Gruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)	Gruppe VI (6;0.1 – 6;6.0)
inkorrekt	52	75	63	36	26	15	3
v.	0	0	1	0	0	2	0
- / unko.	10 / 0	0 / 5	5 / 12	0 / 3	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u>	20	44	12	10	6	0	0
<u>S</u> S / <u>S</u> S	4 / 1	13 / 1	14 / 1	10 / 0	10 / 1	7 / 0	2 / 0
<u>S</u> S	1	1-1	2-1	1-1	0	0	0
S <u>S</u> / <u>S</u> S	3-1 / 0	1, 3-1 / 0	1, 3-1, 1-2 / 2-1	1-1 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> S S	2-1	1	0	0	0	0	0
<u>S</u> S S / <u>S</u> S S	1 / 0	1 / 2	3 / 0	6 / 0	7 / 0	4 / 0	1 / 0
S S <u>S</u> / S S S	0 / 1, 2-1	0 / 0	0 / 0	0 / 1-1	0 / 0	2	0 / 0
S S S / S S S	0 / 0	0 / 0	1-2 / 1-2	1 / 0	1-2 / 0	0 / 0	0 / 0
S S S / S S S	0 / 0	0 / 0	0 / 2	2-2 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
S S <u>S</u> / <u>S</u> S S	5-1 / 0	1 / 0	2-1 / 0	0 / 1-1	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> S S / <u>S</u> S S	0 / 2-2	1/0	0 / 0	0 / 0	0 / 1	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> S S S	0	1	0	0	0	0	0

Tab. III-29: Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Dreisilber.

In der Gruppe der dreisilbigen Strukturen (5 Items) nimmt die Anzahl der möglichen inkorrekt realisierten Formen, was Silbenstruktur und Wortbetonung betrifft, nicht zuletzt aufgrund einer zusätzlichen Silbe und dementsprechend mehr Realisierungsmöglichkeiten deutlich zu (Tab. III- 29). In den beiden Altersgruppen der jüngsten Kinder (3;0 bis 4;0) dominieren wiederum die Realisierungen als Einsilber, was die vermutete Tendenz der noch nicht beherrschten Fähigkeit des Silbensegmentierens neuerlich stützt. In den Altersgruppen III bis VI wird der Großteil der inkorrekt realisierten Dreisilber als Trochäus realisiert, wie *A-meise* »Ameise«, *Bana-ne* bzw. *Ba-nane* »Bananen«, *Tu-mate* »Tomate« oder *Koch-löffel* »Kochlöffel«. Viele inkorrekt gewertete Realisierungen charakterisieren sich zudem durch die Differenz zwischen verbalem Segmentieren und gleichzeitigem Klatschen, wobei bei Betrachtung des sprechbegleitenden Klatschens als vereinfachende Strukturhilfe (Schnitzler 2008), die verbal korrekt segmentierten Realisierungen zu berücksichtigen sind. Inkorrekt realisierte Wortbetonungsmuster beziehen sich vorwiegend auf die Betonung der ersten Silbe bei der Realisierung von drei Silben.

Die abgefragte viersilbige Struktur wurde von keinem Kind der jüngsten Altersgruppe korrekt realisiert (Tab. III-30). In der Altersgruppe II dominieren mit 56,3% (n = 9) die Realisierungen in Form einer einsilbigen Struktur, wobei sich für die Altersgruppen III bis VII keine wirklich dominanten Kategorien erkennen lassen. Die viersilbige Struktur wird häufig durch Zusammenziehen einzelner Silben im Umfang ihrer Silbenstruktur reduziert, wie bei *Kroko-dil* »Krokodil« bzw. *Scho-ko-lade* »Schokolade«. Die von einem Kind realisierte Struktur basierend auf fünf Silben beruht auf einer Dehnung des dritten Vokals in Form von *Scho-ko-la-a-de* »Schokolade«.

Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Viersilber

1 Item	Gruppe I (3;0.0 – 3;6.0)	Gruppe II (3;6.1 – 4;0.0)	Gruppe III (4;0.1 – 4;6.0)	Gruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	Gruppe V (5;0.1 – 5;6.0)	Gruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)	Gruppe VI (6;0.1 – 6;6.0)
inkorrekt	11	16	18	8	7	2	2
-	1	0	1	0	0	0	0
unko.	3	2	3	0	0	0	0
<u>S</u>	1	9	3	2	2	0	0
<u>S</u> <u>S</u>	0	0	2	2	2	1	0
<u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u>	0 / 1	0 / 0	1-1 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0 / 0	2-3 / 0	2 / 1	1 / 0	2 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1	0 / 0	0 / 0	2
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	2-1, 1-3 / 1-1	0 / 1-1	1-1 / 0	1-1 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0 / 0	0 / 0	2 / 1-3	1 / 0	1 / 0	1 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> / <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0 / 0	1-3 / 1	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	1	0	0	0	0	0	0
<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	0	0	1	0	0	0	0

Tab. III-30: Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Viersilber.

Auffallend in allen Altersgruppen ist die geringe Anzahl korrekter Realisierung des Items 6 *Kamel* mit jambischer Wortbetonung, wobei das Item wie bereits zuvor erwähnt von vielen Kindern als Zweisilber mit trochäischer Wortbetonung realisiert wurde. Die inkorrekt realisierten Strukturen des Items 6 sind alterskorreliert und basierend auf dem oben angeführten Kodierungsschema in Tabelle III-31 zusammengefasst.

Korrekte und inkorrekte Realisierungen des Items *Kamel*

Korrekte und inkorrekte Realisierungen des Item 6 (Kamel <u>S</u> <u>S</u>)										
Altersgruppe	korrekt	inkorrekte Realisierungen	differenzierte qualitative Analyse der inkorrekten Realisierungen des Items <i>Kamel</i>							
			<u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>S</u> <u>S</u> <u>S</u>
I (n = 11)	0	11 -: 3	4	2	1-1	1-1	0	0	0	0
II (n = 16)	1	15 unk.: 1	8	5	1-1	0	0	0	0	0
III (n = 20)	1	19 -:1, unk.: 1	8	6	1	0	0	1	1	0
IV (n = 20)	2	18	2	14	0	0	1-1	1	0	0
V (n = 20)	2	18	1	17	0	0	0	0	0	0
VI (n = 20)	3	17	1	12	0	0	0	1	0	3
VII (n = 10)	2	8 -: 1	1	6	0	0	0	0	0	0
Ges (N = 117)	11	106	25	62	3	1	1	3	1	3
% (100)	9,4	90,6	21,4	52,9	2,6	0,9	0,9	2,6	0,9	2,6

Tab. III-31: Korrekte und inkorrekte Realisierungen des Item 6 (Kamel).

Die korrekte jambische Struktur wurde in der durchgeführten Datenerhebung lediglich von 11 der 117 Kinder korrekt realisiert (Tab. III-31), was 9,4% entspricht und die sich mit Ausnahme von zwei Kindern in den Altersgruppen II und III auf die Altersgruppen IV – VII verteilen. Der Großteil der inkorrekten Realisierungen entspricht wie bereits erwähnt einem Zweisilber mit trochäischer Wortbetonung (52,9%, n = 62), der vor allem in den Altersgruppen IV, V und VI dominiert. Als Einsilber wurde die gewünschte jambische Struktur von 21,4% (n = 25) vorwiegend in den Altersgruppen der jüngeren Kinder (II und III) realisiert. Die restlichen inkorrekt gewerteten Strukturen umfassen unvollständige Segmentierung sowie Dehnungsprozesse des ersten Vokals.

Zusammenfassung Untertest 1 Silben segmentieren

Aus dem Untertest 1 lässt sich als Fazit jene Kenntnis ziehen, dass sich die der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne zuzuordnende Fähigkeit der Wortstrukturierung in Form des Silbensegmentierens von der Altersgruppe I bis III noch mangelhaft beherrscht wird. Dies manifestiert sich durch die gehäufte Realisierung von einsilbigen Strukturen anstelle von Zwei- bzw. Dreisilbern. Viersilbige Strukturen wurden von keinem Kind der Altersgruppe I korrekt segmentiert und betont. Ab der Altersgruppe IV (4;6 – 5;0) lässt sich die zunehmende korrekte Realisierung von Silbenstruktur und Wortbetonung beobachten, wobei keine Aussage über plötzlich stattfindenden oder sich kontinuierlich entwickelnden Entwicklungsverlauf der Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit möglich ist. In den Altersgruppen IV bis VI dominieren in der Kategorie der inkorrekt gewerteten Realisierungen bei den einsilbigen Strukturen Vokaldehnungen, die sich dahingehend interpretieren lassen, dass die Kinder mit der Unteilbarkeit von Einsilbern noch überfordert sind (Fricke 2005). Bei zwei- und dreisilbigen Wortstrukturen dominieren einerseits falsche Wortbetonungsmuster beim abgefragten Jambus sowie andererseits die Realisierung von Dreisilbern als Zweisilber mit trochäischer Wortbetonung. Viersilbige Strukturen lassen sich in der Gruppe der inkorrekt gewerteten Realisierungen qualitativ durch Zusammenziehen einzelner Silben beschreiben. Die vorliegenden Daten illustrieren sehr anschaulich, den im Vorschulalter beginnenden Erwerb der Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Skowronek & Marx 1989) in Form des Silbensegmentierens. Dementsprechend zeigen sich in den jüngeren Altersgruppen stark ausgeprägte Variationen in den Realisierungen der einzelnen abgefragten Silbenstrukturen und Wortbetonungen, die mit zunehmendem Alter deutlich geringer werden, wobei die von den Kindern im Vorschulalter beherrschten Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit sicherlich stark vom angebotenen Förderumfang der KindergartenpädagogIn beeinflusst werden.

4.1.4 Ergebnisse Untertest 8 Phonemdifferenzierung

Die Fähigkeit der Phonemdifferenzierung wurde in Untertest 8 basierend auf einem Beispiel und 12 Items (Dreier-Abfolge) überprüft (vgl. Tab. III-5). Die vorgelegte Dreierabfolge umfasst Lexeme, die sich in einem bzw. zwei distinktiven Merkmalen unterscheiden. Grundsätzlich wurde die rezeptive

Phonemdifferenzierung vom Großteil der Kinder ohne weitere Probleme durchgeführt, was die alterskorrelierte Darstellung der korrekten Antworten für Mädchen und Jungen illustriert (Anhang E, Tab. E-13). Zwischen den beiden Geschlechtern ist in Bezug auf die Anzahl korrekter Realisierungen wiederum kein deutlich erkennbarer Unterschied ersichtlich. Zusätzlich wurde lediglich ein Item der drei sich durch distinktive Merkmale unterscheidende Items abgefragt, was für die Interpretation des vorliegenden Ergebnisses lediglich die Ableitung von erkennbaren Tendenzen möglich macht und bei auffälligem Befund wie eingangs erwähnt, die Abklärung mittels fundiertem Verfahren (u.a. Hacker & Wilgermein 2002, Fox 2007b, Kauschke & Siegmüller 2010) notwendig macht.

Von den 1440 (12 x 120) abgefragten Zielitems wurde von allen Kindern der sieben Altersgruppen in 1295 Fällen und damit bei 89,9% auf das korrekte Bild gezeigt. Dementsprechend wurden 10,1% (n = 145) der Items inkorrekt realisiert. Während die Items 1 bis 4 (Item 4 mit zwei fehlerhaften Realisierungen) von allen Kindern korrekt realisiert wurden, zeigt sich insbesondere für Item 5 (*Nagel-Nudel*) mit 66,7% (n = 80), gefolgt von Item 9 (*Pfanne-Kanne-Tanne*) mit 74,2% (n = 89) und Item 8 (*Rose-Dose-Hose*) mit 82,5% (n = 99) eine verhältnismäßig geringe prozentuelle Häufigkeit von korrekten Realisierungen. Die Anzahl und die prozentuelle Häufigkeit der inkorrekten Reaktionen in Bezug auf die einzelnen alterskorrelierten Gruppen und die abgefragten Items sind in Tabelle III-32 zusammenfasst, wobei die Items 1 bis 3 und 7 von allen Kindern korrekt realisiert wurden und dementsprechend in der Tabelle der korrekten Realisierungen fehlen. Die entsprechende detaillierte geschlechts- und altersbezogene Auflistung findet sich in Anhang E (Tab. E-14 und Tab. E-15).

Itembezogene inkorrekte Realisierungen Untertest 8

Häufigkeit inkorrekt realisierter einzelner Items des Untertest Phonemdifferenzierung in Zahlen- und Prozentwerten									
Altersgruppe	Item 4	Item 5	Item 6	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Gesamt inkorrekt
I (n = 10)	0	6	3	4	4	4	2	2	25
%		60	30	40	40	40	20	20	
II (n = 20)	2	9	4	3	10	5	4	1	38
%	10	45	20	15	50	25	20	5	
III (n = 20)	0	8	1	6	3	4	2	3	27
%		40	5	30	15	20	10	15	
IV (n = 20)	0	10	0	1	7	2	3	2	25
%		50		5	35	10	15	10	
V (n = 20)	0	2	4	5	5	1	3	0	20
%		10	20	25	25	5	15		
VI (n = 20)	0	4	0	2	2	1	0	0	9
%		20		10	10	5			
VII (n = 10)	0	1	0	0	0	0	0	0	1
%		10							
Ges. (N = 120)	2	40	12	21	31	17	14	8	145
%	1,3	27,6	8,3	14,5	21,4	11,7	9,7	5,5	100

Tab. III-32: Häufigkeit inkorrekt realisierter einzelner Items des Untertest Phonemdifferenzierung in Zahlen- und Prozentwerten (Untertest 8).

Die prozentuelle Häufigkeit inkorrekt realisierter Antworten geht entsprechend den korrekten Realisierungen mit 33,3% (n = 40) falschen Reaktionen bei Item 5 einher, gefolgt von 25,8% (n = 31) fehlerhaften Realisierungen bei Item 9 und 17,5% (n = 21) bei Item 8. Item 4 und Item 12 zeigen mit 1,7% (n = 2)

bzw. 6,7% (n = 8) gesamten fehlerhaften Reaktionen die geringsten Prozentwerte. Berechnet an der Gesamtanzahl inkorrekt gewerteter Reaktionen von 145 zeigt sich für Item 5 mit 27,6% (n = 40) die höchste Anzahl inkorrekt realisierter Reaktionen. In der weiteren Abfolge sind Item 9 mit 21,4% (N = 31), Item 8 mit 14,5% (n = 21), Item 10 mit 11,7% (n = 17) sowie Item 11 mit 9,7% (n = 14), Item 6 mit 8,3% (n = 12) sowie Item 12 mit 5,5% (n = 8) zu nennen. Item 4 hingegen wurde lediglich in der Altersgruppe II von zwei Kindern inkorrekt realisiert. Was die alterskorrelierte Gesamtanzahl korrekter bzw. inkorrekt realisierter Reaktionen betrifft, so zeigt sich eine erwartete, mit zunehmendem Alter geringer werdende Anzahl inkorrekt realisierter Reaktionen, die von der Altersgruppe I mit 20,8% (n = 25) zur Altersgruppe VII mit 0,8% (n = 1) inkorrekt gewerteten Realisierungen kontinuierlich sinkt.

Bei genauer Betrachtung der inkorrekten Realisierungen der Antworten des Untertests *Phonemdifferenzierung* unter Hinzuziehen der einzelnen zugrundeliegenden phonologischen Prozesse lassen sich die in Tabelle III-33 berechneten Werte zusammenfassen. Die Auswertung der fehlerhaft gezeigten Items gibt das anstelle des Zielitems realisierte Bild an, welches im Weiteren als „Ersatzform“ bezeichnet wird. Items 1-3 und 7 wurde von allen Kindern korrekt realisiert und sind damit aus der tabellarischen Darstellung exkludiert. Die von den Kindern realisierten Ersatzformen sind in Tabelle III-33 für alle alterskorrelierten Gruppen zusammengefasst, wobei das in der niedergeschriebenen Dreierabfolge erstgenannte Item dem Zielitem entspricht. Die detaillierte Darstellung, der in den einzelnen Altersgruppen individuellen Realisierungen findet sich in Anhang E (Tab. E-15 und Tab. E-16). Dabei ist bei einigen Kindern eine fehlerhafte Realisierung mehrerer Items zu erkennen.

Inkorrekt gewertete Realisierungen Untertest 8

Gewählte Ersatzformen der einzelnen Items des Untertests Phonemdifferenzierung			
Item 4 Schlüssel-Schlüssel-Sessel	Item 5 Nadel-Nagel-Nudel	Item 6 Busch-Bus-Buch	Item 8 Rose-Dose-Hose
Schlüssel (2)	Nagel (34) Nudel (6)	Bus (1) Buch (2)	Dose (3) Hose (18)
KV → KKV: 100%	/d/ → /g/: 85% /a/ → /u/: 15%	/j/ → /s/: 33,3% /j/ → /x/: 66,7%	/r/ ⁸⁴ → /d/: 14,3% /r/ → /h/: 85,7%
Item 9 Tanne-Kanne-Pfanne	Item 10 Schwan-Hahn-Zahn	Item 11 Zopf-Topf-Kopf	Item 12 Tatze-Tasse-Tasche
Pfanne (17) Kanne (14)	Hahn (15) Zahn (2)	Topf (11) Kopf (3)	Tasse (6) Tasche (2)
/t/ → /pf/: 54,8% /t/ → /k/: 45,2%	/jv/ → /h/: 88,2% /jv/ → /ts/: 11,8%	/ts/ → /t/: 78,6% /ts/ → /k/: 21,4%	/ts/ → /s/: 75% /ts/ → /j/: 25%

Tab. III-33: Gewählte Ersatzform der einzelnen Items des Untertests Phonemdifferenzierung.

Die Gegenüberstellung der distinktiven Merkmale in Bezug auf die realisierten Ersatzformen lassen sich dahingehend interpretieren, dass mit Ausnahme der beiden fehlerhaften Realisierungen von Item 4 Schwierigkeiten bei jenen Items vorliegen, die der Kategorie der Items mit einem distinktiven Merkmal zugeordnet werden können. Mit Ausnahme des Items 9 zeigt sich für die restlichen sechs

⁸⁴ Anmerkung: Auf die Differenzierung der möglichen Realisierungen des Lautes /r/ wird verzichtet.

Items eine von den Kindern jeweils präferiert gewählte Ersatzform, was sich dahingehend zeigt, dass beim Zielitem *Nadel* mehrfach auf *Nagel* (Velarisierung) bei *Rose* mehrfach auf *Hose* und bei *Schwan* mehrfach auf *Hahn* (Glottalisierung), bei *Zopf* mehrfach auf *Topf* und bei *Tatze* mehrfach auf *Tasse* (Deaffrizierung) gezeigt wurde. Was die Realisierungen des Items 5 betrifft, so zeigen sich hierfür in der Altersgruppe I 60% (n = 6), in der Altersgruppe II 45% (n = 9), in der Altersgruppe III 40% (n = 8) und in der Altersgruppe IV 50% (n = 10) inkorrekte Realisierungen. Diese begründen sich möglicherweise durch die semantische Nähe der beiden Lexeme *Nadel* und *Nagel*.

Abschließend muss in Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse des Untertests zur Phonemdifferenzierung ausdrücklich auf den einmaligen Durchlauf und das damit bedingte Abfragen lediglich eines Items der Dreierabfolge hingewiesen werden. Die Auswahl dieser Form begründet sich darin, dass in Untertest 8 Schwierigkeiten in der rezeptiven Phonemdifferenzierung in Form einer ersten Erhebung erfasst werden sollen, die im notwendigen Falle in weiterer Folge genauer abgeklärt werden müssen.

4.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untertests zu Phonetik-Phonologie

Nach der Darstellung der erhobenen Daten und deren Auswertung lässt sich für die informelle Erhebung der phonetischen Fähigkeiten sowie für die beiden Untertests *Silben segmentieren* und *Phonemdifferenzierung* Folgendes zusammen:

Die phonetischen Fähigkeiten sind bei 35,7% (n = 25) der 70 in die Wertung einbezogenen Kinder auffällig, wobei sich bei 24 von 25 Kindern Auffälligkeiten in der Artikulation der Zischlaute (/s/, /ʃ/ und /ch/) zeigen. Die korrekte Realisierung von Wort- und Silbenstruktur bzw. Wortbetonung steigt grundsätzlich mit zunehmendem Alter an, was sich vorwiegend bei Zweisilbern mit trochäischer Struktur sowie drei- und mehrsilbigen Wörtern zeigt. Einsilbige Lexeme zeigen in Bezug auf die alterskorrelierten Gruppen eine relativ konstant bleibende Anzahl fehlerhafter Realisierungen, werden jedoch von den jüngeren Kindern (Altersgruppe I – III) auch anstelle von mehrsilbigen Items realisiert. Diese Beobachtung lässt sich als noch nicht beherrschte Fähigkeit des Silbensegmentierens interpretieren. Eine sich über alle Altersgruppen persistent haltende und sehr gering ausgeprägte zielsprachlich korrekte Realisierung manifestiert sich für den jambischen Zweisilber *Kamel*, der vom Großteil der Kinder als Trochäus realisiert wurde, was der dominierenden Form der Wortbetonung von deutschen Zweisilbern entspricht. Die von den Kindern anstelle des Zielitems hervorgebrachten Ersatzformen nehmen in der möglichen Variation mit zunehmendem Alter im Allgemeinen deutlich ab. In Bezug auf die Fähigkeiten der Phonemdifferenzierung zeigt sich mit 89,9% korrekten Realisierungen ein grundsätzlich sehr gutes Ergebnis, was jedoch unter Berücksichtigung der Tatsache des lediglichen Abfragens eines Items der jeweiligen Dreierfolge als sich abzeichnende Tendenz interpretiert werden muss. Schwierigkeiten und folglich fehlerhafte Antworten manifestieren sich vorwiegend bei Minimalpaaren basierend auf dem distinktiven Merkmal alveolar vs. velar (Plosive /d/-/g/) und den phonologischen Prozessen der Glottalisierung (/r/ bzw. /ʀ/ → /h/) sowie der

Deaffrizierung (/ts/ → /t/ bzw. /s/). In Bezug auf die erhobenen Daten der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten lässt sich in den vorliegenden Daten zwischen der Gruppe der Jungen und der Mädchen kein Unterschied feststellen.

4.2 Untertests Morphologie-Syntax

Die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten werden im erstellten Verfahren schwerpunktmäßig erhoben und umfassen dementsprechend neun Untertests (vgl. Tab. III-3). Die erhobenen Daten werden im Folgenden für jeden einzelnen Untertest einzeln erläutert und diskutiert, wobei vorab stets ein kurzer entwicklungstheoretischer Überblick über die wesentlichen Erwerbskomponenten im Rahmen des kindlichen Spracherwerbsprozesses gegeben wird, der wie bereits eingangs erwähnt, abhängig von der Thematik des jeweiligen Untertests, im Umfang variiert und teilweise als Vergleichsbasis für die Ergebnisse der einzelnen morphologisch-syntaktischen Untertests des erstellten Verfahrens herangezogen werden kann. Zusätzlich wird in den theoretischen Ausführungen auf spezifische dialektale Eigenheiten hingewiesen.

4.2.1 Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Untertest 3 war dahingehend ausgerichtet, kindliche Äußerungen mit Verbflexion in der ersten, zweiten und dritten Person Singular sowie der ersten Person Plural zu elizitieren, wobei das Ergebnis im Allgemeinen unter den erhofften Erwartungen geblieben ist.

4.2.1.1 Theoretische Grundlagen

Der Erwerb der einzelnen Flexionsendungen des Verbs und damit eine korrekte Realisierung der Subjekt-Verb-Kongruenz sowie eine korrekte Verbzweitstellung in einem deutschen Deklarativsatz sind Clahsen (u.a. 1986) zufolge eng miteinander verbunden. Dieser Zusammenhang wird in der Literatur jedoch kritisch diskutiert und teilweise widerlegt (u.a. Fritzenschaft 1990, Poeppel & Wexler 1993, Schaner-Wolles 1994, 1995-96, Clahsen, Eisenbeiß & Penke 1996, Eisenbeiß 2002), wobei insbesondere die häufig zitierten Daten des Buben Andreas (Poeppel & Wexler 1993) von einem einzigen Aufnahmetag stammen und dementsprechend sehr kritisch zu interpretieren sind (u.a. Schaner-Wolles 1995-96).

Die elizitierten Verbflexionen umfassen in der durchgeführten Studie die hochdeutschen Suffixe *-t*, *-en*, *-e* und *-st*. Da die kindlichen Äußerungen in der Tempusform Präsens elizitiert werden, sind für die Darstellung der dialektalen Entsprechung vorab jene Flexionsformen relevant, wobei Verben im Infinitiv auf dem der hochdeutschen Realisierung mit *-en* entsprechenden Suffix *-a* beruhen (u.a. Gabriel 1963), wie *essa* »essen« oder *flüga* »fliegen«. In der dialektalen Realisierung basiert die Verbflexion des Präsens bei starken sowie bei schwachen Verben in der ersten Person Singular auf dem Suffix *-Ø*, wie *i flüg* »ich fliege« oder *i mool* »ich male« in der zweiten Person Singular auf dem

Suffix $-[t]$, wie *du flügsch(t)* »du fliegst« oder *du moolsch(t)* »du malst« und in der dritten Person Singular auf dem Suffix $-t$, wie *er flügt* »er fliegt« oder *er moolt* »er malt«. Die Markierung des Plurals ist in allen drei Personen gleich, da das Suffix $-an(d)$, wie *miar flügan(d)* »wir fliegen« oder *miar moolan(d)* »wir malen« der dritten Person Plural auf die beiden anderen Personen übertragen wurde (Gabriel 1963)⁸⁵.

4.2.1.2 Ergebnisse des Untertests 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Basierend auf der angestrebten Eliziation von Verbflexionen in vier unterschiedlichen Personen, werden die erhobenen Daten im Folgenden auch dahingehend ausgewertet. Die Anzahl der angestrebten morphologischen Zielstrukturen der 1., 2. und 3. Person Singular sowie der 1. Person Plural flektiert am Verb für die alterskorrelierten Gruppen den in Abbildung III-4 mit zunehmendem Alter in der Anzahl der konkreten Realisierungen steigenden Verlauf (die Anzahl der Realisierungen in Altersgruppe I und VII wurden zur besseren Vergleichbarkeit wieder anzahlmäßig hochgerechnet). Zwischen den Ergebnissen der Mädchen und denen der Jungen kann kein deutlich erkennbarer Unterschied in der Anzahl der Realisierungen festgestellt werden, wobei der detaillierte itembezogene Vergleich in Anhang F (Tab. F-1) zu finden ist.

Alterskorrelierter Verlauf der morphologischen Realisierung der Person⁸⁶

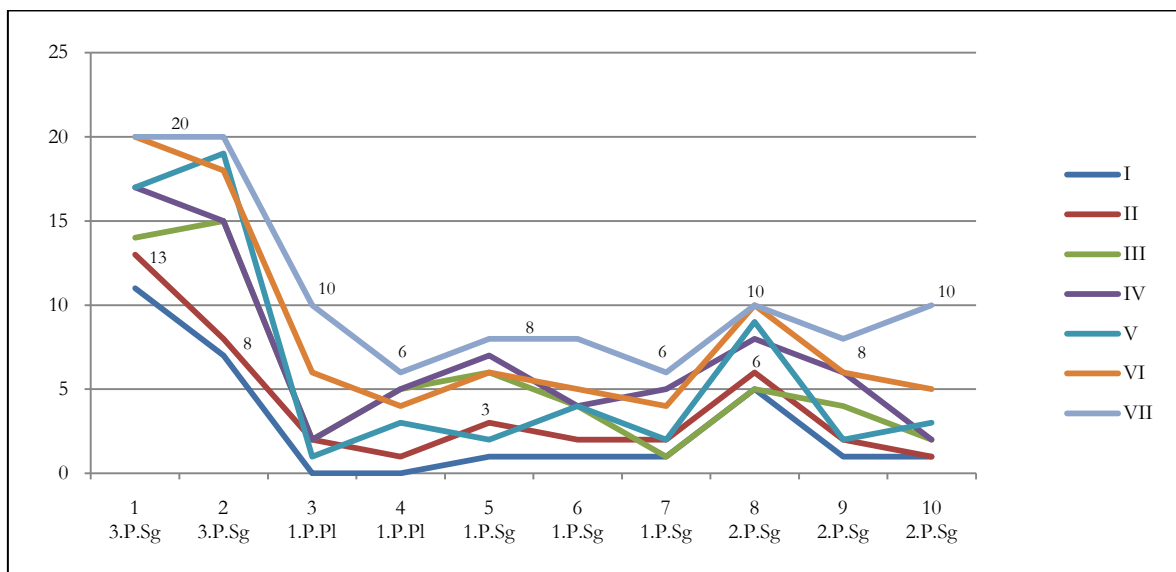


Abb. III-4: Alterskorrelierter Verlauf der morphologischen Realisierung der elizitierten Personen.

Die Auswertung basierend auf Zahlenwerten bzw. auf der Darstellung des Verlaufs der alterskorrelierten Gruppen zeigt eindeutig die mit steigendem Alter der Kinder zunehmende morphologische Markierung der einzelnen Personen. Dies kann jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Kinder die Flexionsendung noch nicht erworben haben, sondern möglicherweise basierend auf der durchgeführten Elizitation nicht realisierten. Während die dritte Person Singular in

⁸⁵ Die in Klammer angeführten Auslaute der Suffixe wurden von mir dahingehend modifiziert, da diese, wie in den angeführten kindlichen Äußerungen ersichtlich wird, nicht immer realisiert werden.

⁸⁶ In Abbildung III-4 sind die von der elizitierten Person abweichenden Realisierungen nicht inkludiert.

der Altersgruppe VI von allen Kindern bei Item 1 realisiert wurde, erreichen die erste und zweite Person Singular mit 8 bzw. 10 Realisierungen (Item 5 und 6 bzw. 8 und 10) in der Altersgruppe VII den Höchstwert. Inwieweit der Grund der fehlenden Realisierung des flektierten Verbs in den unterschiedlichen Personen durch Schwierigkeiten in der Versetzung in die Rolle eines Charakters liegt oder durch die in der gesprochenen und in diesem Falle dialektalen Varietät häufig vorkommenden möglichen Antwort in elliptischer Struktur begründet, lässt sich nicht so einfach beantworten. Vielmehr manifestiert sich die Tatsache der Dominanz von realisierten Strukturen in der dritten Person Singular, wobei das dementsprechende Suffix von den Kindern bereits früh erworben und verwendet wird (u.a. Clahsen 1986, Bittner 2003) und zusätzlich auch häufig im Input vorkommt. Ellipsen setzen eine Zuordnung des Gesagten zu einer vorausgehenden Äußerung voraus und müssen von Auslassungen obligatorischer Satzteile differenziert werden (Kauschke & Siegmüller 2002). Bemerkenswert ist auch der auf die einzelnen spezifischen Personen bezogene Verlauf der Anzahl der Realisierungen der morphologischen Markierung, der sich dahingehend beschreiben lässt, dass die Kinder beim jeweils ersten Item die Person explizit markieren, jedoch bei den weiteren Items darauf verzichten, da interpretativ davon ausgegangen werden kann, dass unmissverständlich klar ist, wer bzw. aus welcher Perspektive die Handlungen beschrieben werden. Dieser Verlauf zeigt sich insbesondere für die Items der zweiten Person Singular, während hingegen die morphologische Realisierung der ersten Person Plural im zweiten entsprechenden Item höher ist und die Markierung der ersten Person Singular über die drei Items relativ gleichwertig verläuft.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppen I – VII

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person der einzelnen alterskorrelierten Gruppen									
Altersgruppe	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt ⁸⁷
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		Verb + Objekt	Verb isoliert		
I (n = 11)	5	1	12	3	14	51	21	3	110
II (n = 20)	24	3	16	1	30	80	39	7	200
III (n = 20)	29	1	29	2	18	83	32	6	200
IV (n = 20)	39	2	32	0	14	92	21	0	200
V (n = 20)	29	1	34	1	8	94	30	3	200
VI (n = 20)	57	1	27	0	7	87	21	0	200
VII (n = 10)	30	1	24	0	1	39	5	0	100
Gesamt (N = 121)	213	10	174	7	92	526	169	19	1210
%	17,6	0,8	14,4	0,6	7,6	43,5	14,0	1,6	100

Tab. III-34: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppen I – VII.

Die kindlichen Äußerungen mit bzw. ohne konkret realisierte Verbflexion sind in Tabelle III-34 alterskorreliert basierend auf Zahlenwerten zusammengefasst dargestellt. In der Kategorie der morphologisch markierten Personen werden Realisierungen mit elizitierter Person und morphologisch von der elizitierten Struktur abweichender Person differenziert. Die detaillierte

⁸⁷ Die unterschiedliche Gesamtanzahl der Äußerungen in den einzelnen Altersgruppen bedingt sich durch die zugrundeliegende Gruppengröße.

altersgruppenspezifische Analyse in Zusammenhang mit den einzelnen Items findet sich im Anhang F (Tab. F-3 bis Tab. F-9).

Die berechneten Prozentwerte zeigen eindeutig mit 57,4% (n = 695) die Dominanz von realisierten elliptischen Strukturen basierend auf einem Verb mit (n = 526) bzw. ohne (n = 169) realisiertem Objekt. Während Infinitivkomplexe in allen alterskorrelierten Gruppen in beträchtlicher Anzahl zu beobachten sind, zeigt sich für die isolierte Realisierung des Subjektes bzw. eines Nomens mit insgesamt 7,7% (n = 92) ein mit zunehmendem Alter sinkender Wert. Morphologische, mit der elizitierten Zielstruktur übereinstimmende Markierungen der Person, umfassen insgesamt 32,5% (n = 387), wobei die Flexion entweder direkt am Vollverb (17,6%, n = 213) oder auf einer *tun*-Periphrase (14,4%, n = 174) beruht. Die hohe Anzahl realisierter *tun*-Periphrasen spiegelt ein charakteristisches Kennzeichen der Kindersprache wider, wobei Fischer (2001) in ihrer Analyse von *tun*-Periphrasen in verschiedenen deutschen Dialekten unterschiedliche Funktionen aufzeigen konnte. Eine morphologisch korrekt realisierte Person, jedoch von der elizitierten Zielstruktur abweichend, lässt sich im vorliegenden Datenkorpus im Ausmaß von 1,4% (n = 17) beobachten.

Aus den erhobenen Daten lassen sich jedoch keine Aussagen über das Erwerbsalter und die zugrundeliegende Erwerbsreihenfolge der einzelnen personenspezifischen Flexionsendungen ableiten, was auch nicht angestrebt wurde. Die zugrundeliegende Absicht des Untertests 3 lag darin, kindliche Produktionen in den einzelnen Personen zu elizitieren, was grundsätzlich unter den erhofften Erwartungen geblieben ist, aber andere interessante Erkenntnisse mit sich brachte. Dass sich Realisierungen aus Perspektive unterschiedlicher Personen grundsätzlich elizitieren lassen, manifestiert sich in den vorliegenden Daten eines Mädchens der Altersgruppe I (Kind I-9 3;5.15), welches abgesehen von den Produktionen der 3. Person Plural die restlichen elizitierten Strukturen in der 1., 2. und 3. Person Singular basierend auf einer *tun*-Periphrase produzierte (Beispiele in (5)). Die kindlich realisierte *tun*-Periphrase erfüllt dabei die aspektuelle Funktion zum Ausdruck einer gerade stattfindenden Handlung, ähnlich der *Progressiv*-Form (-*ing*) im Englischen (Schallert 2010). Die phonetischen und morphologischen Auffälligkeiten der kindlich realisierten Strukturen werden in den schriftsprachlichen Entsprechungen der dialektalen Äußerungen absichtlich beibehalten.

(5) **Realisierungen Kind I-9 (3;5.15)**

- a. Do **fliegt** er mit da Lufttabon weg *wieda*.
Da fliegt er mit den Lufttabon weg wieder.
- b. Do **tuat** d Häx an Apfel *essa*.
Da tut die Hexe einen Apfel essen.
- c. Do **tua-n-i** die Blume *smecka*.
Da tue ich die Blume smecken.
- d. I **tua** do *klettla*.
Ich tue da klettern.

- e. *Do tuas du Luftballon heba*⁸⁸.
Da tust du Luftballon halten.
- f. *Do tuas du tlommla*.
Da tust du tlommeln.
- g. *Do tuas du Gesenk ofmacha*.
Da tust du Gesenk aufmachen.

Eine ähnliche Beobachtung zeigt sich für ein Mädchen der Altersgruppe III (Kind III-18, 4;5.26), welches Produktionen aller elizitierten Personen zeigt, wobei die Realisierungen abgesehen von der 3. Person Singular ebenfalls auf *tun*-Periphrasen beruhen.

(6) **Realisierungen Kind III-18 (4;5.26)**

- a. *Do flügt dr Koch voll mit da Luftballön in d Luft*.
Da fliegt der Koch voll mit den Luftballön in die Luft.
- b. *Do tua-mr singa*.
Da tun wir singen.
- c. *Do tua-mr Ball schpiela*.
Da tun wir Ball spielen.
- d. *Do tua-n-i Blüamle pflücka*.
Da tue ich Blümchen pflücken.
- e. *Do tuasch du Trommel schpiela*.
Da tust du Trommel spielen.
- f. *Do tuasch du a Paket verpacka*.
Da tust du ein Paket verpacken.

In der Altersgruppe IV sind die personenbezogenen Realisierungen insbesondere der 3. Person Plural sowie der 1. und 2. Person Singular vereinzelt beobachtbar, wobei diese in den Gruppen der älteren Kinder nach und nach zunehmen, jedoch in ihrer Anzahl allgemein eher gering bleiben.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Allgemein zeigen die Ergebnisse der Auswertung der erhobenen Daten die mit zunehmendem Alter steigende Anzahl der konkreten morphologischen Markierung der Person am Verb. Die Markierung der 3. Person Singular wird in Bezug auf die Struktur des Untertests 3 am häufigsten umgesetzt, was sich durch den frühen Erwerb und die Frequenz im Input spekulativ begründen lässt. Die Produktion der morphologischen Markierung der anderen Personen setzt einen notwendigen Perspektivenwechsel voraus, wobei für die geringe Anzahl der Produktionen einerseits der genannte Perspektivenwechsel aber auch die im Dialekt häufig vorkommenden elliptischen Strukturen zu berücksichtigen sind. Die erhobenen Zahlenwerte dürfen jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Kinder über

⁸⁸ Die Flexion der 2. Person Singular lautet *du tuasch(t)* »du tust« und wird von diesem Mädchen als *tuas* »tust« realisiert, was in der hochdeutschen Realisierung jedoch gleich bleibt, weil der Frikativ /t/ der dialektalen Varietät als /s/ realisiert wird, in der dialektalen Variante jedoch aufgrund des Alters des Kindes ein unvollständiges Phoninventar durch Fehlen des Lautes /t/ andeutet.

die morphologische Markierung der weniger flektierten Personen nicht verfügen, sondern möglicherweise in dieser spezifischen Situation in ihren Äußerungen nicht auf diese zurückgegriffen haben. Der Untertest 3 eignet sich trotz ernüchternder und in der Erwartung nicht bestätigter Ergebnisse in Bezug auf die Elizitierung und Realisierung flektierter Verben in unterschiedlichen Personen als dennoch brauchbare Methode, um neben der morphologischen Komponente auch Kenntnisse über die verfügbare syntaktische Struktur sowie sprachliche Gewandtheit und Fähigkeit des Perspektivenwechsels zu erhalten.

4.2.2 Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ

Im Untertest zur Überprüfung der verfügbaren morphologischen Markierung der Nominalphrase in Bezug auf die beiden Kasusformen Akkusativ und Dativ waren die Kinder der vorliegenden Studie aufgefordert, Akkusativformen evoziert durch die Frage *Wen verzaubert Rakus in ...?* sowie Dativformen als Antwort auf die Frage *Wem gehört...?* zu produzieren.

4.2.2.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb der Kasusmarkierung

Das Kasussystem des Deutschen charakterisiert sich durch Markierung der einzelnen Kasusformen basierend auf Flexiven am Nomen, Markierungen an Pronomen und Flexion von attributiven Adjektiven unter Berücksichtigung von Numerus und Genus. Die Markierung des Kasus erfolgt durch die Suffixe *-(e)n*, *-er*, *-(e)s* und *em*⁸⁹. Für die in Untertest 4 elizitierten Kasusformen Akkusativ und Dativ ist das Flexionsparadigma für die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum relevant, welches ein klar erkennbares ambiges System⁹⁰ verdeutlicht (Tab. III-35) mit der Ausnahme der maskulinen indefiniten Form *einen*.

Kasusmarkierung am definiten und indefiniten Artikel

Kasusform	Singular						Plural
	Maskulinum definit	indefinit	Femininum definit	indefinit	Neutrum definit	indefinit	
Nominativ	der	ein	die	eine	das	ein	die
Genitiv	des	eines	der	einer	des	eines	der
Dativ	dem	einem	der	einer	dem	einem	den
Akkusativ	den	einen	die	eine	das	ein	die

Tab. III-35: Flexionsparadigma Kasusmarkierung am definiten und indefiniten Artikel.

Die markierten Kasusformen im Vorarlberger Dialekt differieren zu den hochdeutschen Realisierungen basierend auf zwei wesentlichen Unterschieden, die insgesamt mit einem vereinfachten Kasussystem einhergehen. Einerseits zeigt sich ein Synkretismus für die definite und indefinite Form des Akkusativs bei Maskulina mit der entsprechenden Nominativform, wie *dr Maa* »der Mann« bzw.

⁸⁹ Wurzel (1970:25) zufolge ist das Suffix *-e* phonologisch vorhersagbar und fehlt immer dann, wenn das Lexem einen Nasal bzw. einen Liquid beinhaltet (*den Männern, des Igels*).

⁹⁰ Die Ambiguität zeigt sich beispielsweise in der vierfach möglichen grammatischen Funktion der Form *der* (Szagun 2007): (1) Maskulinum, Nominativ Singular: **Der** Mann geht über die Straße. (2) Femininum, Dativ Singular: Ich gebe **der** Frau das Buch. (3) Femininum, Genitiv Singular: Die Pfote **der** Katze. (4) Neutrum, Genitiv Plural: Die Mäntel **der** Kinder.

»den Mann« und andererseits sind Genitivmarkierungen grundsätzlich verloren gegangen (Shrier 1965) bzw. nur in seltenen Fällen erhalten geblieben (Gabriel 1963). Der Genitiv wird in allen drei Genera durch eine Präpositionalphrase ausgedrückt, wie *s Huus vom Maa* «das Haus des Mannes» bzw. *d Katz vo dr Frau* «die Katze der Frau». Das adaptierte Flexionsparadigma für den Vorarlberger Dialekt ist in Tabelle III-36 zusammengefasst (Shrier 1965) und an die zugrundeliegende verwendete literarische Umschrift angepasst.

Flexionsparadigma Kasusmarkierung Vorarlberger Dialekt

	Singular						Plural
	Maskulinum		Femininum		Neutrum		
	definit	indefinit	definit	indefinit	definit	indefinit	
Nominativ	<i>dr</i>	<i>an</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>d</i>
Dativ	<i>am</i>	<i>anam</i>	<i>dr</i>	<i>anar, anra</i>	<i>am</i>	<i>anam</i>	<i>da</i>
Akkusativ	<i>dr</i>	<i>an</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>d</i>

Tab. III-36: Flexionsparadigma Kasusmarkierung Vorarlberger Dialekt.

Grundsätzlich beginnen Kinder den Kasus immer dann schon früh zu markieren, wenn die Kasusmarkierung transparent bzw. eindeutig ist. Dementsprechend ist die Zeitperiode, in der spracherwerbende Kinder die einzelnen Kasusformen erwerben, stark vom jeweiligen Sprachtyp der Erstsprache(n) abhängig (flektierend vs. agglutinierend). In flektierenden Sprachen wie dem Deutschen, in denen der Kasus an Pronomen, Artikeln und in Nominalphrasen aber auch an attributiven Adjektiven und teilweise auch am Nomen selbst markiert werden müssen und zusätzlich Kasusmorpheme auch mit dem Genus und dem Numerus fusionieren, treten erste Kasusformen zeitlich gesehen später auf (ungefähr mit dem 3. Lebensjahr für Nominativ und Akkusativ sowie ab 3;6 oder später für den Dativ (Clahsen 1984)). Genitivmarkierungen an Artikeln bzw. Pronomen sind hingegen erst nach dem 6. Lebensjahr belegt (u.a. Clahsen 1984, Mills 1985). Der Dativ wird von spracherwerbenden Kindern meist korrekt markiert, ausgenommen sind Dativformen nach Präpositionen (Mills 1985). Damit Deutsch erwerbende Kinder Kasusformen markieren können, müssen sie vorab über ein primär ausgebildetes Determinatorensystem verfügen, welches zu Beginn des dritten Lebensjahres basierend auf verkürzten und undifferenzierten Artikeln wie */n/* oder */dø/* besteht (Tracy 1996).

Die Übergeneralisierung von Nominativ- und Akkusativformen im deutschen Erstspracherwerb (u.a. Mills 1985, Clahsen 1986, Tracy 1996) beruhen auf der Tatsache der vorliegenden Homonymie einzelner Formen. Neutrum und Femininum Singular zeigen homonyme Nominativ- und Akkusativformen (Tab. III-36). Im Plural ist die Markierung für alle drei Genera ident, wobei die Homonymität neben den Schwierigkeiten beim Erwerb auch die Analyse und Auswertung von Kasusformen erschweren kann (Tracy 1996). Da Kinder im Spracherwerb dazu tendieren anfänglich phonologisch einzigartige Formen zu erwerben im Sinne von *eine Form – eine Bedeutung*, ziehen sie Unikate den Homonymen in ihren ersten produktiven Äußerungen vor (Slobin 1973:203 in Tracy

1996:284): „If there are homonymous forms in an inflectional system, those forms will tend not to be the earliest inflections acquired by the child; i.e. the child tends to select phonologically unique forms when available, as the first realization of inflection“.

In Bezug auf die Akkusativmarkierung an Pronomen zeigen sich bei definiten und indefiniten Formen Unterschiede (Tab. III-37), wobei der Erwerb von indefiniten Akkusativmarkierungen teilweise Schwierigkeiten bereiten kann (u.a. Tracy 1986). In der dialektalen Varietät wird der Akkusativ bei indefinitem Artikel bei Maskulina nicht eindeutig markiert. Entsprechend der wenig eindeutig markierten Akkusativformen zeigt sich für die Realisierung des Dativs in hochdeutscher und dialektaler Form eine deutlich erkennbar höhere Eindeutigkeit (Tab. III-38).

Markierung des Akkusativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung

Eindeutigkeit der Akkusativmarkierung am definiten und indefiniten Artikel				
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt
Definiter Artikel	+ –	– –	– –	– –
Indefiniter Artikel	++ –	– –	– –	

Tab. III-37: Markierung des Akkusativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.

Markierung des Dativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung

Eindeutigkeit der Dativmarkierung am definiten und indefiniten Artikel				
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt	Hochdeutsch / Dialekt
Definiter Artikel	+ +	+ +	+ +	+ ++
Indefiniter Artikel	+ +	+ ++	+ +	

Tab. III-38: Markierung des Akkusativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.

Was die Beobachtung der Übergeneralisierung von Akkusativformen in Dativkontexten betrifft (u.a. Mills 1985, Tracy 1996), ist auf die schwierige akustische Diskriminierbarkeit bei *den* und *dem* zu verweisen, die deutschsprachigen Kindern oft Probleme bereiten kann (u.a. Szagun 2004). Faktoren wie akustische Diskriminierbarkeit sind für eine fundierte Erklärung von Übergeneralisierungen von Kasusformen alleine jedoch nicht ausreichend. Entscheidend ist auf die Art der Übergeneralisierung einzugehen und die ausgewählte *Ersatzform* funktional zu analysieren (Clahsen 1984). Der sehr späten Realisierung von korrekten Dativmarkierungen liegen unterschiedliche Ursachen zugrunde, die u.a. auf die syntaktische Komplexität von Strukturen mit Dativobjekten zurückzuführen sind, wobei in Präpositionalphrasen, die einen Dativ verlangen, dieser teilweise schon früher realisiert wird (u.a. Tracy 1986). Die in der Literatur (u.a. Clahsen 1984, Mills 1985, Szagun 2004) beschriebene Abfolge des Erwerbs des Dativs nach Akkusativformen muss dahingehend relativiert werden, dass sich pronominale Dativmarkierungen schon vor erkennbaren Akkusativformen an indefiniten Artikeln beobachten lassen, was hauptsächlich die deiktischen Pronomen der 1. und 2. Person Singular (*mir* bzw. *dir*) betrifft, die vor den Realisierungen der Formen *einen*, *ihm*, *ibr* und *ihnen* auftreten (Tracy 1986).

4.2.2.2 Ergebnisse des Untertests 4 Kasus Akkusativ und Dativ

Im Untertest 4 wurden die Kinder aufgefordert, je zwei Akkusativ- und Dativformen in den drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum zu produzieren. In der folgenden Darstellung der quantitativen Auswertung der von den Kindern korrekt realisierten Kasusformen sind vorab dialektale und hochdeutsche Varianten als ein Wert angeführt, welche im Anschluss detaillierter betrachtet werden. Die geschlechts- und altersspezifische Detailauswertung der korrekt gewerteten Kasusformen findet sich im Anhang G (Tab. G-1 und Tab. G-2). In der quantitativen Analyse der Tabelle III-39 werden die korrekt realisierten Akkusativformen in drei Kategorien differenziert:

Kategorie 1: Anzahl korrekt realisierter Zielstrukturen (erster Wert in der Darstellung).

Kategorie 2: Anzahl indefinit markierter Akkusativrealisierungen (Wert in Klammer).

Kategorie 3: Anzahl von Realisierungen, die sich semantisch auf ein charakteristisches Merkmal der Figuren beziehen (Wert nach dem Schrägstrich ohne Klammer). Das Genus kann zur Zielstruktur abweichen, die Realisierungen entsprechen jedoch morphologisch korrekten Akkusativformen (u.a. *die Blume* bei Verwandlung des Schweins).

Anzahl und Prozentwerte korrekt realisierter Akkusativformen

Anzahl korrekt realisierter Kasusformen: Akkusativ									
Altersgruppen	1	2	3	4	5	6	Gesamt korrekt ⁹¹		
	Neutrum	Femininum	Maskulinum	Maskulinum	Neutrum	Femininum	definiter Artikel	indefiniter Artikel	semant. Nähe
I (n = 11) %	5 45,5	5 45,5	4, 1 36,4	3 27,3	5 / (1) 54,5	7 63,6	29 45,5	(1)	1
II (n = 20) %	11 / (2) 65	10 / (1) / 1 60	8 40	6 30	10 50	10 50	55 48,3	(3)	1
III (n = 20) %	15 / 1 75	15 75	14 / (1) 75	11 / (1) / 2 60	15 / 1 75	14 / 1 70	84 71,7	(2)	5
IV (n = 20) %	18 90	15 / 1 75	16 / 1 85	13 65	15 75	15 75	92 76,7		2
V (n = 20) %	16 / (1) / 3 85	15 / (1) / 3 80	15 / 2 75	15 75	16 / 3 80	15 / 2 85	92 78,3	(2)	13
VI (n = 20) %	16 / (1) / 1 85	16 / 1 80	18 90	16 / 2 90	17 / 1 90	17 85	100 84,2	(1)	5
VII (n = 10) %	9 / 1 90	8 / 2 80	6 60	6 60	9 / 1 90	9 90	47 78,3		4

Tab. III-39: Anzahl und prozentuelle Häufigkeit korrekt realisierter Akkusativformen.

Für die realisierten Akkusativformen zeigt sich in der Altersspanne von 3;0 bis 6;6 unter Berücksichtigung des Alters eine relativ hohe prozentuelle Häufigkeit korrekt realisierter Formen, welche mit zunehmendem Alter deutlich ansteigt und in der Altersgruppe VI den Höchstwert von 84,2% (n = 101) erreicht. Auf das Hinzuziehen eines Hilfsmittel (zeigen auf die verzauberte Figur) musste bei den jüngeren Kindern sehr häufig zurückgegriffen werden⁹², wobei die Notwendigkeit dieser Hilfestellung ab der Altersgruppe III (4;0 – 4;6) deutlich abnahm und bei den älteren Kindern

⁹¹ In den berechneten Prozentwerten sind lediglich die Akkusativrealisierungen mit definiten und indefiniten Artikeln einbezogen.

⁹² In der Altersgruppe I benötigen 100% der Kinder die Hilfestellung, in der Altersgruppe II 90%, in der Altersgruppe III 60% und in der Altersgruppe IV lediglich 30%. In den Altersgruppen V bis VII sind es je ein Kind und damit 5% bzw. 10%.

bei semantisch korrekter Realisierung nur mehr vereinzelt notwendig war. Zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich kein erkennbarer Unterschied in Bezug auf die Anzahl korrekter Akkusativrealisierungen (Anhang G, Tab. G-1). Die maskuline Akkusativrealisierung (Item 3 und 4) *dr Koch* «den Koch», für die in dialektaler Varietät wie für Feminina und Neutra ein Synkretismus des Nominativs und Akkusativs vorliegt, wobei im Vergleich zu den Feminina und Neutra insbesondere in den Altersgruppen I, II und VII eine erkennbar geringere Anzahl korrekt realisierter Formen zu erkennen sind.

Korrekt realisierte Akkusativformen der drei Genera im Vergleich

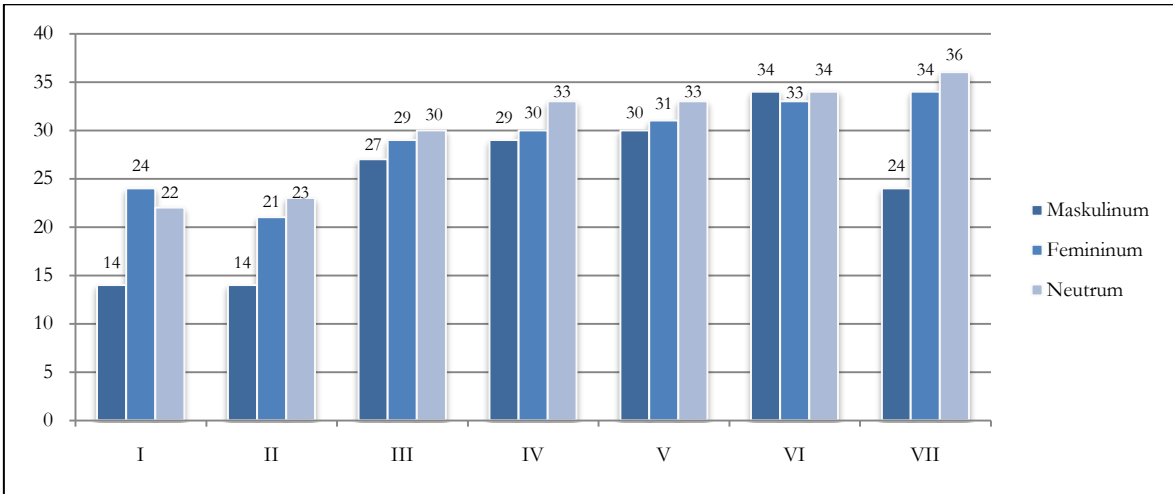


Abb. III-5: Korrekt realisierte Akkusativformen der drei Genera im Vergleich.

Den Akkusativformen entsprechend, ergeben sich für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen die in Tabelle III-40 berechneten Zahlen- und Prozentwerte korrekt realisierter Dativformen, wobei zwischen Mädchen und Jungen wiederum kein deutlich erkennbarer Unterschied in der Anzahl beobachtet werden kann (Anhang G, Tab. G-2).

Anzahl und Prozentwerte korrekt realisierter Dativformen

Anzahl korrekt realisierter Kasusformen: Dativ							
Altersgruppe	1 Maskulinum	2 Maskulinum	3 Femininum	4 Neutrum	5 Neutrum	6 Femininum	Gesamt korrekt N = 6
I (n = 11)	4	4	5	1	1	5	20
%	36,4	36,4	45,5	9,1	9,1	45,5	30,3
II (n = 20)	10	10	14	5	5	10	54
%	50	50	70	25	25	50	45
III (n = 20)	13	12	16	8	10	12	71
%	65	60	80	40	50	60	59,2
IV (n = 20)	13	11	17	8	6	12	67
%	65	55	85	40	30	60	55,8
V (n = 20)	14	13	18	10	10	15	80
%	70	65	90	50	50	75	66,7
VI (n = 20)	18	18	19	17	16	16	104
%	90	90	95	85	80	80	86,7
VII (n = 10)	9	7	9	7	7	5	44
%	90	70	90	70	70	50	73,3

Tab. III-40: Realisierte Dativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Die Anzahl bzw. prozentuelle Häufigkeit korrekt realisierter Dativformen liegt mit Ausnahme des Wertes der Altersgruppe VI im Vergleich zum Akkusativ allgemein niedriger, was sich mit den in der Literatur beschriebenen theoretischen Grundlagen des Erwerbs des Dativs nach dem Akkusativ grundsätzlich vereinigen lässt (u.a. Clahsen 1986, Tracy 1994, 1996, Mills 1985, Szagun 2004). Die Verwendung eines Hilfsmittels steht für die Dativformen mit einer Häufigkeit von insgesamt 5 deutlich unter der Notwendigkeit, verglichen mit den Akkusativformen, auf welches in 51 Fällen rückgegriffen wurde.

Korrekt realisierte Dativformen der drei Genera im Vergleich

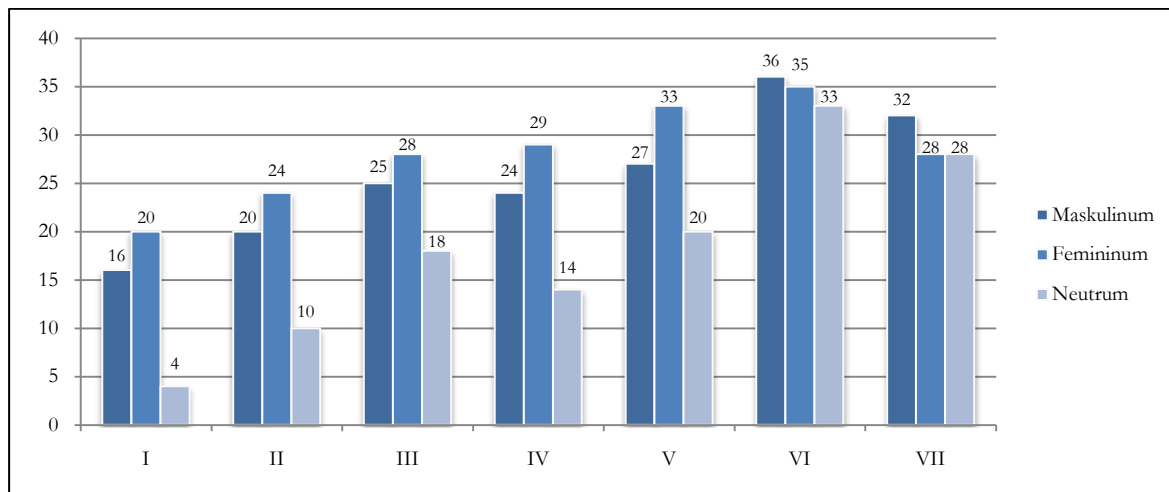


Abb. III-6: Korrekt realisierte Dativformen der drei Genera im Vergleich.

Die Anzahl der korrekt realisierten Dativformen der drei Genera zeigt im Vergleich (Abb. III-6) mit Ausnahme der beiden Gruppen der ältesten Kinder (VI und VII) eine deutlich geringere Anzahl korrekt realisierter Formen im Neutrum verglichen mit Maskulina und Feminina. Die Feminina gehen in den Altersgruppen I bis V mit dem höchsten Wert einher. Die Gegenüberstellung der Kurvenverläufe korrekt realisierter Akkusativ- und Dativformen (maximal 120 mögliche korrekte Realisierungen) der einzelnen alterskorrelierten Gruppen gibt Abbildung III-7. Die Anzahl korrekter Realisierungen der Altersgruppen I und VII wurden wiederum hochgerechnet und damit verdoppelt.

Korrekt realisierte Akkusativ- und Dativformen im Vergleich

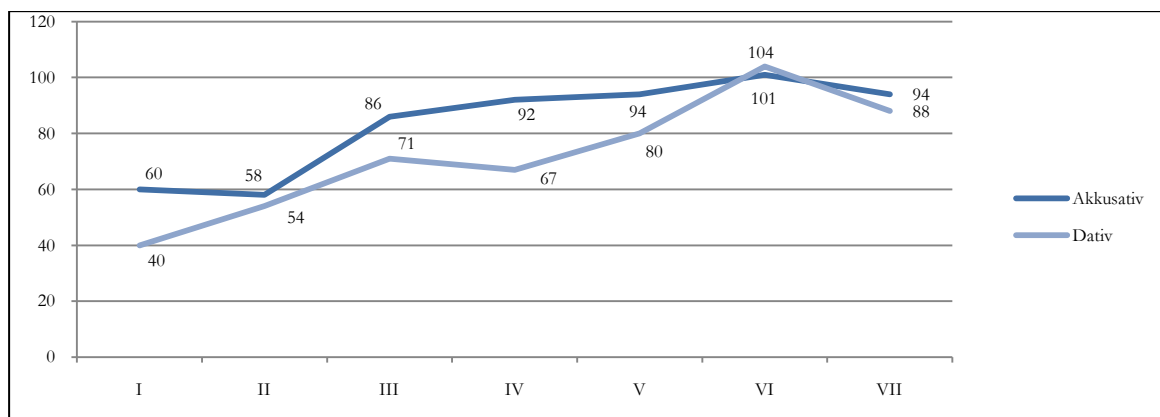


Abb. III-7: Anzahl korrekt realisierter Akkusativ- und Dativformen der Altersgruppen I bis VII.

Der alterskorrelierte Verlauf korrekt realisierter Akkusativ- und Dativformen zeigt eine mit zunehmendem Alter ansteigende Anzahl, wobei die Werte korrekter Akkusativformen mit Ausnahme der Altersgruppe VI stets höher liegen im Vergleich zu den Dativformen, was dahingehend die entwicklungstheoretisch beschriebene Erwerbsabfolge bestätigt (u.a. Stern & Stern 1928, Mills 1985, Clahsen 1986, Tracy 1986, 1994, 1996). Die Auswertung der Ergebnisse der ältesten Kinder (Altersgruppe VII) zeigt hingegen einen leichten Rückgang der Anzahl beider korrekt markierter Kasusformen, insbesondere was die Markierung des Dativs betrifft.

Gegenüberstellung korrekt realisierter Kasusformen in Dialekt und Hochdeutsch

Kasusrealisierungen in dialektaler und hochdeutscher Varietät im Vergleich												
Item	korrekt realisierte Akkusativformen						korrekt realisierte Dativformen					
	Dialekt			Hochdeutsch			Dialekt			Hochdeutsch		
	m	f	n	m	f	n	m	f	n	m	f	n
I (n = 11)	7/1	7	10/(1)	0	5	0	5	8	1	3	2	1
II (n = 20)	13	14/1	17/(2)	1	6/(1)	4	15	23	8	5	1	2
III (n = 20)	25/2/(2)	27/1	30/2	0	2	0	22	28	17	3	0	1
IV (n = 20)	27/1	26/1	29	2	4	4	22	28	14	2	1	0
V (n = 20)	30	26/(1)/ 3	31/5	0/2	4/2	1/(1)/1	25	33	20	2	0	0
VI (n = 20)	34/2	31/1	33/(1)/2	0	2	0	34	34	33	2	1	0
VII (n = 10)	12	9/2	18/1	0	8	0/1	13	12	12	3	2	2
Gesamt	148/(2)/6	140/(1)/9 456/(7)/25	168/(4)/10	3/2	31/(1)/2 43/(2)/6	9/(1)/2	136	166 407	105	20	7 33	6

Tab. III-41: Gegenüberstellung korrekt realisierter Kasusformen in Dialekt und Hochdeutsch.

Die Gegenüberstellung der Anzahl korrekt realisierter Kasusformen in dialektaler vs. hochdeutscher Variante zeigt die nicht unerwartete anfängliche starke Verwendung der unterschiedlich möglichen Realisierungen der Akkusativ- und Dativformen im Vorarlberger Dialekt. Die Verwendung von hochdeutschen Kasusformen steigt mit zunehmendem Alter jedoch allgemein eher gering an (Tab. III-41), was nicht erstaunt und was sich durch die berechneten Gesamtprozentwerte von 6,1 % (n = 45) für korrekt realisierte hochdeutsche Akkusativformen und 4,0% (n = 29) für dementsprechende Dativformen manifestiert.

Die erwähnte Variation in Bezug auf die dialektale Realisierung einzelner Kasusformen manifestiert sich für die kindlich realisierten Akkusativformen von Neutra und Feminina durch die Markierung des Akkusativs. Sie basieren auf den verkürzten Artikeln *s* bzw. *d*, wie *s Schnü/Schnüele/Hutschi* »das Schwein/Schweinchen« oder *d Häx* »die Hexe«, auf dem definiten Artikel *des* »das«, wie *des Schnü/Schnüele* »das Schwein/Schweinchen«⁹³ oder auf der Markierung an einem Demonstrativpronomen wie *dia Hex* »diese Hexe«. Die beiden letztgenannten Realisierungen

⁹³ Die dialektale Realisierung *des Schnü* »das Schwein« lässt sich auch als »dieses Schwein« basierend auf einem Demonstrativpronomen interpretieren.

manifestieren sich lediglich an einer sehr geringen Anzahl. Maskuline Akkusativformen werden aufgrund der nicht expliziten Markierung als Akkusativ in der dialektalen Realisierung in der Gruppe der als korrekt gewerteten Realisierungen stets als *dr Koch* »der Koch« bzw. aufgrund des Synkretismus auch »den Koch« realisiert. Was die hochdeutsch markierten Akkusativrealisierungen betrifft, so verteilen sich die 45 hochdeutschen zielsprachlich korrekten Realisierungen auf 31 feminine Formen (*die Hexe*), neun Neutra (*das Schwein*), je eine indefinit markierte feminine Form bzw. ein Neutra (*eine Hexe* bzw. *ein Schwein*) und lediglich auf drei maskuline hochdeutsche Akkusativformen, die von zwei Kindern realisiert wurden (7).

(7)	Realisierung	Kind	Alter
a.	<i>den</i>	Kind II-10	3;9.17
b.	<i>den Koch, den Kochmaa</i>	Kind IV-11	4;7.29

Der Großteil der produzierten Formen beruht auf der dialektalen Variante, wobei die Anzahl hochdeutscher Realisierung mit zunehmendem Alter langsam ansteigt, jedoch im Gesamten mit einem nicht unerwarteten geringen Wert einhergeht. Gebildete Akkusativformen basierend auf dem indefiniten Artikel zeigen sich in den gesamten Daten lediglich neun Mal⁹⁴.

Korrekt realisierte und gewertete Dativformen umfassen im Vergleich zu den möglichen dialektalen Akkusativrealisierungen weniger Variation und werden bei Maskulina und Neutra durch den Artikel *am*, wie *am Koch* »dem Koch« bzw. *am Schwii* »dem Schwein« und bei Feminina wie im Hochdeutschen mit *dr Hää* »der Hexe« ausgedrückt. Die dialektalen korrekt gewerteten Realisierungen entsprechen diesen beiden genannten Formen. Hochdeutsche Dativmarkierungen umfassen 29 Realisierungen, was 4,0% entspricht und verteilen sich auf 19 maskuline Realisierungen (*dem Koch*), sechs feminine Formen (*der Hexe* bzw. *der Zauberin*⁹⁵) und vier Neutra (*dem Schwein*).

Neben der als korrekt gewerteten Akkusativ- und Dativformen sind insbesondere die in die Wertung als inkorrekt eingegangenen Realisierungen interessant, die quantitativ und qualitativ basierend auf der Differenzierung in unterschiedliche Kategorien ausgewertet wurden. Die altersgruppenspezifischen Detailauswertungen finden sich wiederum im Anhang G (Tab. G-3 bis Tab. G-9). Für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen lassen sich die in Tabelle III-42 und Tabelle III-43 berechneten Werte für korrekt und inkorrekt gewertete Akkusativ- und Dativformen zusammenfassen. Die inkorrekt realisierten Akkusativformen werden neben der Kategorie der *fehlenden Formen* (*vorsagen bzw. keine Reaktion*) in die Untergruppen *fehlender Artikel* sowie *Präpositionalphrase, realisierte Nominativform* und *Sonstiges* eingeteilt. Die in der Spalte der dialektalen Realisierung stehenden zusammengefassten Werte sind wie in der Analyse der korrekten Realisierungen dahingehend zu interpretieren, dass der erste

⁹⁴ Die indefinit realisierten Akkusativformen umfassen die neun Formen von Kind I-5 (3;3.2) *a Biele* »ein Schweinchen«, Kind II-4 (4;0.12), Kind II-11 (3;10.8) *a Schwii* »ein Schwein«, Kind II-1 (3;8.3) *eine Hexe*, Kind III-2 (4;6.4) *n Koch* »einen Koch« (Item 3 und 4), Kind V-2 (5;5.16) *a Schwiiele* »ein Schweinchen«, Kind V-14 (5;1.12) *ein Schwein* und Kind VI 15 (5;7.12) *a Schwiiele* »ein Schweinchen«.

⁹⁵ Die Realisierung als *der Zauberin* zeigt sich bei Kind VII-2 (6;5.20) und in dialektaler Realisierung als *dr Zauberin* »der Zauberin« bei Kind V-7 (5;0.6).

Wert korrekt realisierten Akkusativformen entspricht, die Werte in der Klammer geben die Anzahl indefinit markierter Akkusativformen an und der zweite Wert ohne Klammer manifestiert die Anzahl von semantisch sich auf ein charakteristisches Merkmal beziehende Items, die morphologisch korrekt realisiert wurden, jedoch in Bezug auf das Genus abweichen können.

Korrekt und inkorrekt gewertete Akkusativrealisierungen

Qualitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	Vorsagen keine Reaktion	fehlender Artikel	Präpositional- Phrase	Nominativ	Sonstige	
I (n = 11)	24 / (1) / 1	5	9	13	2	5	6	66
II (n = 20)	44 / (2) / 1	11 / (1)	15	22	12	12	0	120
III (n = 20)	82 / (2) / 5	2	6	8	4	7	4	120
IV (n = 20)	82 / 2	10	3	10	5	6	2	120
V (n = 20)	87 / (1) / 8	5 / (1) / 5	1	7	2	2	1	120
VI (n = 20)	98 / (1) / 5	2	2	11	0	1	0	120
VII (n = 10)	39 / 3	8 / 1	0	3	0	6	0	60
Gesamt %	456 / (7) / 25 62,8 / (0,9) / 3,4	43 / (2) / 6 5,9 / (0,3) / 0,8	36 4,9	74 10,2	25 3,4	39 5,4	13 1,8	726 100

Tab. III-42: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativformen Altersgruppen I – VII.

In der detaillierten Analyse der inkorrekt realisierten Akkusativformen zeigt sich bei 10,2% (n = 74) die Realisierung ohne Artikel (u.a. *Koch* oder *Hexe*). Die 3,4% (n = 25) in der Kategorie *Präpositionalphrase* zusammengefassten inkorrekt gewerteten Akkusativrealisierungen umfassen Präpositionalstrukturen, wie *in a Schwiele* »in ein Schweinchen«, *in des Schwein* »in das Schwein«, *vo dr Sweindle* »von der Schweinchen«, *mit ein Koch* »mit ein Koch« vorwiegend als Ausdruck des Vorgangs des Verzauberns und dominieren in den Altersgruppen der jüngeren Kinder. Hochdeutsche inkorrekt zu wertende Nominativformen wurden im Umfang von 5,4% (n = 39) realisiert, die ausschließlich Maskulina umfassen können und als *der Koch* anstelle von *den Koch* realisiert wurden. Die dialektale Realisierung *dr Koch* »der Koch« bzw. »den Koch« ist hingegen aufgrund des vorliegenden Synkretismus maskuliner Nominativ- und Akkusativform wiederum als korrekt zu werten. Bei zwei in diese Kategorie fallenden Realisierungen zeigt sich ein falsches Genus, wie *d Schwii* »die Schwein« anstelle von *s Schwii* »das Schwein« sowie *ein Besen* anstelle von *einen Besen*. In der Kategorie *Sonstige* lässt sich bei einem Kind der Altersgruppe V eine dialektale Dativrealisierung anstelle einer Akkusativmarkierung beobachten (*am Koch* »dem Koch« anstelle von *dr Koch* »den Koch«). Die restlichen Realisierungen dieser Untergruppe lassen sich u.a. als Ausdruck des fehlenden Verständnisses zusammenfassen (u.a. *wääs i net* »weiss ich nicht«).

Die Darstellung der inkorrekt gewerteten Dativformen umfasst neben den beiden Kategorien *fehlende Reaktion* bzw. *vorsagen* und *fehlender Artikel*, die Untergruppen *Akkusativ*, die eindeutige Übergeneralisierungen von Akkusativformen in Dativkontexten umfassen und die Kategorie *akustische Ähnlichkeit (/m/ - /n/)*, die Realisierungen basierend auf Differenzierungsschwierigkeiten der beiden nasalen Laute zusammenfasst, die nicht eindeutig einer übergeneralisierten Akkusativform zugeordnet werden können.

Korrekt und inkorrekt gewertete Dativrealisierungen

Qualitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen keine Reaktion	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/-/n/	Sonstige	
I (n = 11)	14	6	0	8	8	14	16	66
II (n = 20)	46	8	0	27	9	18	12	120
III (n = 20)	67	4	0	11	19	13	6	120
IV (n = 20)	64	3	0	13	7	19	14	120
V (n = 20)	78	2	1	9	12	13	5	120
VI (n = 20)	101	3	0	9	2	4	1	120
VII (n = 10)	37	7	0	4	7	0	5	60
Gesamt	407	33	1	81	64	81	59	726
%	56,1	4,5	0,1	11,2	8,8	11,2	8,1	100

Tab. III-43: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Dativformen Altersgruppen I – VII.

Die inkorrekt realisierten Dativformen umfassen insgesamt 39,4% (n = 286), wobei sich diese auf die fünf differenzierten Kategorien *fehlende Reaktion* mit einem Wert, auf die Kategorie *fehlender Artikel* mit 11,2 % (n = 81), *eindeutige Übergeneralisierung eines Akkusativs* mit 8,8% (n = 64), *Differenzierungsschwierigkeiten der beiden Nasale /m/ und /n/* mit 11,2% (n = 81) und auf die Kategorie *Sonstige* mit 8,1% (n = 59) verteilen. Die Kategorie *fehlender Artikel* bedarf keiner weiteren Erklärung, auf die Akkusativgeneralisierungen sowie Differenzierungsschwierigkeiten der beiden nasalen Laute (/m/ und /n/) wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen. Somit bleibt die Kategorie *Sonstige* in der sich vorwiegend realisierte Präpositionalphrasen, wie *an dr Häx* »an der Hexe« oder *am dā Schweine* »am der Schweine« beobachten lassen. Daneben zeigt sich eine Vielzahl von inkorrekten Markierungen im Sinne von *im Hase* oder *im Swii* »im Schwein«.

Übergeneralisierung von Akkusativformen in dativfordernden Kontexten

Ein in der Literatur den Kasuserwerb betreffender sehr häufig beschriebener Aspekt ist die Übergeneralisierung von Akkusativformen bei Dativ verlangenden Kontexten (u.a. Mills 1985, Clahsen 1986, Tracy 1996). Bedingt durch die Überprüfung dieser beiden Kasusformen in der durchgeführten

Datenerhebung sind die erhobenen Werte übergeneralisierter Akkusativformen bei der Abfrage von Dativformen interessant (Tab. III-44). Die prozentuelle Häufigkeit berechnet sich basierend auf der Gesamtanzahl von gebildeten Dativformen der jeweiligen Altersgruppe und entspricht in den Altersgruppen I und VII 6 x 11 bzw. 6 x 10 Formen und in den Altersgruppen II - VI 6 x 20 Formen.

Übergeneralisierung von Akkusativformen in Dativkontexten

Anzahl und prozentuelle Häufigkeit der Übergeneralisierung von Akkusativformen in dativfordernden Kontexten							
6 Items Dativ	I n = 11	II n = 20	III n = 20	IV n = 20	V n = 20	VI n = 20	VII n = 10
Eindeutige Akkusativform in dativforderndem Kontext	8 12,1%	9 7,5%	19 15,8%	7 5,8%	12 10%	2 1,7%	7 11,7%
/m/ → /n/	14	18	13	19	13	4	0
Maskulinum	6	10	7	9	6	2	
Neutrum	8 21,2%	8 15%	6 10,8%	10 15,8%	7 10,8%	2 3,3%	

Tab. III-44: Anzahl der übergeneralisierten Akkusativformen sowie akustische Differenzierungsprobleme.

Die Differenzierung der beiden oben genannten Kategorien begründet sich durch die Tatsache der neben eindeutig übergeneralisierten Akkusativformen häufig vorkommenden Realisierungen, die sich durch Schwierigkeiten in der akustischen Differenzierung der beiden nasalen Laute /m/ und /n/ erklären lassen und bezieht sich lediglich auf die akustisch ähnlichen Dativ- und Akkusativrealisierungen *am* »dem« und *an* »einen« in dialektaler Entsprechung. In der dialektalen Realisierung entsprechen definite Dativformen im Maskulinum bzw. auch im Neutrum, wie *am Koch* »dem Koch« bzw. *am Schwii* »dem Schwein« einerseits durch Wechsel des nasalen Lautes /m/ zu /n/ und damit bei Maskulina zu *an Koch* »ein Koch« einer möglichen indefiniten Realisierung des Akkusativs bzw. einer möglichen Form der Kategorie der akustischen Differenzierungsschwäche. Bei Neutrum lässt sich die Realisierung *an Schwii* lediglich der Kategorie der akustischen Differenzierung zuordnen, da die dialektale Akkusativrealisierung von Neutra den Formen *s Schwii* »das Schwein« bzw. *a Schwii* »ein Schwein« entsprechen und damit bei der Realisierung als *an Schwii* von einem Genusfehler auszugehen ist.

Die Anzahl eindeutig übergeneralisierter Akkusativformen in dativfordernden Kontexten zeigt im alterskorrelierten Verlauf Schwankungen, die in der Altersgruppe VI ihren Tiefstwert erreicht. Schwierigkeiten in der Differenzierung der beiden Nasale /m/ und /n/ dominieren vorwiegend in den Gruppen der jüngeren Kinder, sind jedoch bis zur Altersgruppe V mit 10,8% (n = 13) persistent. Die genusspezifische Verteilung der übergeneralisierten Akkusativformen in dativfordernden Kontexten verteilen sich auf 15 maskuline Formen, 18 feminine Akkusativrealisierungen, 27 Akkusativformen im Neutrum sowie vier semantisch von der Zielstruktur abweichende aber korrekt realisierte Akkusativformen wie die Realisierung von *s Schwii* »das Schwein« anstelle der elizitierten Dativform *dr Häx* »der Hexe«. Ein eindeutig markierter Akkusativ anstelle einer Dativform manifestiert sich in den Beispielen in (8), die basierend auf die Frage *Wem gehört...?* geäußert wurden. Interessanterweise zeigen sich in dieser Kategorie fünf hochdeutsch markierte maskuline Akkusativformen.

(8)	Realisierung	Dialektale Dativrealisierung	Kind	Alter
a.	<i>den Koch</i>	<i>am Koch</i>	Kind I-3	3;5.0
b.	<i>des Schwein</i> »das Schwein«	<i>am Schwein</i>	Kind II-8	3;9.19
c.	<i>d Häxe</i> »die Hexe«	<i>dr Häxe</i>	Kind II-10	3;9.17
d.	<i>s Schweinchen</i> »das Schweinchen«	<i>am Schweinchen</i>	Kind IV-15	4;8.20

Differenzierungsschwierigkeiten der beiden Nasale /m/ und /n/ halten sich mit mehr oder weniger als 10% in den Altersgruppen II bis V und lassen sich basierend auf unterschiedlichen Realisierungen beobachten, was die Beispiele in (9) illustrieren. Zur Abgrenzung einer möglichen Akkusativübergeneralisierung ist die dialektale Realisierung im Akkusativ ebenfalls angeführt.

(9)	Realisierung	Kind	Alter
a.	<i>an Schwüele</i> (korrekt: <i>am Schwüele</i> »dem Schweinchen«) (Akkusativ: <i>s Schwüele</i> »das Schwein«, <i>a Schwüele</i> »ein Schweinchen«)	Kind I-7	3;4.9
b.	<i>den Schwein</i> (korrekt: <i>dem Schwein</i>) (Akkusativ: <i>s Schwüi</i> »das Schwein«, <i>a Schwüi</i> »ein Schwein«)	Kind III-1	4;2.29
c.	<i>an Koch</i> (korrekt: <i>am Koch</i> »dem Koch«, <i>anam Koch</i> »einem Koch«) (Akkusativ: <i>dr Koch</i> »den Koch«, <i>an Koch</i> »einen Koch«) ⁹⁶	Kind IV-19	4;11.25

In der Analyse der inkorrekt realisierten Dativformen zeigen sich im vorliegenden Datenkorpus insgesamt eine höhere Anzahl jener Realisierungen, die sich durch akustische Differenzierungsschwierigkeiten der beiden dialektalen Formen *an* »einen« und *am* »dem« begründen lassen, verglichen mit der Anzahl übergeneralisierter Akkusativformen in dativfordernden Kontexten.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 4 Kasus

Für die beiden Kasusformen Akkusativ und Dativ lässt sich ein langsamer, von vielen fehlerhaften Markierungen geprägter Erwerbsverlauf erkennen. Die in der Literatur beschriebenen Kriterien, was die Erwerbsreihenfolge und Übergeneralisierungen von Kasusformen betrifft, zeigt sich auch in den vorliegenden Daten. Der langsamere Erwerb von Dativformen wird basierend auf der Tatsache der geringeren Frequenz in der Inputsprache im Vergleich zu Akkusativformen diskutiert. Weiters wird er durch das Vorkommen von Dativen in Präpositionalstrukturen bedingt, die komplexer sind und folglich im Erwerb länger dauern (u.a. Szagun 2004). Die Aufgabenstellung in der durchgeführten Datenerhebung, insbesondere für den Akkusativ, ist durch die vorliegende Komplexität als nicht ganz einfach einzustufen, wobei sich der Verweis auf die Stehfiguren als geeignetes Hilfsmittel bestätigt und folglich problemlos zu Realisierungen von Akkusativformen geführt hat. In der Altersgruppe I werden Akkusativformen von 45,5% (n = 30) der Kinder korrekt realisiert, der Wert fällt in der Altersgruppe II mit 48,3% (n = 58) leicht ab und steigt ab der Altersgruppe III mit 71,7% (n = 86) kontinuierlich an. Die Altersgruppe IV misst 76,7% (n = 92), die Altersgruppe V mit 78,3 (n = 94), die Altersgruppe VI mit 84,2% (N = 101). In der Altersgruppe VII zeigt sich mit 78,3% (n = 47) korrekten Realisierungen

⁹⁶ Die Thematik der ambigen Bedeutung der maskulinen Form *an* »einen« wird etwas weiter oben diskutiert.

wiederum ein leichter Abfall. Interessante Ergebnisse liegen für die dialektale Realisierung des Akkusativs für maskuline Formen vor, die im Vergleich zu Feminina und Neutra von einer geringeren Anzahl der Kinder trotz Synkretismus der beiden Formen im Nominativ und Akkusativ korrekt realisiert wurden. Inkorrekt realisierte Akkusativformen umfassen neben Artikelauslassungen (10,2%, n = 74) realisierte Präpositionalstrukturen (3,4%, n = 25) sowie mit hochdeutschem Artikel realisierte maskuline Nominativformen (5,4%, n = 39).

Was die korrekten Realisierungen der Dativformen betrifft, zeigt sich im Vergleich zu den Akkusativformen in allen Altersgruppen eine geringere Anzahl, die in der Altersgruppe I mit 30,3% (n = 20) beginnt und über die Altersgruppe II mit 45% (n = 54), Altersgruppe III mit 59,2% (n = 71), Altersgruppe IV mit 55,8% (n = 67), Altersgruppe V mit 66,7% (n = 80) bis in die Altersgruppe VI mit 86,7% (n = 104) ansteigt und in der Altersgruppe VII mit 73,3% (n = 44) abfällt. Inkorrekt realisierter Dativ umfasst neben Realisierungen ohne Artikel (11,2%, n = 81), übergeneralisierte Akkusativformen (8,8%, n = 64) sowie deutlich häufiger Differenzierungsschwierigkeiten, die sich durch die akustische Ähnlichkeit der beiden nasalen Laute /m/ und /n/ begründen lassen (10,9%, n = 79). Diese Beobachtung zeigte sich auch in der Studie von Szagun (2004), unter anderem für die korrekte Realisierung von *den* und *dem* und manifestiert sich im vorliegenden Datenkorpus für die beiden Formen *an* »einen« und *am* »dem«.

4.2.3 Untertest 5 Präpositionen

Im Untertest Präpositionen wurde die Produktion von räumlichen Präpositionen basierend auf einer Bildvorlage durch die Frage *Wo versteckt sich...?* eliziert. Die dialektale Realisierung von Präpositionalstrukturen zeigt abgesehen von phonetisch-phonologischen Unterschieden keine Besonderheiten in Bezug auf die morphologische Struktur.

4.2.3.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb von Präpositionalphrasen

Im Deutschen lassen sich in Bezug auf die syntaktische Position Prä-, Post- und Zirkumpositionen differenzieren. Während Präpositionen stets vor dem Nomen realisiert sind, wie *im Haus*, stehen Postpositionen immer hinter dem Nomen, wie *der schlechten Straße wegen*. Zirkumpositionen sind relativ selten und stehen mehrgliedrig sowohl vor als auch nach dem Nomen, wie *um Himmels willen*. In den im Untertest 5 elizitierten Präpositionalstrukturen wird die Präposition selbst nicht flektiert, weist jedoch der folgenden Nominalgruppe einen bestimmten Kasus zu (Kasusreaktion). Dementsprechend müssen zur grammatisch korrekten Bildung der Präpositionalphrase das der Präposition folgende Nomen bzw. Pronomen im jeweils von der Präposition zugewiesenen Kasus dekliniert werden, wobei die Präposition eine, zwei oder drei der Kasusformen Akkusativ, Dativ und Genitiv zuweisen kann. Akkusativ zuweisende Präpositionen sind u.a. *durch*, *für* oder *ohne*, Dativ zuweisende Präpositionen sind hingegen u.a. *aus*, *bei*, *nach* oder *mit*. Es gibt jedoch auch Präpositionen, die einen Akkusativ oder einen Dativ zuweisen können (u.a. *an*, *auf*, *in*, ...), was einen Bedeutungsunterschied mit sich bringt und unter

anderem direktionale und lokale Semantik der Präposition differenziert (10a vs. 10b, Tracy 1986:52). Präpositionen sind teilweise mit den folgenden flektierten Artikeln verschmolzen, wie *im* (*in* + *dem*) oder *unterm* (*unter* + *dem*).

(10)	a. <i>auf den Tisch springen</i>	Präposition <i>auf</i> + Akkusativ: direktional
	b. <i>auf dem Tisch springen</i>	Präposition <i>auf</i> + Dativ: lokal

Das spracherwerbende Kind hat im Rahmen des Erwerbs der Präpositionen bzw. der Präpositionalstrukturen neben der semantischen Bedeutung der jeweiligen Präposition syntaktisch gesehen den von der Präposition verlangten Kasus zu erwerben. Diese beiden Faktoren können zu anfänglichen Schwierigkeiten in der korrekten Verwendung führen (u.a. Tracy 1986). Die differenzierte Verwendung statisch bzw. dynamisch verwendeter Präpositionen (Dativ vs. Akkusativ) bereitet spracherwerbenden Kindern relativ lange Probleme (u.a. Mills 1985). Um die in Untertest 5 abgeprüften räumlichen Präpositionen einerseits theoretisch zu begründen und andererseits die erhobenen Ergebnisse einordnen zu können, ist die in der Literatur beschriebene Erwerbsabfolge räumlicher Präpositionen entscheidend. Spracherwerbende Kinder beginnen in einem Alter von etwa drei Jahren mit der systematischen Verwendung von Präpositionen in anfänglich lokativer Verwendung (Mills 1985). Lokale Präpositionen sind im Erwerb als sehr komplex einzustufen, da sie Fähigkeiten des räumlichen Denkens voraussetzen, bevor sie von spracherwerbenden Kindern produziert werden können. In Bezug auf die Erwerbsreihenfolge der einzelnen lokalen Präpositionen gibt es in der Literatur relativ große Übereinstimmung (u.a. Grimm 1975, Johnson & Slobin 1979), die als erste Präpositionen *in* und *auf* angeben. Es folgen *unter*, *neben*, *zwischen*, *hinter* und *vor*. Schneider, Lindner und Glück (2008) beobachteten in ihrer durchgeführten Querschnittsstudie zum Erwerb von räumlichen Präpositionen bei unauffällig und auffällig entwickelten drei-, fünf- und neunjährigen Kindern die Erwerbsabfolge von *in*, *auf*, *unter*, *neben*, *hinter*, *vor* und *zwischen*. Den Ergebnissen der genannten Studie zufolge zeigten sprachauffällige Kinder einen deutlich verzögerten Erwerb lokaler Präpositionen, der mit einem Entwicklungsrückstand von bis zu zwei Jahren einherging, jedoch mit der gleichen Erwerbsreihenfolge wie bei unauffälligen Kindern übereinstimmte.

4.2.3.2 Ergebnisse des Untertests 5 Präpositionen

In die quantitative Auswertung der geprüften Präpositionen sind in Bezug auf korrekt gewertete Realisierungen nur jene Äußerungen inkludiert, die die syntaktische Struktur einer Präpositionalphrase umfassen und die semantische Komponente, was die Wahl der jeweiligen Präposition sowie auch die morphologischen Kriterien in Bezug auf den von den einzelnen Präpositionen zugewiesenen Kasus der folgenden Nominalphrase erfüllen. Item 9 (Präposition *auf*) wird aufgrund der in allen alterskorrelierten Gruppen geringen Anzahl von Realisierungen mit der elizitierten Präposition aus der Auswertung ausgeschlossen. Dies lässt sich einerseits durch die verwendete Bildvorlage und der dementsprechend semantisch sehr naheliegenden Verwendung der Präposition *in* begründen (*auf der Blume* vs. *in der Blume*) und bedarf einer Modifikation des Bildmaterials. Die Anzahl korrekt gewerteter

Präpositionalphrasen sind in den vorliegenden Daten in allen alterskorrelierten Gruppen allgemein sehr gering (Tab. III-45), wobei die Anzahl semantisch und morphologisch korrekt realisierter Präpositionalphrasen mit zunehmendem Alter, wenn auch langsam ansteigt. In der Altersgruppe VI werden mehr als 50% korrekt gewertete Äußerungen erreicht. In der Altersgruppe VII fallen die korrekten Realisierungen jedoch wieder leicht ab. In der Anzahl korrekter Realisierungen zeigt sich im Vergleich von Mädchen und Jungen kein erkennbarer Unterschied (Anhang H, Tab. H-1). Die große Anzahl inkorrekt realisierter Präpositionalstrukturen wird in der quantitativen Analyse in vier Kategorien differenziert. Die Zusammenfassung der Ergebnisse aller alterskorrelierten Gruppen gibt Tabelle III-45, wobei die detaillierten gruppenspezifischen Analysen im Anhang H (Tab. H-2 bis Tab. H-8) zu finden sind.

Differenzierte Kategorien zur Analyse inkorrekt realisierter Präpositionalstrukturen

Kategorie 1: morphologisch inkorrekt realisierte Präpositionalphrase.

Kategorie 2: semantische Nähe zur Zielstruktur bei Realisierung mit anderer Präposition.

Die produzierte Präpositionalstruktur basiert auf einer abweichenden Präposition mit korrekter bzw. inkorrekt morphologischer Realisierung.

Kategorie 3: Äußerung mit Deixis „da“.

Die Realisierung besteht aus keiner Präpositionalphrase sondern lediglich auf einer Äußerung mit dem deiktischen Element *da*.

Kategorie 4: Sonstige Äußerung.

Die Realisierung weicht sowohl semantisch als auch morphologisch-syntaktisch von der elizitierten Form ab.

Differenzierte Analyse der Präpositionalstrukturen Altersgruppen I – VII

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				Gesamt
8 Items ⁹⁷		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition	Äußerung mit Deixis <i>da</i>	Sonstige Äußerung	
I (n = 11)	5	12	11	46	14	88
%	5,7	13,6	12,5	52,3	15,9	100
II (n = 20)	34	20	30	64	12	160
%	21,25	12,5	18,75	40	7,5	100
III (n = 20)	38	18	51	38	15	160
%	23,8	11,3	31,9	23,75	9,4	100
IV (n = 20)	47	34	58	11	10	160
%	29,4	21,3	36,25	6,9	6,25	100
V (n = 20)	62	22	53	10	13	160
%	38,75	13,75	33,1	6,25	8,1	100
VI (n = 20)	88	14	48	2	8	160
%	55	8,75	30	1,25	5	100
VII (n = 10)	39	11	21	1	8	80
%	48,8	13,75	26,25	1,25	10	100
Ges (N = 121)	313	131	272	172	80	968
%	32,3	13,5	28,1	17,8	8,3	100

Tab. III-45: Differenzierte Analyse produzierter räumlicher Präpositionalstrukturen der Altersgruppen I – VII.

⁹⁷ Die Reduktion auf acht Items bedingt sich durch den Ausschluss des Items 9 (Präposition *auf*).

Die Auswertung der semantisch und morphologisch korrekt realisierten Präpositionalphrasen unter Verwendung der jeweils elizitierten Präposition zeigt im Allgemeinen ein schwaches Ergebnis, was sich beginnend mit fünf semantisch und morphologisch korrekten Realisierungen in der Altersgruppe I mit 5,7% (n = 5), in der Altersgruppe II und III mit 21,3% (n = 34) bzw. 23,8% (n = 38), in der Altersgruppe IV mit 29,4% (n = 47), in der Altersgruppe V mit 38,8% (n = 62), in der Altersgruppe VI mit 55% (n = 88) sowie in der Altersgruppe VII mit 48,8% (n = 39) manifestiert. Dementsprechend ist ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen elizitierten Präpositionen naheliegend. In Tabelle III-46 werden die semantisch und morphologisch korrekten bzw. morphologisch-syntaktisch inkorrekten Realisierungen quantitativ gruppenspezifisch und damit alterskorreliert zusammengefasst, wobei die verwendeten Kürzel (smk) semantisch und morphologisch korrekten und (mi) semantisch korrekten und morphologisch inkorrekten Realisierungen entsprechen.

Semantisch korrekte und morphologisch inkorrekte Strukturen im Vergleich

Gegenüberstellung semantischer korrekter und morphologisch-syntaktisch inkorrektter Verwendung räumlicher Präpositionen														
Item	Gruppe I n = 11		Gruppe II n = 20		Gruppe III n = 20		Gruppe IV n = 20		Gruppe V n = 20		Gruppe VI n = 20		Gruppe VII n = 10	
	smk	mi	smk	Mi	smk	mi	Smk	mi	smk	Mi	smk	mi	smk	Mi
1 <i>in/im</i>	2	2	7	3	9	5	11	4	13	2	14	4	9	1
2 <i>hinter</i>	0	0	9	0	5	1	10	4	14	0	16	1	8	1
3 <i>über</i>	0	0	1	0	1	0	5	3	2	2	10	2	4	2
4 <i>unter</i>	1	7	7	9	10	4	8	10	12	8	16	4	7	3
5 <i>vor</i>	0	0	1	0	1	0	1	0	4	0	4	1	4	0
6 <i>im</i>	2	3	4	8	11	7	9	11	9	10	18	2	7	3
7 <i>neben</i>	0	0	5	0	1	1	2	2	8	0	6	0	0	1
8 <i>zwischen</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0
Gesamt	5	12	34	20	38	18	47	34	62	22	88	14	39	11
%	5,7	13,6	21,25	12,5	23,75	11,25	29,4	21,25	38,75	13,75	55	8,8	48,75	13,75
sem. korrekt	17		54		56		81		84		102		50	
%	19,3		33,8		35		50,6		52,5		63,8		62,5	

Tab. III-46: Gegenüberstellung semantisch korrekter und morphologisch inkorrektter Präpositionalphrasen.

Den Werten der Tabelle III-46 ist die teils große Anzahl semantisch korrekter aber morphologisch inkorrektter Präpositionalphrasen zu entnehmen, die mit zunehmendem Alter und damit bis zur Altersgruppe VII nicht wirklich absinkt. Aus semantischer Perspektive ergeben sich die in Tabelle III-46 unten angeführten hypothetisch berechneten Spaltenprozentage für die Anzahl semantisch korrekter Realisierungen. Während die Anzahl semantisch und morphologisch korrekter Äußerungen mit zunehmendem Alter ansteigt, hält sich die Anzahl semantisch korrekter jedoch morphologisch inkorrektter Äußerungen relativ konstant in den einzelnen alterskorrelierten Gruppen (Ausnahme Altersgruppe IV mit etwas höherem Anteil), was dementsprechend die Komplexität des Erwerbs von korrekt realisierten Präpositionalstrukturen verdeutlicht. Die in der Auswertung als korrekt gewerteten Realisierungen differieren jedoch in Bezug auf die einzelnen abgefragten Präpositionen. Tabelle III-47 und Abbildung III-8 fassen die abgefragten Präpositionen altersgruppenspezifisch und in Bezug auf morphologische und syntaktische Korrektheit zusammen. In der Altersgruppe I und VII ist wiederum die Gruppenanzahl von 11 bzw. 10 Kindern zur vergleichenden Interpretation der erhobenen

Ergebnisse zu berücksichtigen, wobei die Anzahl korrekter Realisierungen in den Altersgruppen I und VII in Abbildung III-8 zur besseren Vergleichbarkeit wiederum verdoppelt wurden.

Differenzierte Analyse korrekter Realisierungen der einzelnen Präpositionen

Alterskorrelierte Anzahl korrekter Realisierungen der einzelnen räumlichen Präpositionalphrasen								
Item	I n = 11	II n = 20	III n = 20	IV n = 20	V n = 20	VI n = 20	VII n = 10	Gesamt N = 121
1 <i>in/im</i>	2	7	9	11	13	14	9	65
2 <i>hinter</i>	0	9	5	11	14	16	8	63
3 <i>über</i>	0	1	1	5	2	10	4	23
4 <i>unter</i>	1	7	10	8	12	16	7	61
5 <i>vor</i>	0	1	1	1	4	4	4	15
6 <i>im</i>	2	4	11	9	9	18	7	60
7 <i>neben</i>	0	5	1	2	8	6	0	22
8 <i>zwischen</i>	0	0	0	0	0	4	0	4
Gesamt	5	34	38	47	62	88	39	313

Tab. III-47: Alterskorrelierte Anzahl korrekter Realisierungen der einzelnen Präpositionen.

Während die Anzahl korrekter Realisierungen einzelner Präpositionen alterskorreliert sehr langsam aber dennoch ansteigt (u.a. Item 1 (*in*), 2 (*hinter*), 3 (*über*), 4 (*unter*) oder 6 (*im*)), erreicht die Anzahl vollständig korrekter Realisierungen einiger Präpositionen jedoch nicht die Hälfte in Bezug auf die Anzahl der Kinder in der jeweiligen Altersgruppe, was sich für die Items 5 (*vor*), 7 (*neben*) und 8 (*zwischen*) manifestiert. Grundsätzlich stellt der Erwerb und der korrekte verbale Gebrauch der räumlichen Präpositionen für spracherwerbende Kinder eine große Herausforderung dar, da diese neben dem lexikalischen Aspekt auch räumliche Orientierung voraussetzen und damit den Erwerb im Vergleich zu anderen lexikalischen Elementen schwieriger machen.

Korrekt realisierte Strukturen einzelner räumlicher Präpositionen

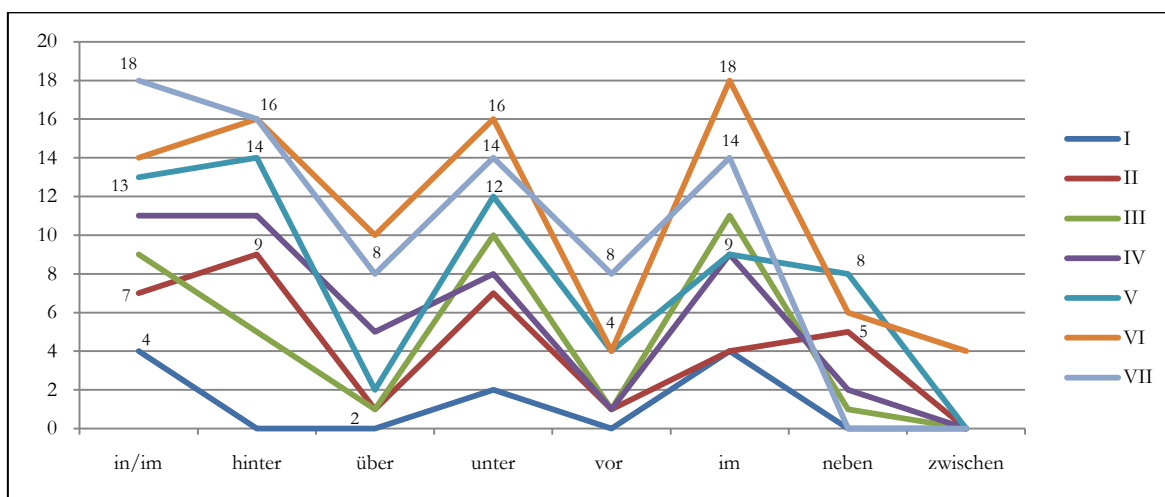


Abb. III-8: Anzahl korrekt realisierter Präpositionalphrasen für die einzelnen Präpositionen und Altersgruppen.

Was die Übereinstimmung bzw. auch die Diskrepanz der vorliegenden Daten mit der in der Literatur beschriebenen Erwerbsreihenfolge betrifft (u.a. Johnson & Slobin 1979, Schneider et al. 2008), lässt sich für das vorliegende Datenkorpus in Bezug auf die einzelnen Präpositionen die hypothetische

Erwerbsabfolge von *in/im, unter, hinter, über, vor, neben* und *zwischen* zusammenfassen. Den Ergebnissen der Studie von Schneider et al. (2008) zufolge, beherrschen dreijährige Kinder zuerst die Präpositionen *in, auf* und *unter*. Die vorliegende Auswertung zeigt in der Altersgruppe I und damit der Kinder in der Altersspanne von 3;0 – 3;6 grundsätzlich eine sehr geringe Anzahl korrekter Realisierungen, wobei die als korrekt gewerteten Produktionen die Präpositionen *in* bzw. *im* und *unter* beinhalten und damit mit der von Schneider et al. (2008) beschriebenen Beobachtung übereinstimmen. Die weiteren Präpositionen *vor, hinter, neben* und *zwischen* zeigen in den vorliegenden Daten bezugnehmend auf die Anzahl korrekter Realisierungen die hypothetisierte Abfolge *hinter, vor, neben* und *zwischen*, was mit der von Johnson und Slobin (1979) bzw. Schneider et al. (2008) angeführten Reihenfolge nicht ganz übereinstimmt. Die in der vorliegenden Datenerhebung noch zusätzlich inkludierten Präposition *über* geht mit einer mit zunehmendem Alter konstant steigenden Anzahl korrekter Realisierungen einher, erreicht den maximalen Wert von 50% Korrektheit in der Altersgruppe VI und lässt sich in der hypothetisierten Erwerbsabfolge nach der Präposition *hinter* einordnen. Im graphischen Verlauf (Abb. III-8) der Anzahl der korrekten Realisierungen zeigt sich bei der Hochrechnung der Werte für die Altersgruppen I und VII das beste Ergebnis für die Altersgruppe VI und damit für die Altersspanne von 5;6.1 – 6;0.0, wobei in allen Altersgruppen von einem maximal möglichen Wert von 20 korrekten Realisierungen auszugehen ist.

Qualitativ sind die inkorrekt gewerteten Realisierungen der Kategorie 1 (*morphologisch inkorrekt*) bzw. der Kategorie 2 (*semantische Nähe bei Verwendung einer anderen Präposition*) für eine Detailanalyse relevant. Auf die Kategorien 3 (*Element da*) und Kategorie 4 (*sonstige Äußerungen*) wird aufgrund lediglich hinweisender Äußerungen bzw. von der Zielstruktur weit abweichenden Realisierungen verzichtet, wobei diese beiden Kategorien vor allem in den Gruppen der jüngeren Kinder (Altersgruppen I bis III) dominieren. Was die in der Kategorie 1 zusammengefassten morphologisch-syntaktisch von der Zielstruktur abweichenden Äußerungen betrifft, so dominieren wie erwartet Schwierigkeiten in Bezug auf die Differenzierung der beiden Kasusrealisierungen Akkusativ und Dativ (u.a. Mills 1986, Tracy 1996) bzw. akustische Differenzierungsschwierigkeiten, wie sie sich auch im Untertest 4 gezeigt haben und die sich in allen altersspezifischen Gruppen, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl, manifestieren.

Detailanalyse morphologisch-syntaktisch inkorrekt realisierter Präpositionalstrukturen

Realisierungen mit morphologisch-syntaktisch inkorrekten Strukturen					
Altersgruppe	morphologisch-syntaktisch inkorrekte Realisierungen				
	Gesamt	differenzierte Kategorien			
		Präposition isoliert	Elision Artikel	Kasusmarkierung	Sonstiges
I	12	0	2	10	0
II	20	0	1	17	2
III	18	0	2	16	0
IV	34	0	0	34	0
V	22	1	1	19	1
VI	14	1	0	13	0
VII	11	0	1	10	0
Gesamt	131	2	7	119	3
%	100	1,5	5,3	90,8	2,3

Tab. III-48: Detailanalyse morphologisch-syntaktisch inkorrekt realisierter Präpositionalstrukturen.

Die in der Kategorie 1 zusammengefassten Realisierungen werden anhand ausgewählter Beispiele illustriert, wobei (11)a bis (11)d inkorrekte Kasusmarkierung, (11)e Elision des Artikels zwischen Präposition und Nomen und (11)f die isolierte Produktion der Präposition aufzeigen.

(11)	Kindliche Äußerung	Entsprechung (hochdt.)	Kind	Alter
a.	<i>in Fass</i> (<i>korrekt: im Fass</i>)	in Fass	Kind I-3	3;5.0
b.	<i>unter-en Tisch</i> (<i>korrekt: unteram Tisch</i>)	unteren Tisch	Kind II-8	3;9.19
c.	<i>... versteckt sich in an Fass</i> (<i>korrekt: ...versteckt sich in anam Fass</i>)	... versteckt sich in ein Fass	Kind VI-1	6;0.0
d.	<i>ober-n Haus</i> (<i>korrekt: oberm Haus</i>)	obern/übern Haus	Kind VII-3	6;2.14
e.	<i>in Kanna</i> (<i>korrekt: in dr Kanna</i>)	in Kanne	Kind III-2	4;6.4
f.	<i>hoba</i>	oben	Kind VI-3	5;8.4

Die in Kategorie 2 erfassten Realisierungen mit semantischer Nähe zur Zielstruktur, ausgedrückt durch die Verwendung einer anderen Präposition, werden ebenfalls vorab in einzelnen Kategorien spezifiziert und anschließend anhand ausgewählter Beispiele in (12) illustriert.

Detailanalyse der Realisierungen mit semantisch abweichender Präposition

Realisierung mit semantisch abweichender Präposition						
Altersgruppe	Anzahl Realisierungen	morphologisch korrekt	morphologisch inkorrekt			
			Präposition isoliert	Elision Artikel	Kasusmarkierung	Sonstiges
I	11	5	2	0	3	1
II	30	22	0	2	5	1
III	51	34	0	4	9	4
IV	58	43	0	0	14	1
V	53	40	0	2	7	4
VI	48	42	0	0	5	1
VII	21	16	0	1	3	1
Gesamt	272	202	2	9	46	13
%	100	74,3	0,7	3,3	16,9	4,8

Tab. III-49: Detailanalyse der Realisierungen mit semantisch abweichender Präposition.

In der detaillierten Analyse der Realisierungen mit semantisch abweichender Präposition zeigt sich die große Anzahl morphologisch korrekt realisierter Formen (74,3%, n = 202). Die in dieser Kategorie morphologisch inkorrekt realisierten Formen umfassen vorwiegend Fehler in der Kasusmarkierung (16,9%, n = 46) sowie in geringem Ausmaß auch Elisionen des Artikels zwischen Präposition und Nomen (3,3%, n = 9) und zwei isolierte Realisierungen der Präposition (0,7%, n = 2). In der Kategorie *Sonstige* sind Realisierungen mit Fehlern im Genus- und Pluralsystem zusammengefasst (4,8%, n = 13). Die differenzierten Kategorien werden im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert, wobei die Beispiele (12)a bis (12)d morphologisch korrekte Realisierungen mit semantisch abweichender Präposition aufzeigen, (12)e die Realisierung einer isolierten Präposition, (12)f die Elision des Artikels

zwischen Präposition und Nomen, (12)g eine Akkusativ- anstelle einer Dativmarkierung, (12)h Schwierigkeiten in der Differenzierung der beiden nasalen Laute und (12)i inkorrekt gebildeter Plural bei ansonsten korrekt realisierter Präpositionalstruktur aufzeigt.

(12)	Kindliche Äußerung	Zielstruktur	Kind	Alter
a.	<i>bi da Bank</i> »bei der Bank«	neben der Bank	Kind I-9	3;5.15
b.	<i>uf dr Sita vo dr Bank</i> »auf der Seite der Bank«	neben der Bank	Kind IV-14	4;9.14
c.	<i>vor am Huus und hinteram Bom</i> »vor dem Haus und hinter dem Baum«	zwischen	Kind V-2	5;5.16
d.	<i>oben in Himmel</i> »oben in Himmel«	über dem Haus	Kind VII-4	6;6.4
e.	<i>unta</i> »unten«	unter dem Tisch	Kind I-3	3;5.0
f.	<i>bei Staa</i> »bei Stein«	hinter den Steinen	Kind III-11	4;4.3
g.	<i>in die Luft</i>	über dem Haus	Kind IV-4	4;9.3
h.	<i>hintern Huus</i> »hintern Haus«	vor dem Haus	Kind IV-12	4;11.19
i.	<i>uf dia Steinena</i> »auf die Steiner«	neben der Bank	Kind I-7	3;4.9

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 5 Präpositionen

Die Ergebnisse des Untertests zur Prüfung der semantisch und morphologisch korrekten Produktion von räumlichen Präpositionen ergeben ein relativ schwaches Ergebnis der Anzahl korrekter Realisierungen, was dementsprechend die Komplexität des Erwerbs korrekter Präpositionalstrukturen, bedingt durch Präposition und Nominalphrase mit entsprechend verlangtem Kasus, verdeutlicht. Beginnend mit 5,7% (n = 5) semantisch und morphologisch korrekt produzierten Präpositionalphrasen in der Altersgruppe I steigen diese mit zunehmendem Alter an und erreichen in der Altersgruppe VI mit 55% (n = 88) den Höchstwert. Werden die Zahlenwerte des Ergebnisses durch das Hinzuziehen von semantisch korrekt verwendeten jedoch morphologisch-syntaktisch inkorrekt produzierten Präpositionalstrukturen erweitert, so ergibt sich in der Altersgruppe I eine prozentuelle Häufigkeit von 19,3% (n = 17), die in der Altersgruppe VI und VII mit 63,1% (n = 101) bzw. 62,5% (n = 50) den Höhepunkt erreicht. Somit zeigt sich für den Erwerb der korrekten Präpositionalphrasen in den vorliegenden Daten eine deutlich erkennbare Differenz zwischen semantisch erworbener Präposition und morphologisch-syntaktisch korrekt realisierter Struktur, insbesondere bei den Gruppen der jüngeren Kinder. Die einzelnen elizitierten Präpositionen bzw. Präpositionalphrasen zeigen einen mit zunehmendem Alter in Bezug auf die Anzahl korrekter Realisierungen unterschiedlichen Verlauf, was sich für die vorliegenden Daten in der hypothetisierten Erwerbsabfolge von *in/im*, *unter*, *hinter*, *über*, *vor*, *neben* und *zwischen* zusammenfassen lässt und mit den beschriebenen Erwerbsreihenfolgen (u.a. Johnson & Slobin 1979, Schneider et al. 2008) abgesehen von kleinen Differenzen übereinstimmt. Die morphologisch inkorrekt gewerteten Äußerungen zeigen vorwiegend Übergeneralisierungen von Akkusativmarkierungen anstelle der in räumlichen Präpositionalstrukturen dominierenden Dativformen bzw. teilweise akustische

Differenzierungsschwierigkeiten der beiden Nasale /m/ und /n/ sowie Umschreibungen der semantisch noch nicht erworbenen Präpositionen.

4.2.4 Untertest 6 Tempus

Im Untertest 6 wurden die Kinder aufgefordert, vier Perfekt- und zwei Futurformen basierend auf einer vorangehenden kurzen Instruktion zu produzieren. Vor der Ausführung und Diskussion der erhobenen Ergebnisse werden theoretische bzw. entwicklungstheoretische Grundlagen zum hochdeutschen und dialektalen Tempussystem erläutert.

4.2.4.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb des Tempus

Mit dem Erwerb des Tempus können spracherwerbende Kinder zeitliche Relationen ausdrücken, wobei für einen korrekten Ausdruck des Tempus das konzeptuelle Verständnis von zeitlich stattfindenden Handlungsabläufen beherrscht und dieses mit morphologischer Markierung verbunden werden muss. Im Deutschen lassen sich grundsätzlich die Zeitformen *Präsens*, *Präteritum*, *Perfekt*, *Plusquamperfekt*, *Futur I* und *Futur II* unterscheiden. Die beiden Tempusformen *Präsens* und *Präteritum* werden durch Flexion des Verbs gebildet, die Realisierungen des *Perfekt*, *Plusquamperfekt*, *Futur I* und *Futur II* setzen sich hingegen aus einem flektierten Hilfsverb wie *sein*, *haben* oder *werden* mit der Verbform Past Partizip bzw. der infiniten Form des Vollverbs zusammen.

Für die vorliegende Studie sind insbesondere die beiden Tempusformen Perfekt und Futur relevant. Vergangene Ereignisse werden in der dialektalen Realisierung stets durch das Perfekt ausgedrückt und dementsprechend basierend auf vier ausgewählten Items in der durchgeführten Datenerhebung abgefragt. Die beiden elizitierten Futurformen werden in der dialektalen Realisierung in Form einer Präsenskonstruktion ausgedrückt. Was die Bildung des Partizip II in der hochdeutschen Realisierung betrifft, basiert diese auf dem Präfix *ge-* sowie den beiden möglichen Suffixen *-t* bzw. *-en* und einem teilweisen Vokalwechsel (Ablaut), wobei sich die drei Verbklassen schwache, starke und gemischte Verben differenzieren lassen (u.a. Clahsen & Rothweiler 1993). Die den einzelnen Verbtypen zugrundeliegende charakteristische Bildung wird in Tabelle III-50 sehr anschaulich illustriert (Szagun 2010:4).

Verbklassen Partizip II im Deutschen

Flexion Partizip II im Deutschen					
Verbklasse	Präfix	Suffix	Vokalwechsel Infinitiv – Präteritum – Partizip II		
Schwache Verben	ge-	-t	kein Vokalwechsel <i>machen – machte – gemacht</i>		
Starke Verben	ge-	-en	3 Muster von Vokalwechsel		
			1. A	B	A
			<i>fall-en</i>	<i>fiel</i>	<i>gefall-en</i>
			2. A	B	B
			<i>flieg-en</i>	<i>flog</i>	<i>geflog-en</i>
			3. A	B	C
			<i>singe-en</i>	<i>sang</i>	<i>gesung-en</i>
Gemischte Verben	ge-	-t	<i>renn-en</i>	<i>rann-t-e</i>	<i>gerann-t</i>

Tab. III-50: Verbklassen Partizip II im Deutschen.

Schwache bzw. regelmäßig gebildete Verben charakterisieren sich durch die Bildung des Präteritums mittels Suffix *-t* und des Partizips durch das Präfix *ge-* in Kombination mit dem Suffix *-t* (*machen - machte - gemacht*). Bei starken Verben hingegen sind drei Muster des Vokalwechsels möglich und die Bildung des Partizips II durch das Präfix *ge-* und das Suffix *-en* erfolgt. Gemischt flektierte Verben zeichnen sich durch eine Kombination der Spezifika von schwachen und starken Verben aus (*rennen - rannte - gerannt*). Im Präteritum und Partizip kommt es zu einem Vokalwechsel des Stammes, wobei die Bildung des Partizips II jedoch mit dem Suffix regelmäßig gebildeter Verbformen einhergeht. Inwieweit die einzelnen Verbklassen und die entsprechenden Flexionen des Partizips II als reguläre bzw. irreguläre Formen erworben und verarbeitet werden, wird kontrovers diskutiert. Im Sinne eines Dual-Route-Modells (u.a. Clahsen 1996) entspricht die Flexion mit Suffix *-t* der Verbklasse der schwachen Verben der regulären Form, wobei Flexionen starker und gemischter Verben des Partizips II der Gruppe der irregulären Formen zugeordnet werden und der Theorie zufolge als vollständige Formen abgespeichert sind, obgleich diese irregulären Formen auch als regelbasiert diskutiert werden (u.a. Lindner 1998).

Die Realisierung des Perfekts in der Varietät des Vorarlberger Dialektes entspricht dem einzig möglichen Ausdruck vergangener Ereignisse. Das Präteritum wird in der dialektalen Varietät nicht realisiert (u.a. Gersbach 1982). Die Bildung des Perfekts beruht im Dialekt wie im Hochdeutschen durch Zusammensetzung eines Auxiliars mit einem Verb im Partizip Perfekt, wobei die dialektale Realisierung der Konjugation der beiden Verben *sein* und *haben* in Tabelle III-51 zusammengefasst ist (adaptiert von Gabriel 1963). Das Partizip Perfekt charakterisiert sich in den Vorarlberger Dialekten einerseits durch die Reduktion des Präfix */ge-/* auf den isolierten verschärften Plosiv, wie *kɛfabra* »gefahren« (Gabriel 1963) bzw. andererseits durch die mögliche vollständige Eliminierung, abhängig vom Anlaut des Verbs, wie *platzt* »geplatzt«. Die Suffixe *-t* bei regelmäßig gebildetem Partizip Perfekt, wie *gemacht* und *-en* bei unregelmäßig gebildetem Partizip Perfekt, wie *gegessen* im Hochdeutschen entsprechen den Suffix *-t*, wie *gmacht* »gemacht« und *-a*, wie *gässa* »gegessen« in dialektaler Varietät.

Konjugation Hilfsverben in dialektaler Realisierung

Konjugation der beiden Hilfsverben <i>sein</i> und <i>haben</i> in dialektaler Realisierung			
Konjugationsparadigma <i>sein</i>		Konjugationsparadigma <i>haben</i>	
1. Person Singular	<i>i bin</i>	1. Person Singular	<i>i bon</i>
2. Person Singular	<i>du bisch</i>	2. Person Singular	<i>du bosch</i>
3. Person Singular	<i>er isch</i>	3. Person Singular	<i>er bot</i>
1. Person Plural	<i>miar sin(d)</i>	1. Person Plural	<i>miar bon(d)</i>
2. Person Plural	<i>ihr sin(d)</i>	2. Person Plural	<i>ihr bon(d)</i>
3. Person Plural	<i>sie sin(d)</i>	3. Person Plural	<i>sie bon(d)</i>

Tab. III-51: Konjugation der beiden Hilfsverben *sein* und *haben* in dialektaler Realisierung.

Die vier elizitierten Perfektformen der vorliegenden Datenerhebung umfassen die in Tabelle III-52 angeführten gewünschten Realisierungen mit zugrundeliegender Verbform, wobei die Verben der Items 1, 2 und 4 in Bezug auf die Konjugation den starken (Suffix *-a*) und das elizitierte Verb des Items 3 den schwachen Verben (Suffix *-t*) zugeordnet werden können. Realisiertes Präfix in der dialektalen Varietät zeigt sich für die drei starken, nicht jedoch für das schwache Verb.

Elizitierte Tempusformen Untertest 6

Instruktionen und Antworten Untertest 6 Tempusrealisierungen			
Item	Instruktion	Gewünschte Antwort	Verb (Infinitiv – Past Partizip)
1	Hier fährt das Schwein mit dem orangen Traktor. Gestern ist leider der Reifen kaputt gegangen. Was ist passiert?	<i>S Schwiü isch über an schpitziga Schtee kjaabra.</i> Das Schwein ist über einen spitzigen Stein gefahren.	<i>jaabra - kjaabra</i> fahren - gefahren
2	Die Hexe und das Schwein haben gestern Dosenwerfen gespielt. Plötzlich war das Schwein von vielen bunten Dosen bedeckt. Was ist passiert?	<i>Alle Doosa sin(d) uf s Schwiüle uff kfalla.</i> Alle Dosen sind auf das Schwein gefallen.	<i>jalla - kfalla</i> fallen - gefallen
3	Der Koch hat viele bunte Luftballons in der Hand und weint? Was ist passiert?	<i>A paar Luftballön sind platzt.</i> Ein paar Luftballons sind geplatzt.	<i>platza - platzt</i> platzen – geplatzt
4	Die Hexe ist ganz weiß im Gesicht und ihr ist schlecht. Überall sieht man leere Verpackungen von Süßigkeiten. Was hat die Hexe gemacht?	<i>D Häx hot zviel Guzle gässa.</i> Die Hexe hat zuviele Süßigkeiten gegessen.	<i>ässa – gässa</i> essen – gegessen

Tab. III-52: Elizitierte Tempusformen Untertest 6.

Was den Erwerb der einzelnen Tempusformen im Deutschen betrifft, lässt sich die Erwerbsreihenfolge von Präsens, Perfekt und Präteritum für die genannten drei Tempusformen nennen. Während die regulären Verbformen im Präsens von vielen Kindern großteils problemlos erworben werden (u.a. Mills 1985), geht der Erwerb der irregulären Präsensformen (Stammvokalalternation) mit mehr fehlerhaft gebildeten Formen einher. Teils werden einzelne Formen korrekt erworben, wobei häufig Übergeneralisierungen regelmäßig gebildeter Verbformen auf irreguläre Verben beobachtet werden können, wie *hab-t* statt *hat*. Neben den Präsensformen zeigen sich auch bei jüngeren Kindern bereits erste Formen des Partizip II, wenn auch vorerst ohne Auxiliar und Präfix (u.a. Mills 1985). Im Alter von etwa drei Jahren beginnen spracherwerbende Kinder Auxiliare und das Präfix *ge-* häufiger zu verwenden, wobei es länger dauert, bis das Präfix korrekt realisiert wird. Da spracherwerbende Kinder dazu neigen, unbetonte Silben anfänglich auszulassen (darunter fällt auch das Präfix *ge-*), kann diese Tatsache auch bei der Produktion von korrekten Formen des Partizips II eine Rolle spielen. Wie im Erwerb anderer morphologischer Strukturen beginnen Kinder auch im Tempuserwerb bestimmte Formen zu übergeneralisieren, wobei die Realisierung des Partizips II von schwachen Verben (Suffix *-t*) häufig auf starke Verben übernommen wird (u.a. Mills 1985, Clahsen & Rothweiler 1993, Lindner 1998) und der hierfür notwendige Vokalwechsel nicht vollzogen wird (Mills 1985). Die von den Kindern in dieser Phase verwendete Wurzel des Verbs wird von MacWhinney (1978) als *citation allomorph* bezeichnet, welches für die Bildung von einzelnen Tempusformen genutzt wird. Dabei verwenden spracherwerbende Kinder nicht immer nur die Wurzel im Präsens, sondern bilden das Partizip II auch auf Basis der *Präteritum-Wurzel* (**ge-lief-t*). Die Produktion der Formen der starken Konjugation in Bezug auf das Partizip erfolgt in der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres (Dittmann 2002, 2006).

Da sich das Perfekt aus zwei Formen zusammensetzt, ist neben dem Erwerb des Partizips II auch das Auxiliar entscheidend, wobei die Auswahl des notwendigen temporalen Auxiliars *haben* oder *sein* dabei bestimmten Regeln folgt (u.a. Helbig & Buscha 2001). Was die Wahl des korrekten Auxiliars in der Kindersprache betrifft, so haben spracherwerbende Kinder keine großen Probleme, diese korrekt in

Zusammenhang mit dem jeweiligen Verb zu wählen (u.a. Stern & Stern 1928), wobei auch hier im Sinne der individuellen Möglichkeiten der Übergeneralisierung Variationen in der Produktion auftreten können (Mills 1985).

4.2.4.2 Ergebnisse des Untertests 6 Tempus

In der folgenden Auswertung der realisierten Tempusformen sind lediglich die vier elizitierten Perfektrealisierungen einbezogen. Die beiden Items zur Bildung des Futurs müssen aus Gründen der fehlenden kindlichen Umsetzung, bedingt durch Bildmaterial und Elizitationsfrage, aus der weiteren Wertung ausgeschlossen werden. Die quantitative Auswertung der realisierten Perfektformen beruht auf drei Kategorien. In der Kategorie 1 sind alle Realisierungen basierend auf einem Auxiliar und einem Partizip Perfekt zusammengefasst und in vollständig korrekte Realisierungen und Realisierungen mit inkorrektem Auxiliar bzw. inkorrekt realisierte Partizip Perfekt Form (Übergeneralisierung von Suffix *-t* bzw. *-a*) differenziert⁹⁸. Die zweite Kategorie umfasst kindliche Äußerungen mit Realisierungen ohne Auxiliar, wobei wiederum korrekt und inkorrekt realisierte Partizip Perfekt Formen unterschieden werden. In einer dritten Kategorie sind kindliche Realisierungen ohne Markierung des Perfekts sowie auch Perfektrealisierungen mit stark abweichender Semantik zusammengefasst. Die altersgruppenkorrelierte quantitative Analyse der elizitierten Äußerungen des Untertests 6 ist in Tabelle III-53 zusammengefasst, wobei die geschlechts- und itemspezifische Detailauflistung sowie die altersgruppen- und itemspezifische Analyse in Anhang I (Tab. I-1 bzw. Tab. I-2 bis Tab. I-8) zu finden sind. Die realisierten Perfektformen (mit bzw. ohne Auxiliar) umfassen die angestrebten elizitierten Verbformen sowie auch leicht abweichende Verben mit semantisch möglicher und korrekter Realisierung, was die angeführten übergeneralisierten starken Verbformen bei elizitiertem starkem Verb in der Detailanalyse erklärt.

Den berechneten Prozentwerten zufolge zeigt sich die vollständig korrekte morphologische Realisierung des Perfekts basierend auf Auxiliar und Partizip Perfekt in der Altersgruppe I mit 18,2% (n = 8), wobei die Anzahl mit zunehmendem Alter kontinuierlich ansteigt und in der Altersgruppe VII mit 87,5% (n = 35) korrekten Realisierungen den Höchstwert erreicht. Die Realisierung isolierter Partizip Perfekt Formen ist abgesehen von der Altersgruppe I in allen restlichen Altersgruppen zahlenmäßig geringer, wobei insbesondere ab der Altersgruppe IV eine deutlich erkennbare Differenz zwischen der Anzahl realisierter und nicht realisierter Auxiliare ersichtlich wird. Was inkorrekt realisierte Perfektformen betrifft, zeigt sich in der Kategorie 1 eine geringe Anzahl inkorrekt verwendeter Auxiliare (1,7%, n = 8). Die Übergeneralisierung von Partizip Perfekt Formen basierend auf der Struktur schwacher Verben (Suffix *-t*) dominiert in den vorliegenden Daten mit insgesamt 6,6% (n = 32) im Vergleich zu übergeneralisiertem Suffix *-a* mit 1,0% (n = 5). Dies bestätigt die in der Literatur übereinstimmende Tendenz inkorrekt gebildeter Formen des Partizips Perfekt (u.a. Mills

⁹⁸ Auf die Darstellung der Auslassungen von Präfix und Suffix wurde nicht vergessen, sondern diese sind aufgrund des fehlenden Vorkommens in der Kategorie 1 nicht angeführt.

1985, Clahsen & Rothweiler 1993, Lindner 1998). Die Anzahl von ausgelassenem Prä- bzw. Suffix (1,0%, n = 5) lässt sich durch das dialektal bedingte vereinfachte System mit reduzierten bzw. fehlenden Präfixen begründen.

Detaillierte alterskorrelierte Analyse realisierter Tempusformen

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a		korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Präfix ge- Suffix -a, -t	
I	8	0	1		10	7	0	Präfix 1	17
%	18,2		2,3		22,7	15,9		2,3	38,6
II	23	2	2 0		16	7	0	Suffix 1	29
%	28,75	2,5	2,5		20	8,75		1,25	36,25
III	26	1	2 2		22	5	2	Suffix 1	19
%	32,5	1,25	2,5 2,5		27,5	6,25	2,5	1,25	23,75
IV	39	2	4 0		15	2	0	Präfix 1 Suffix 1	16
%	48,75	2,5	5		18,75	2,5		2,5	20
V	48	0	1 0		12	0	0	0	19
%	60		1,25		15				23,75
VI	54	2	1 0		16	1	0	0	6
%	67,5	2,5	1,25		20	1,25			7,5
VII	35	1	0 0		4	0	0	0	0
%	87,5	2,5			10				
ges	233	8	10 3		95	22	2	5	106
%	48,1	1,7	2,1 0,6		19,6	4,5	0,4	1,0	21,9
									484
									100

Tab. III-53: Detaillierte alterskorrelierte Analyse realisierter Tempusformen.

Die qualitative Analyse der inkorrekt gebildeten neun Perfektformen basierend auf falschem Auxiliar zeigt in fünf Fällen die Realisierung des Auxiliars im Präteritum (13). Dies manifestiert den zunehmenden Einfluss der im Hochdeutschen möglichen Tempusform Präteritum in der dialektalen Varietät durch Markierung des Auxiliars *sein* als *war* mit Verbform im Partizip Perfekt.

(13)	Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung	Kind	Alter
a.	<i>Dosa waran abbekfloga.</i> Dosen waren runtergefallen.	Kind II-4	4;0.12
b.	<i>Luftballon waran a biz platz.</i> Luftballons waren ein bisschen geplatzt.	Kind II-4	4;0.12
c.	<i>Do war dr Traktor uf an schpitziga Schtaa uffe ganga.</i> Da war der Traktor auf einen spitzigen Stein raufgegangen.	Kind IV-15	4;9.12
d.	<i>Er war usgrutscht.</i> Er war ausgerutscht.	Kind V-5	5;2.26
e.	<i>S Schwii war umkfalla.</i> Das Schwein war umgefallen.	Kind VI-9	5;9.14

Die weiteren vier mit inkorrektem Auxiliar realisierten Perfektformen gehen mit einer inkorrekten Verwendung von *haben* und *sein* einher (14), wobei die korrekte Wahl des Auxiliars den Kindern

grundsätzlich wenig Probleme bereitet, was die geringe Anzahl inkorrekt realisierter Formen verdeutlicht (vgl. Tab. III-53).

(14)	Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung	Kind	Alter
a.	<i>Weil sie platzt hon, well zwä platzt sin odr so.</i> Weil sie geplatzt haben, weil zwei geplatzt sind oder so.	Kind III-5	4;3.16
b.	<i>Do hon a paar abplatzt.</i> Da haben ein paar abgeplatzt.	Kind IV-13	4;9.11
c.	<i>Dia isch zu wild tua mit da Dosa.</i> Die ist zu wild getan mit den Dosen.	Kind VI-6	5;8.4
d.	<i>Do is dr Turm so gwackelt, dass er umtrot isch.</i> Da ist der Turm so gewackelt, dass er umgefallen ist.	Kind VII-5	6;1.17

Die Anzahl ausgelassener Prä- bzw. Suffixe der kindlich gebildeten Perfektformen sind insgesamt mit 1,0% (n = 5) im Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien zum Erwerb deutscher Partizip Formen (u.a. Clahsen & Rothweiler 1993, Szagun 2010) sehr gering, wobei in der zugrundeliegenden dialektalen Realisierung abgesehen vom schwachen Verb (Item 3), das Präfix in reduzierter Form aber dennoch realisiert wird. Im vorliegenden Datenkorpus stehen zwei Realisierungen mit ausgelassenem initialem Präfix, drei Realisierungen mit fehlendem Suffix gegenüber (15), wobei die Realisierung in (15)a und (15)e zusätzlich ein übergeneralisiertes Suffix *-t* zeigen.

(15)	Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung	Kind	Alter
a.	<i>Ustsütat, ufässat.</i> Austsüttet, aufgegesset.	Kind I-2	3;4.27
b.	<i>Luftballon kaputt gang.</i> Luftballon kaputt gegangen.	Kind II-7	3;10.7
c.	<i>Warum hot er rära mössa? Alle Luftballon kaputt gang.</i> Warum hat er weinen müssen? Alle Luftballons kaputt gegangen.	Kind III-14	4;1.25
d.	<i>Nur Süßigkeita gäss.</i> Nur Süßigkeiten gegess.	Kind IV-12	4;11.19
e.	<i>Zu viele Güzle ässat.</i> Zu viele Süßigkeiten esset.	Kind IV-17	4;8.13

Die Tatsache der dialektalen Realisierung des Partizips Perfekt basierend auf reduziertem Präfix wirkt sich dahingehend aus, dass Kinder das Präfix in geringer Anzahl auslassen. Spekulativ lässt sich dies mit der Speicherung als unanalysierte Form (u.a. Clahsen 1996, 1999) im Vergleich zur Theorie segmentierbarer Partizip Perfekt Formen (unbetonte Vorsilbe – Stamm – Suffix) begründen. Studien zum Erwerb deutscher Partizip Perfekt Formen zeigen eine Übereinstimmung, was das häufige Vorkommen von ausgelassenem Präfix bei schwachen und starken Verben beschreibt (u.a. Mills 1985, Clahsen & Rothweiler 1993, Lindner 1998, Szagun 2010), wobei die Ergebnisse immer in Relation zum Alter der untersuchten Kinder gesetzt werden müssen.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 6

Die Elizitierung von vier Perfektformen zeigt im vorliegenden Datenkorpus eine hohe Anzahl korrekt realisierter Formen, die mit zunehmendem Alter und dementsprechend von der Altersgruppe I bis zur Altersgruppe VII deutlich zunimmt. Auxiliarauslassungen und damit isoliert realisierte Partizip Perfekt Formen dominieren in den Altersgruppen der jüngeren Kinder und nehmen mit zunehmendem Alter ebenfalls deutlich ab. Inkorrekt gebildete Perfektformen (mit und ohne Auslassung des Auxiliars) umfassen insgesamt 10,5% (n = 51). In der differenzierten Analyse zeigt sich für die inkorrekt realisierten Auxiliarformen die Realisierung des Auxiliars *sein* im Präteritum und in Bezug auf übergeneralisierte Formen dominiert die Realisierung schwacher Verben mit Suffix *-t* im Vergleich zur Bildung des Partizips Perfekt bei starken Verbformen basierend auf dem dialektalen Suffix *-a*.

4.2.5 Untertest 9 Satzverständnis

Das Satzverständnis wird im vorliegenden Verfahren basierend auf der zugrundeliegenden Struktur des Token-Tests aus dem Aachener Aphasie Test geprüft (Huber et al. 1983). Den Kindern des vorliegenden Datenkorpus wurden sich auf unterschiedlich farbige Bälle und Blumen beziehende und in der Komplexität steigende syntaktische Strukturen vorgelesen mit der Aufforderung, in Teil I und II auf das jeweils Genannte zu zeigen und in Teil III eine Handlung mit den farbigen Bällen bzw. Blumen auszuführen (Manipulationsaufgabe). In der Datenerhebung wurden die einzelnen Instruktionen jeweils in zwei Teile (T1 und T2) gegliedert (Protokollbogen Anhang C) und die kindliche Reaktion für beide Aufgabenteile jeweils quantitativ und qualitativ dokumentiert (u.a. T1 blauer Ball, T2 gelbe Blume).

4.2.5.1 Ergebnisse Untertest 9 Satzverständnis

Die quantitative Analyse der vollständig korrekt gewerteten Realisierungen (k) sowie korrekter Teilrealisierungen im Sinne von Teil 1 korrekt und Teil 2 inkorrekt bzw. auch umgekehrt (k-i) und die inkorrekt gewerteten Reaktionen (ik) sind für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen in Zahlen- und Prozentwerten in Tabelle III-54 zusammengefasst dargestellt. Fehlende bzw. keine Reaktionen wurden in der durchgeführten Auswertung als Ausdruck von fehlendem Verstehen als inkorrekt gewertet. Die detaillierte Auflistung der alters- und geschlechtskorrelierten Realisierungen findet sich für Untertest 9 im Anhang J, wobei sich wiederum zwischen der Gruppe der Mädchen und der Jungen kein erkennbarer Unterschied in der Anzahl korrekter bzw. inkorrekt Realisierungen zeigt (Anhang J, Tab. J-1).

Zusammengefasste Analyse aller Realisierungen Altersgruppen I – VII

Zusammengefasste Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertests zum Sprachverständnis									
Altersgruppe	Item 1-3 (n = 3)			Item 4-6 (n = 3)			Item 7-12 (n = 6)		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	Ik
I (n = 10)	18	5	7	9	12	9	14	4	42
%	60	16,7	23,3	30	40	30	23,3	6,7	70
II (n = 20)	41	14	5	27	22	11	52	15	53
%	68,3	23,3	8,3	45,0	36,7	18,3	43,3	12,5	44,2
III (n = 20)	47	8	5	32	19	9	55	6	59
%	78,3	13,3	8,3	53,3	31,2	15	45,8	5,0	49,2
IV (n = 20)	54	5	1	46	12	2	83	6	31
%	90	8,3	1,7	76,7	20	3,3	69,2	5	25,8
V (n = 20)	58	1	1	51	8	1	90	2	28
%	96,7	1,7	1,7	85	13,3	1,7	75,0	1,7	23,3
VI (n = 20)	56	1	3	58	2	0	101	6	13
%	93,3	1,7	5,0	96,7	3,3	0	84,2	5	10,8
VII (n = 10)	29	1	0	26	4	0	52	4	4
%	96,7	3,3	0	86,7	13,3	0	86,7	6,7	5
Gesamt	360			360			720		
%	100			100			100		
	303	35	22	249	79	32	447	43	230
%	84,2	9,7	6,1	69,2	21,9	8,9	62,1	6,0	31,9

Tab. III-54: Zusammengefasste Anzahl aller Realisierungen der alterskorrelierten Gruppen.

In der graphischen Darstellung zeigt sich in Bezug auf die korrekt realisierten Aufgaben der in Abbildung III-9 dargestellte Verlauf, wobei für eine bessere Vergleichbarkeit die Anzahl der korrekten Angaben der Items 7-12 halbiert und die Zahlenwerte der Altersgruppe I und VII aufgrund der geringeren Kinderanzahl verdoppelt wurden. Der maximal möglich erreichbare modifizierte Wert ist folglich in dieser graphischen Darstellung für alle Itemgruppen 60, wobei dieser Höchstwert jedoch in keiner Schwierigkeitsstufe und in keiner alterskorrelierten Gruppe erreicht werden konnte.

Alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen

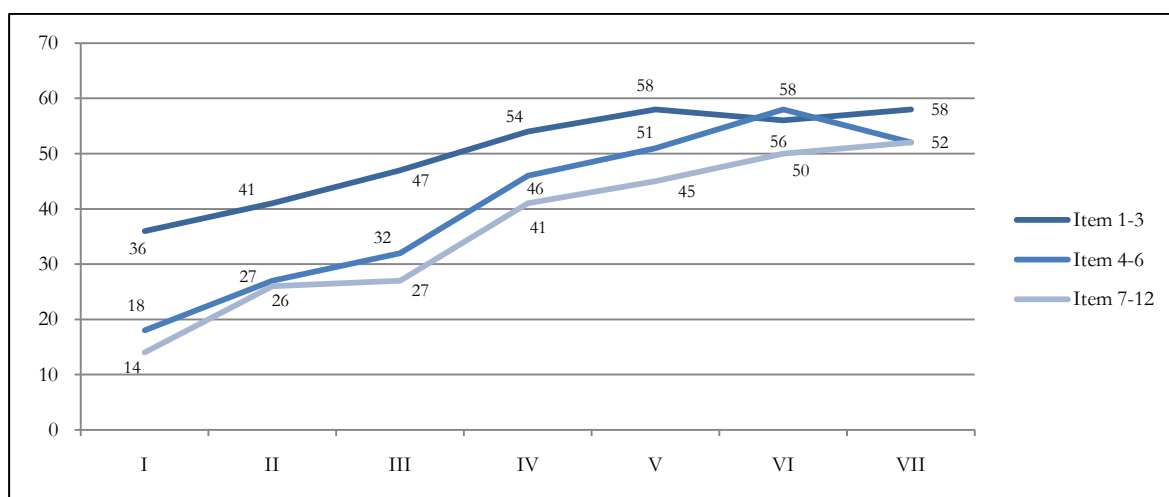


Abb. III-9: Alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen der Aufgaben des Untertests 9.

Dem graphischen Verlauf der einzelnen Kurven entsprechend zeigt sich für die Items 4 bis 12 ein relativ gleichförmiges Anwachsen korrekter Realisierungen mit zunehmendem Alter. Die in der Komplexität am einfachsten zu wertenden Aufgaben (Items 1 bis 3) gehen mit einer relativ hohen Anzahl korrekter Realisierungen von Anfang an einher und erreichen beinahe den maximal möglichen

Wert, die Items 4 - 6 hingegen beginnen in der Altersgruppe I mit einer geringeren Anzahl korrekter Realisierungen, steigen jedoch bis zur Altersgruppe VII deutlich an. Besonders interessant sind die Ergebnisse der Items 7 bis 12, da sie spezifische semantische wie auch syntaktische Kompetenzen basierend auf einer Manipulationsfrage elizitieren. Dementsprechend werden die Items des Teils III der modifizierten Variante des Token Tests etwas detaillierter in Bezug auf die korrekte Ausführung der aufgefoderten Handlung analysiert und diskutiert. Einen ersten Überblick über die Anzahl der korrekten Realisierungen in den einzelnen alterskorrelierten Gruppen gibt Tabelle III-55 sowie der graphische Verlauf in Abbildung III-10.

Korrekte Realisierungen der einzelnen Items Teil III Satzverständnis

Anzahl und Prozentwert korrekter Realisierungen der Items 7 -12 der einzelnen alterskorrelierten Gruppen						
	Item 7 <i>auf</i>	Item 8 <i>oder</i>	Item 9 <i>neben</i>	Item 10 <i>nachdem</i>	Item 11 <i>außer</i>	Item 12 <i>bevor</i>
I (n = 10)	6	5	3	0	0	0
%	60	50	30			
II (n = 20)	15	14	13	3	4	3
%	75	70	65	15	20	15
III (n = 20)	16	12	13	5	4	5
%	80	60	65	25	20	25
IV (n = 20)	17	13	18	9	12	14
%	65	65	90	45	60	70
V (n = 20)	20	15	20	11	15	9
%	100	75	100	55	75	45
VI (n = 20)	20	12	18	16	19	16
%	100	60	90	80	95	80
VII (n = 10)	9	9	8	8	10	8
%	90	90	80	80	100	80

Tab. III-55: Anzahl korrekter Realisierungen der Items Teil III Satzverständnis.

Graphischer alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen Items 7 - 12

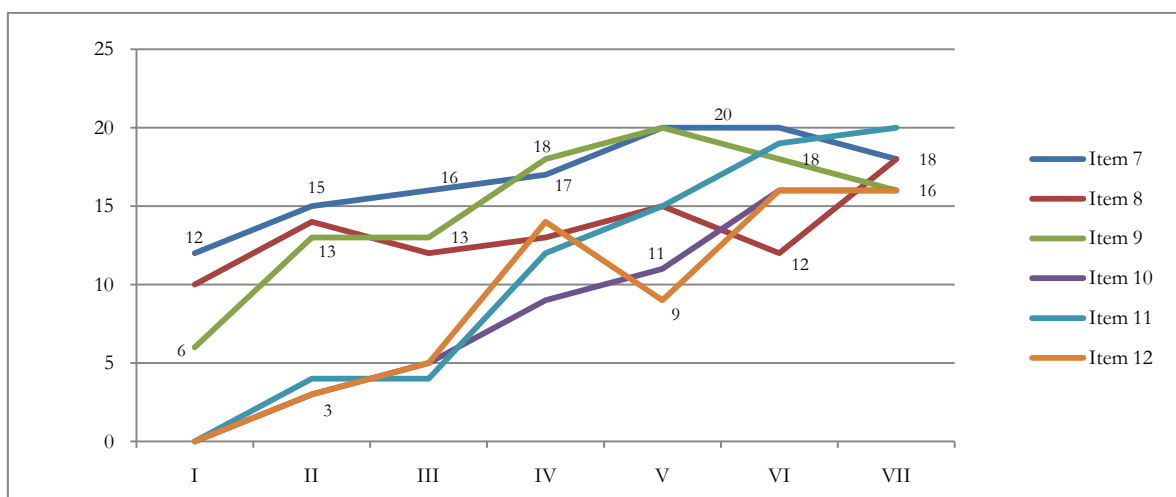


Abb. III-10: Graphischer alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen Items 7 bis 12.

Während die Manipulationsaufgaben 7 (höchster korrekter Wert in der Altersgruppe I), 9, 10 und 11 mit zunehmendem Alter mehr und mehr korrekt ausgeführt werden, zeigt sich für die Handlungen mit der ausschließenden Konjunktion *oder* (Item 8) bzw. den beiden Möglichkeiten des Ausdrucks der Vor- und Nachzeitigkeit (Item 10 und 12) ein leicht ansteigender und zwischenzeitlich abfallender Verlauf

der Anzahl korrekter Realisierungen. Während sich Item 8 relativ konstant zwischen 10 und 15 korrekten Realisierungen über die einzelnen alterskorrelierten Gruppen hinzieht und in der Altersgruppe VII leicht ansteigt, zeigt sich für das Item 12 ein steigender Verlauf mit zunehmender Anzahl korrekt durchgeführter Handlungen, jedoch im Vergleich zu den anderen Items mit deutlich niedrigeren beginnenden Werten. Die berechneten Prozentwerte lassen sich mit den Manipulationsaufgaben unter anderem im SETK 3-5 (Grimm 2001) durch die fehlende Übereinstimmung nur bedingt vergleichen, wobei im SETK 3-5 Prozentwerte für die einzelnen Items vorliegen und dies ein Vergleich der beiden instruierten Handlungen basierend auf Temporalsätzen mit *bevor* und *nachdem* möglich macht. Die Normwerte des Untertests *Verstehen von Sätzen* geben für die Altersgruppen III bis V (4;0 – 5;5) zusammengefasste prozentuelle Werte korrekt realisierter Strukturen. Das Item 2 des Untertests *Verstehen von Sätzen* im SETK 3-5 (*Bevor du mir den Sack gibst, hol alle Stifte raus*) wird in der genannten Altersgruppe von 88,1% der Kinder korrekt realisiert, wobei dieser Wert im Vergleich zu Item 12 des vorliegenden Verfahrens (*Bevor du auf den grünen Ball zeigst, nimm die weiße Blume*) mit 46,7% korrekten Realisierungen deutlich höher liegt und sich sicherlich durch die zusätzlich abgefragte Farbkomponente bedingt. Der im graphischen Verlauf ersichtliche Abfall korrekter Realisierungen in der Altersgruppe V manifestiert sich an elf fehlerhaften Realisierungen, die qualitativ in fünf Fällen durch eine falsche Farbwahl, in drei Fällen durch die Realisierung lediglich eines Teiles der Instruktion und in ebenfalls drei Fällen durch die Umkehrung der durchzuführenden Handlungen bedingt sind. Ähnlich ist das Ergebnis für Item 11 des SETK 3-5 (*Gib mir die Kiste, nachdem du einen Knopf reingelegt hast*) mit normierten 57,2% korrekten Realierungen in der Altersgruppe III. Das im vorliegenden Verfahren entsprechende Item 10 (*Berühre den weißen Ball, nachdem du die gelbe Blume weggenommen hast*) wird hingegen in der gleichen Altersgruppe von lediglich 41,7% der Kinder korrekt durchgeführt. Die beobachtbare prozentuelle Differenz lässt sich spekulativ durch die sehr strikte Vorgabe der Instruktionen und die bereits erwähnte zusätzlich inkludierte Farbkomponente im vorliegenden Verfahren begründen.

Aus qualitativer Perspektive zeigen sich für die inkorrekt gewerteten Realisierungen der Teile I und II Fehler in der Farb- und Größenwahl. Nicht korrekt gewertete Realisierungen des Teils III beruhen hingegen vorwiegend auf der Durchführung einer bereits zuvor genannten, einer gegensätzlichen bzw. auf einer spontanen und von der Instruktion unabhängigen Handlung. Die Umsetzung einer vorhergehenden Aufgabe zeigt sich insbesondere für das Item 8 (*oder*) bzw. das Item 9 (*neben*), bei denen in den inkorrekt gewerteten Realisierungen oft die in Item 7 (*auf*) geforderte Handlung durchgeführt wurde. Die gegensätzliche Durchführung zur instruierten Handlung zeigt sich insbesondere bei Item 11 (*Zeige auf alle Blumen außer auf die blaue*), bei welchem 13 Kinder der Altersgruppen I bis III auf die *blaue Blume* zeigten. Grundsätzlich sind die inkorrekt gewerteten Realisierungen des Teils III durch eine interindividuelle Variation geprägt, die folglich auch dementsprechend zu berücksichtigen ist.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests zur Prüfung des Sprachverständnisses

Basierend auf der zugrundeliegenden Struktur des Token Tests aus dem Aachener Aphasie Test wurde eine kindgerechte Adaption erstellt und die Überprüfung des Sprachverständnisses mittels unterschiedlich farbigen Bällen und Blumen und in der Komplexität steigenden Aufgabenstellung durchgeführt. Während in Teil I (Item 1 – 3) und Teil II (Item 4 – 6) die Kinder aufgefordert wurden, auf bestimmte genannte Objekte zu zeigen, wurden in Teil III (Item 7 – 12) basierend auf Manipulationsaufgaben komplexere syntaktische Strukturen durch die Umsetzung von bestimmten Handlungen elizitiert. Dabei zeigt sich für die drei im Schwierigkeitsgrad differenzierten Aufgabengruppen (Teil I, II und III) ein deutlich unterschiedliches Alter mit mehr als hypothetisch festgelegten 75% korrekten Realisierungen. Während die Items 1-3 bereits in der Altersgruppe III von 78,3% der Kinder korrekt realisiert werden, zeigen sich für die Items 4-6 in der Altersgruppe IV 76,7% korrekte Realisierungen. Die durchgeführten Manipulationsaufgaben (Item 7-12) werden hingegen in der Altersgruppe V mit 75% korrekt ausgeführt, wobei sich insbesondere für Teil III in Bezug auf die einzelnen Items und den entsprechenden syntaktischen Strukturen eine variierende Anzahl korrekter Realisierungen manifestiert, die itemspezifisch betrachtet werden muss.

4.2.6 Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung

Der Untertest 10 setzt sich aus den beiden Aufgaben der Bildbenennung mittels Markierung des Genus am Artikel und der Bildung von Pluralformen zu den zuvor benannten Objekten zusammen. Die Wahl dieser Prüfungsabfolge ermöglicht einerseits, das Kind mit den gewählten Items bekannt zu machen und andererseits die Überprüfung der Pluralbildung durch Umgehen der üblichen Lückensatzstimulation „*Das ist ein ..., das sind zwei ...*“ durchzuführen. Bevor die Ergebnisse der erhobenen Daten quantitativ und qualitativ dargestellt werden, wird der Genus- und Pluralerwerb entwicklungstheoretisch erläutert sowie dialektale Eigenheiten erklärt.

4.2.6.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Genus-und Pluralerwerb

Die Abhandlung der theoretischen Grundlagen zum Genus- und Pluralerwerb erfolgt in einem sehr kurz gehaltenen Abriss über die wesentlichen Erwerbskomponenten, der keinem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht wird und bewusst gewählte Teilbereiche umfasst.

Der Erwerb des Genus

Das Genussystem im Deutschen als *Genussprache* umfasst die drei Genera *Maskulinum*, *Femininum* und *Neutrum*, das jedem Nomen obligatorisch zugewiesen und für jedes Nomen im mentalen Lexikon abgespeichert ist (im Vergleich zum Kasus, der von einem Verb oder einer Präposition zugewiesen wird). Am Nomen selbst muss das jeweilige zugrundeliegende Genus auf den ersten Blick nicht offensichtlich realisiert bzw. erkennbar sein, wobei phonologische und semantische Kriterien Hinweise

auf das notwendige Genus geben können (u.a. Köpcke & Zubin 1983, Wegener 1995). Was den konkreten Zusammenhang zwischen Genus und Nomen betrifft, zeigen sich im anfänglich sehr unregelmäßig wirkenden System Regelmäßigkeiten in der Genuszuweisung. Phonologische Kriterien spielen insbesondere in Zusammenhang mit dem jeweiligen Auslaut des Lexems eine genuszuweisende Rolle (u.a. *-ling, -ismus, -ig, -ich, -el, -er* → Maskulinum, *-heit, -keit, -schaft, -e* → Femininum, *-chen, -lein, -um, -ment* → Neutrum) (Köpcke 1982, Wegener 1995)⁹⁹. Neben phonologischen Aspekten gibt es auch semantisch basierte genushinweisende Kriterien wie beispielsweise die Übereinstimmung des Genus mit dem Sexus bei Personenbezeichnungen¹⁰⁰ (Ausnahmen wie *das Kind* oder *das Mädchen* sind jedoch zu berücksichtigen) oder die Genuswahl bedingt sich durch Einflüsse von Konnotationen (Unreife durch Neutrum ausgedrückt, wie *das Baby*) (Köpcke & Zubin 1983)¹⁰¹. Die konkrete Markierung des Genus basiert auf dem vor dem Nomen stehenden Determinator *der* bzw. *ein* für Maskulina, *die* bzw. *eine* für Feminina und *das* bzw. *ein* für Neutra. Die entsprechenden dialektalen Genusmarkierungen beruhen auf den definiten Determinatoren *dr* »der« für Maskulina, wie *dr Maa* »der Mann«, *d* »die« für Feminina, wie *d Frau* »die Frau« und *s* »das« für Neutra, wie *s Huus* »das Haus« und den indefiniten Determinatoren *an* »ein« für Maskulina, wie *an Maa* »ein Mann«, *a* »eine« für Feminina, wie *a Frau* »eine Frau« und *a* »ein« für Neutra, wie *a Huus* »ein Haus«. Der Synkretismus der indefiniten Determinatoren für Maskulina und Neutra in hochdeutscher Varietät (*ein*) entspricht einem Synkretismus der indefiniten Determinatoren für Feminina und Neutra in dialektaler Realisierung (*a* »eine« bzw. »ein«).

Spracherwerbende Kinder können das Genus nicht so leicht aus dem Input ableiten, da nicht immer definite Determinatoren bzw. Nominativformen gesprochen werden und in der an das Kind gerichteten Sprache auch häufig indefinite Artikel und Determinatoren in anderen Kasusformen zu finden sind (Diehl et al. 2000). Die ledigliche Erklärung des Genuserwerbes in dem Sinne, dass das Genus für jedes Nomen gezielt gelernt bzw. auswendig gelernt werden muss, erweist sich als sehr zeitaufwendig, benötigt sehr viel mentalen Speicherplatz (u.a. Helbig & Buscha 1984) und widerspricht eigentlich den gering vorkommenden Genusfehlern in der Kindersprache. Diese Grundannahme wird dementsprechend abgelehnt (u.a. MacWhinney 1978, Mills 1986, Köpcke 1982) und der Ansatz des Genuserwerbs basierend auf zugrundeliegenden Paradigmen diskutiert (u.a. Rogers 1987¹⁰², Bates & MacWhinney 1987). Die Ableitung von Prototypen für feminine bzw. maskuline Nomen spielt Wegener (1995) zufolge eine wichtige Rolle für den Genuserwerb im Kindesalter. Während maskuline Nomina ein- oder zweisilbig sind und wie bereits zuvor erwähnt prototypisch auf *-el, -en* und *-er* auslauten, sind feminine Prototypen meist mehrsilbig und gehen mit auslautendem *-e* (Schwa) einher. Der Ansatz von Prototypen lässt sich auch auf derivativ gebildete Nomen übertragen, für die basierend

⁹⁹ Wegener (1995:91) gibt genauere Zahlen bzgl. der prozentuellen Häufigkeit der Genuszuweisung an: Auslaut *-e* geht mit 90,5% femininem Genus einher, auslautende Silben *-el, -en* und *-er* gehen mit 60,5% bzw. 72,1% bzw. 64,2% maskulinem Genus einher. Köpcke (1982) zufolge gibt es 24 phonologische Regeln, die die Genuszuweisung bestimmen.

¹⁰⁰ Mills (1986) zufolge spielt für den Spracherwerb das Prinzip nach dem Geschlecht eine Rolle.

¹⁰¹ Ergänzend zwei weitere semantische Genushinweise nach Köpcke und Zubin (1983): Geschlecht bei Jungtieren meist Neutrum (*der Eber – die Sau – das Ferkel*) oder Klassen- und Oberbegriffe meist Neutrum (*das Werkzeug, das Tier*). Für eine detaillierte Einführung siehe Köpcke und Zubin (1983).

¹⁰² Rogers befasst sich vor allem mit dem Erwerb des Genus im Rahmen des Zweitspracherwerbs.

auf dem jeweiligen Suffix das dazugehörige Genus abgeleitet werden kann und damit nicht gezielt gelernt werden muss (Wegener 1995). Frequente (wie Feminina auf auslautendes Schwa) und eindeutige (wie Neutra in Diminutiven) Bildungen werden bereits sehr früh erworben.

Grundsätzlich erweist sich der deutsche Genuserwerb im Kindesalter als nicht sehr fehleranfällig verglichen mit dem Zweitspracherwerb des Deutschen im Erwachsenenalter (Dittmann 2002). Werden Genusformen in der kindlichen Sprache dennoch falsch verwendet, handelt es sich meist um eine Übergeneralisierung des definiten, femininen Artikels *die*, wie *die* Junge bzw. des indefiniten, femininen Artikels *eine*, wie *eine* Affe, wobei sich die gehäufte Übergeneralisierung des femininen Artikels *die* möglicherweise durch die Tatsache einer sehr hohen Frequenz selbst auch innerhalb der Kasusformen begründen lässt (Mills 1986).

Der Erwerb des Plurals

Studien zum Pluralerwerb basieren auf einer langen Forschungstradition und sind im Sinne einer vertieften Auseinandersetzung gut überblickbar. Der Plural bzw. der Pluralerwerb ist grundsätzlich gut zu untersuchen und ist bis heute ein häufig diskutierter Teilbereich der Spracherwerbsforschung. Die Datenerhebung in Bezug auf den Pluralerwerb kann auf Longitudinal- (u.a. Szagun 2001, Behrens 2002, Laaha et al. 2006) bzw. auch Querschnittsstudien beruhen, wobei für die Untersuchung des Erwerbs des Pluralsystems im Deutschen Langzeitdatenanalysen sicherlich zu bevorzugen sind¹⁰³. Da sich der Pluralerwerb im Deutschen über mehrere Jahre hinzieht, sollte sich die Datenerhebung idealerweise auf einer Langzeitanalyse über mehrere Jahre erstrecken, im besten Fall bis in die Volksschulzeit.

Pluralallomorphe des Deutschen von Köpcke (2001)

Pluralallomorphe	Beispiele					
	Maskulinum		Femininum		Neutrum	
	Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
-e	Fisch	Fische	Kenntnis	Kenntnisse	Jahr	Jahre
U + -e	Sohn	Söhne	Kuh	Kühe	Floß ¹⁾	Flöße
-(e)n	Bauer	Bauern	Tür	Türen	Auge	Augen
-er¹⁰⁴	Geist	Geister	-	-	Kind	Kinder
U + -er	Wald	Wälder	-	-	Volk	Völker
-s	Park	Parks	Mutti	Muttis	Auto	Autos
-Ø	Adler	Adler	-	-	Fenster	Fenster
U + -Ø	Vater	Väter	Tochter ²⁾	Töchter	Kloster ³⁾	Klöster
definiten Artikel	der	die	die	die	das	die

Tab. III-56: Pluralallomorphe des Deutschen illustriert an Beispielen.

- 1) Für Neutrum und Umlaut + -e-Plural gibt es nur dieses Beispiel im Deutschen.
- 2) Neben Tochter – Töchter gibt es noch ein zweites Beispiel: Mutter – Mütter.
- 3) Für Neutrum und Umlautplural gibt es nur dieses Beispiel im Deutschen.

¹⁰³ Eine gute Einführung in den Umgang mit Spracherwerbsdaten aus Langzeitfallstudien gibt Schaner-Wolles (2001).

¹⁰⁴ Das Pluralbildung basierend auf dem Suffix *-er* ohne Umlaut erfolgt bei nicht umlautsfähigen Vokalen.

Die Bildung der einzelnen deutschen Pluralformen basiert auf vier Suffixen (-e, -(e)n, -er und -s), wobei sich zwei Suffixe (Suffix -e und -er) mit dem Umlaut kombinieren lassen (u.a. Wurzel 1984, Köpcke 1998, 2001). Dementsprechend lassen sich acht mögliche Pluralklassen im Deutschen ableiten (Tab. III-56 modifiziert aus Köpcke 2001:215), wobei sich keine eindeutig dominante Pluralklasse für das Deutsche beschreiben lässt (Köpcke 1998). Die Auswahl der Items zur Prüfung der Pluralmarkierungen im erstellten Verfahren beruht ebenfalls auf diesen differenzierten hochdeutschen Pluralklassen. Die für das Hochdeutsche differenzierten Pluralklassen unterscheiden sich teilweise in Bezug auf die entsprechenden Pluralrealisierungen im Vorarlberger Dialekt, was in Tabelle III-57 für die ausgewählten Items des Untertests 10 mit jeweiligem Pluralallomorph aufgezeigt wird.

Items und Pluralklassen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung

Pluralformen in Hochdeutsch und im Vorarlberger Dialekt realisierter Variante											
Hose / <i>Hosa</i>		Kind / <i>Kind</i>		Hexe / <i>Hex</i>		Schaf / <i>Schof</i>		Haus / <i>Hus</i>		Koch / <i>Koch</i>	
Hosen	-n	Kinder	-U+er	Hexen	-n	Schafe	-e	Häuser	U+er	Köche	U+e
<i>Hosa</i>	-Ø/-na	<i>Kindər</i>	-U+er	<i>Hexa</i>	-a(na)	<i>Schöf</i>	U	<i>Hüsər</i>	U+er	<i>Köch</i>	U
Blume / <i>Bluama</i>		Auto / <i>Auto</i>		Apfel / <i>Öpfel</i>		Igel / <i>Igel</i>		Vogel / <i>Vogel</i>		Glas / <i>Glas</i>	
Blumen	-n	Autos	-s	Äpfel	U	Igel	-Ø	Vögel	U	Gläser	U+er
<i>Bluama</i>	-Ø/-na	<i>Auto(s)</i>	(-s) ¹⁰⁵	<i>Öpfel</i>	-Ø	<i>Igel</i>	-Ø	<i>Vögel</i>	U	<i>Gläsər</i>	U+er
Radio / <i>Radio</i>		Nuss / <i>Nuss</i>		Hund / <i>Hund</i>		Schlange / <i>Schlana</i>		Bild / <i>Bild</i>		Zebra / <i>Zebra</i>	
Radios	-s	Nüsse	U+e	Hunde -	-e	Schlangen	-n	Bilder	-U+er	Zebras	-s
<i>Radio(s)</i>	(-s)	<i>Nüss</i>	U	<i>Hiind</i>	U	<i>Schlana</i>	-Ø/-na	<i>Bildər</i>	-U+er	<i>Zebra(s)</i>	(-s)

Tab. III-57: Items und Pluralklassen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.

Die Pluralbildung des Deutschen gilt im Allgemeinen als wenig regelgeleitet, wobei als wichtige Faktoren für die Bildung und für die Wahl des jeweiligen Pluralallomorphs lexikalische Kriterien (Genus des Wortes) aber auch phonologische Komponenten (u.a. Laaha et al. 2006) eine Rolle spielen. Was die Verarbeitung von Pluralen betrifft, lassen sich theoretisch die beiden Verarbeitungsprozesse *Single-Route* und *Dual-Route* unterscheiden. Das *Single-Route*-Modell (u.a. Rumelhart & McClelland 1986, McClelland & Patterson 2002) beruht auf der Annahme, dass reguläre und irreguläre Formen basierend auf einem einzigen Mechanismus verarbeitet werden. Im Sinne eines konnektionistischen Modells werden lexikalische und morphologische Repräsentationen unter anderem beim deutschen Pluralerwerb nicht voneinander getrennt (u.a. Szagun 2001, Behrens 2002). Dementsprechend wird von keiner *Default-Form* ausgegangen, die von spracherwerbenden Kindern im Rahmen des Pluralerwerbs am häufigsten übergeneralisiert wird (u.a. Köpcke 1998), sondern vielmehr lassen sich Übergeneralisierungen aller Pluralallomorphe nachweisen (u.a. Bittner & Köpcke 2001, Szagun 2001, Schaner-Wolles 2001, Behrens 2002, Laaha et al. 2006). Im *Dual-Route*-Modell (u.a. Pinker & Prince 1988 und 1991, Marcus et al. 1995, Pinker 1999, Clahsen 1999, Clahsen et al. 2007) hingegen werden reguläre und irreguläre Formen strikt unterschieden. In Bezug auf die Verarbeitung von Pluralen werden die Singularform und das jeweilige Pluralallomorph differenziert und eine *Default-Form* (Suffix -s) in Betracht gezogen (u.a. Clahsen et al. 1992, Bartke et al. 1995), wobei das Suffix -s grundsätzlich

¹⁰⁵ Was die Realisierung des Suffix -s zur Markierung des Plurals der drei gewählten Items betrifft, zeigen sich in der dialektalen Variante Realisierungen mit bzw. ohne Suffix -s. Eine ausführliche Diskussion erfolgt etwas später.

wenig frequent ist (u.a. Janda 1990 1% Types, CELEX-Korpus 8% Types bzw. 2% Tokens, Wagner 1991 CHILDES-Datenbank Input 5% Types bzw. 6% Tokens). Die häufigsten Pluralendungen in der deutschen Sprache sind das Suffix *-(e)n* gefolgt vom Suffix *-e* (u.a. Köpcke 1998, Goebel & Indefrey 2000, Elsen 2002) sowie auch die Pluralbildung basierend auf dem Nullmorphem (Goebel & Indefrey 2000, Elsen 2002). Abgeschwächte Versionen des Dual-Route Modells ziehen neben dem Suffix *-s* noch weitere regulär gebildete Pluralformen in Betracht wie das Suffix *-(e)n* bei Feminina (u.a. Wiese 1999).

Die ersten Pluralmarkierungen treten bei deutsch erwerbenden Kindern schon sehr früh auf, etwa in einem Alter von zwei Jahren, was sich übereinstimmend in den Auswertungen unterschiedlicher Studien manifestiert (Schaner-Wolles 2001)¹⁰⁶. In frühen Phasen des Spracherwerbs fehlt jedoch noch der morphologische Ausdruck der Pluralität und Zahlwörter werden zur Markierung des Plurals hinzugezogen, wobei keine fehlerhaft gebildeten Pluralformen beobachtet werden können (u.a. Schaner-Wolles 1999, 2001). Die auftretenden Fehler zeigen sich durch die Verwendung von Singularformen in Pluralkontexten, wie *zwei Hund* oder *viel Ball* (Schaerlaekens 1980). In einer nächsten Phase erlernen Kinder die einzelnen Pluralformen und wenden diese an ¹⁰⁷, wobei Übergeneralisierungen (wie *Fensters*, *Monsters*, *Ballöne*, *Cläune*) zu beobachten sind (Schaner-Wolles 2001). In einer letzten Phase werden die noch fehlenden Pluralformen erlernt, falsche Formen eliminiert und auf die korrekten Bildungen des Deutschen eingegrenzt. Pluralmarkierungen durch Umlaute oder Stammpluralbildungen (wie *Firmen*, *Konten*) werden jedoch erst später korrekt erworben. Allgemein lassen sich im Laufe des Pluralerwerbs verschiedene Übergangsphasen aber auch *Rückfälle*¹⁰⁸ erkennen (u.a. Schaner-Wolles 1999, 2001, Laaha et al. 2006).

Grundsätzlich kreieren spracherwerbende Kinder im Rahmen ihres Pluralerwerbs im Deutschen Pluralformen, die sich weder durch das adaptierte Kiparsky-Modell (Kiparsky 1982) noch durch Ansätze der natürlichen Morphologie (u.a. Dressler 2000)¹⁰⁹ wirklich erklären lassen und zeigen in ihrem Erwerbsverlauf inter- und intraindividuelle Variationen (Schaner-Wolles 2001). Dementsprechend ist bei der Analyse von Pluralen die Art und Weise der Pluralbildung hervorzuheben und die Tatsache, ob das Kind überhaupt Plurale mittels Endungen markiert oder nicht. Eine ledigliche Auswertung basierend auf richtig oder falsch ist demzufolge für das deutsche Pluralsystem

¹⁰⁶ Laut den Tagebuchaufzeichnungen von Bartke (1998) zeigen sich erste Pluralmarkierungen mit 2;4 Jahren.

¹⁰⁷ Der reine Umlautplural erscheint sehr spät und lässt sich weder im dokumentierten Altersfenster des Katharina-Korpus (u.a. Sedlak et al. 1998) noch im Nico-Korpus (u.a. Schaner-Wolles 2001) beobachten.

¹⁰⁸ Rückfälle sind nicht negativ zu werten, sondern in dem Sinne, dass Kinder beispielweise eine neue Hypothese über eine mögliche Pluralbildung erstellen, diese übergeneralisieren und dabei auch zuvor korrekt gebildete Formen in das neue Muster involvieren.

¹⁰⁹ Im Ansatz der natürlichen Morphologie werden in Bezug auf den Plural mehrere Regeln angenommen, die beispielsweise durch die hierarchische Anordnung der Produktivität der einzelnen Pluralsuffixe charakterisiert sind (u.a. Dressler 1997, Sedlak et al. 1998, Laaha et al. 2006). Für das deutsche Pluralsystem zeigt das Suffix *-s* die höchste Produktivität in allen drei Genera, gefolgt von *-(e)n* (voll produktiv für Feminina und Maskulina mit auslautendem Schwa), *-e* (für Maskulina und Neutra vor allem nach einem Sibilanten) und das *Nullaffix* (bei unbetontem auslautendem *-el*, *-er* und *-en*). Unproduktiv sind dementsprechend der Umlautplural, Pluralformen mit dem Affix *-er* (zusätzlich auch mit/ohne Umlaut) und die restlichen Pluralformen unter allen anderen als oben angeführten Bedingungen.

schwierig und lässt sich nur für Formen anwenden, die im Deutschen wirklich unmöglich gebildet werden können (wie Umlaut und Suffix *-en*).

4.2.6.2 Ergebnisse des Untertests 10 Genusmarkierung

In der quantitativen Darstellung der Realisierung des Genus sind dialektale bzw. hochdeutsche sowie realisierte definite und indefinite Artikel in die erhobenen Werte einbezogen. Zusätzlich sind neben der Nennung des Zielitems auch semantisch ähnliche Varianten mit korrekter Markierung des Genus am Artikel als Kategorie differenziert und gewertet. Damit ergeben sich für die einzelnen Kategorien alterskorrelierte Werte bzw. prozentuelle Häufigkeiten der Realisierung des Genus, wobei bei den Werten jener Kinder, die die einzelnen Items lediglich ohne Genuszuweisung benannten, folglich nicht eruierbar ist, ob der richtige Genus genannt werden würde oder nicht. Dementsprechend sind keine Rückschlüsse über den Erwerb des Genus möglich. Die angegebenen Werte sollen folgend lediglich als Anzahl realisierter Genusmarkierungen interpretiert werden und nicht dahingehend, ob das Kind das Genus erworben hat oder nicht. Die geschlechts- und alterskorrelierte detaillierte Analyse der realisierten Genusmarkierungen findet sich in Anhang K (Tab. K-1 und Tab. K-2).

Analyse der Genusrealisierungen bzw. fehlende Markierung der Altersgruppen I – VII

Anzahl der Genusrealisierungen bzw. fehlenden Markierungen der einzelnen Kategorien										
Altersgruppe	Dialekt definiter Artikel	Dialekt indefiniter Artikel	Hochdeutsch definiter Artikel	Hochdeutsch indefiniter Artikel	alternative Benennung definiter Artikel	alternative Benennung indefiniter Artikel	Benennung ohne Genus- markierung	Genus falsch	Sonstiges (vorsagen,...)	Gesamt
I (n = 10)	3	49	4	26	0	20	34	13	21	170
II (n = 20)	14	120	34	13	9	31	88	6	25	340
III (n = 20)	9	82	50	2	15	17	117	13	35	340
IV (n = 20)	18	71	100	33	13	17	56	4	28	340
V (n = 20)	9	34	148	28	13	4	75	4	25	340
VI (n = 20)	15	38	177	19	22	4	40	11	14	340
VII (n = 10)	4	9	126	1	10	1	4	1	14	170
Ges. (N = 120)	72	403	639	122	82	94	414	52	162	2040
%	3,5	19,8	31,3	6,0	4,0	4,6	20,3	2,5	7,9	100

Tab. III-58: Analyse der Genusrealisierungen bzw. fehlenden Markierungen der einzelnen Kategorien.

Den Werten der zusammenfassenden Tabelle III-58 ist der Anstieg der Anzahl hochdeutscher Benennungen mit definitivem Artikel von der jüngsten Altersgruppe zur ältesten Altersgruppe zu entnehmen. Die Zahl der produzierten Items in der Kategorie *keine Genusrealisierung* erreicht in der Altersgruppe III ihren Höhepunkt und nimmt mit zunehmendem Alter deutlich ab und verlagert sich in Richtung der Kategorien mit realisierten Genusmarkierungen. Was die Genusrealisierung in dialektaler vs. hochdeutscher Variante betrifft, lässt sich die Tendenz mit Dominanz von indefinitem Artikel im Dialekt und definitivem Artikel in hochdeutscher Realisierung ableiten, wobei nochmals darauf hingewiesen wird, dass die Kinder bei der Instruktion in beide Möglichkeiten der Benennung bzw. Genusmarkierung eingeführt wurden. Die Anzahl falsch realisierter Genusmarkierungen mit 2,5% (n = 52) ist allgemein relativ gering, was die in der Literatur beschriebene Tendenz bestätigt (u.a.

Mills 1985, Dittmann 2002). Für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen ergeben sich die in Tabelle III-59 zusammengefassten prozentuellen Häufigkeiten realisierter Genusformen für definite bzw. indefinite dialektale bzw. hochdeutsche Realisierungen der Zielitems.

Prozentwerte realisierter Genusmarkierungen Altersgruppen I – VII

Prozentuelle Häufigkeit realisierter Genusformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen						
Altersgruppe	Realisierung der Zielitems mit definitem und indefinitem Artikel					Gesamt
	Dialekt (definiter Artikel)	Dialekt (indefinites Artikel)	Hochdeutsch (definites Artikel)	Hochdeutsch (indefinites Artikel)	Gesamt	
I (n = 10)	3	49	4	26	82	170
%	1,7	28,8	2,4	15,3	48,2	100
II (n = 20)	14	120	34	13	181	340
%	4,1	35,3	10	3,8	53,2	100
III (n = 20)	9	82	50	2	143	340
%	2,6	24,1	14,7	0,6	42,1	100
IV (n = 20)	18	71	100	33	222	340
%	5,3	20,9	29,4	9,7	65,3	100
V (n = 20)	9	34	148	28	219	340
%	2,6	10	43,5	8,2	64,4	100
VI (n = 20)	15	38	177	19	249	340
%	4,4	11,2	52,1	5,6	73,2	100
VII (n = 10)	4	9	126	1	140	170
%	2,4	5,3	74,1	1	82,4	100

Tab. III-59: Prozentuelle Häufigkeit realisierter Genusformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Qualitativ ist aus dialektaler Perspektive insbesondere die Genusmarkierung für das Item *Radio* interessant, dem im Dialekt im Vergleich zum Hochdeutschen das maskuline Genus und dementsprechend die Realisierung als *dr Radio* »der Radio« zugrundeliegt. 65,8 % (n = 79) der Kinder haben das Genus für das Item Radio markiert, wobei die Genuszuweisung mit 93,7% (n = 74) auf realisiertem maskulinem Genus (39 Realisierung als *dr Radio* »der Radio« stehen 35 Realisierung als *an Radio* »ein Radio« gegenüber) und mit 6,3% (n = 5) auf realisiertem Genus im Neutrum (eine Realisierung als *s Radio* »das Radio« und vier Realisierung als *das Radio*) verteilt ist.

Differenzierte Analyse falsch markierter Genusformen

Quantitative Analyse falsch markierter Genusformen							
Altersgruppe	Gesamt	Detailanalyse inkorrektter Realisierungen					
		m → f	n → f	n → m	m → n	f → m	f → n
I	13	3	5	2	2	(1)	(1)
II	6	0	0	2	2	1	1
III ¹¹⁰	13	7	5	0	0	0	1
IV	4	0	0	1	0	(1)	(1), 2
V	4	0	0	1	1	0	2
VI	11	6	2	0	2	(1)	(1)
VII	1	0	0	0	1	0	0
Gesamt	52	16	12	6	8	4	6
%	100	30,7	23,1	11,5	15,4	7,7	11,5

Tab. III-60: Quantitative Analyse falsch markierter Genusformen.

Die Kategorie der falsch markierten Genusformen umfasst im Vergleich der drei Genera vorwiegend die Übergeneralisierung der femininen Form mit einer prozentuellen Häufigkeit der beiden

¹¹⁰ Anmerkung: 9 der 13 falschen Genuszuweisungen der Altersgruppe III wurden vom selben Kind produziert, welches das feminine Genus übergeneralisierte.

differenzierten Kategorien von insgesamt 53,8% (n = 28). Die Verwendung des maskulinen Genus anstelle der Markierung von Feminina und Neutra geht hingegen mit 19,2% (n = 10) und die Markierung des Neutrum anstelle von Maskulinum und Femininum mit 26,9% (n = 14) einher (Tab. III-60). Die 28 übergeneralisierten Feminina verteilen sich auf 18 definite Markierungen (*die*) und 10 indefinite Markierungen (*eine*) für Maskulina wie *die Hund* und Neutra wie *die Schaf*. Bei den übergeneralisierten Maskulina und Neutra dominieren in den Altersgruppen I und II und teilweise III dialektale indefinite Realisierungen mit *an* »ein« (Maskulinum) bzw. *a* »ein bzw. eine« (Neutrum und Femininum) im Umfang von acht inkorrekten Realisierungen wie *an Schoof* »ein Schaf« (dialektal Neutrum indefinit *a*) bzw. *a Hund* »eine Hund«. In den Altersgruppen III bis VII zeigen sich hingegen vorwiegend definit markierte Übergeneralisierungen der drei Genera. Die in Tabelle III-60 angeführten Werte in Klammer entsprechen hochdeutschen Realisierungen, die aufgrund des Synkretismus indefiniter Determinatoren der Maskulina und Neutra, der maskulinen Kategorie sowie einer Form im Neutrum zugeordnet werden können, jedoch prozentuell nur in der Kategorie der übergeneralisierten Maskulina gerechnet und unter anderen an den Beispielen in (16) illustriert sind. Die übergeneralisierten dialektalen Genusmarkierungen können in der hochdeutschen Übersetzung aufgrund der nicht vollständigen Übereinstimmung der Formen teils mit korrekt wirkendem Genus einhergehen.

(16)	Item	Entsprechung	Erläuterung	Kind	Alter
a.	<i>ein Muus</i>	ein Maus	indefinit <i>ein</i> : Maskulinum bzw. Neutrum	Kind I-5	3;2.1
b.	<i>an Haus</i>	ein Haus	dialektal indefinit <i>an</i> : Maskulinum	Kind II-1	3;8.3
c.	<i>an Hündile</i>	ein Hündchen	dialektal indefinit <i>an</i> : Mask.; Neutrum <i>a</i>	Kind II-8	3;9.19
d.	<i>a Igel</i>	ein Igel	dialektal indefinit <i>a</i> : Neutrum; Mask. <i>an</i>	Kind II-9	3;5.18
e.	<i>s Slange</i>	das Schlange	dialektal definit <i>s</i> : Neutrum	Kind III-4	4;4.15
f.	<i>das Puppe</i>			Kind IV-1	4;11.6
g.	<i>der Zebra</i>			Kind IV-4	4;9.3

Zusammenfassung Untertest 10 Genusmarkierung

Im Untertest Genusmarkierung zeigt sich wie erwartet neben einer altersabhängigen ansteigenden Häufigkeit der Markierung des Genus am Artikel mit 2,5% (n = 52) falschen Genuszuweisungen eine geringe Anzahl inkorrektur Formen, in der die Übergeneralisierung des femininen Genus wie in der Literatur beschrieben (u.a. Mills 1986, Elsen 1999) dominiert. Die Häufigkeit der Realisierung des Genus am definiten bzw. indefiniten Artikel liegt bei den gewünschten Benennungen bei der Altersgruppe der jüngsten Kinder bei 48,2% (n = 82) und steigt mit zunehmendem Alter langsam an, wobei in jeder zweiten Altersgruppe ein prozentueller Rückgang zu verzeichnen ist. In der Altersgruppe VII wird eine prozentuelle Häufigkeit der Genusrealisierung von 82,4% (n = 140) erreicht. Das Genus wird im vorliegenden Datenkorpus in der dialektalen Varietät vorwiegend am indefiniten und in der hochdeutschen Realisierung vorwiegend am definiten Artikel markiert.

4.2.6.3 Ergebnisse des Untertests 10 Pluralmarkierung

Die an der Studie teilnehmenden Kinder wurden basierend auf ansprechenden Illustrationen aufgefordert, die Pluralformen zu zwei Beispielitems und weiteren 16 Items zu bilden. Um einer korrekten Analyse der teilweise differierenden Pluralklassen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung gerecht zu werden, werden diese in der weiteren Ausführung getrennt voneinander dargestellt. Um einen Gesamtüberblick über die korrekt realisierten Pluralformen zu erhalten, sind in der Tabelle III-61 die einzelnen Items in Zusammenhang mit hochdeutsch bzw. dialektal realisierter Pluralform für alle alterskorrelierten Gruppen zusammengefasst. Übereinstimmungen in der hochdeutschen und dialektalen Realisierung sind grau hinterlegt und manifestieren sich für die Items der Pluralklasse Suffix *-er* mit bzw. ohne Umlaut¹¹¹, für die Items mit Suffix *-s* (Item 6, 11 und 16) sowie für das Item mit Pluralform mit Nullsuffix (Item 8) und das Item mit Umlautplural (Item 9).

Anzahl korrekter Pluralformen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung¹¹²

Realisierte Pluralformen in hochdeutscher und dialektaler Varietät															
		Gruppe I n = 10		Gruppe II n = 20		Gruppe III n = 20		Gruppe IV n = 20		Gruppe V n = 20		Gruppe VI n = 20		Gruppe VII n = 10	
Item	Hdt. Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dial.
1	-n -a(na)	4	2	10	7	2	7 / 3	6	10	10	6 / 2	4	14	6	4
2	-e U	1	1	4	4	3	1	5	6	6	4	4	10	6	3
3	Uer Uer	1	4	1	7	3	8	5	12	4	13	3	16	6	3
4	Ue U	0	0	0	3	0	4	4	6	3	7	1	9	5	2
5	-n -Ø, -na	5	3	3	15	5	12	6	13	9	7 / 2	7	12	4	4
6	-s -s	8	(8)	16	(16)	18	(18)	19	(19)	18	(18)	18	(18)	10	(10)
7	U -Ø	0	6	2	12	3	14	4	10	8	8	8	11	6	3
8	-Ø -Ø	10	(10)	16	(16)	17	(17)	15	(15)	17	(17)	19	(19)	9	(9)
9	U U	7	(7)	14	(14)	16	(16)	13	(13)	10	(10)	15	(15)	5	(5)
10	Uer Uer	3	(3)	15	(15)	14	(14)	16	(16)	20	(20)	19	(19)	9	(9)
11	-s -s	2	(2)	8	(8)	11	(11)	11	(11)	14	(14)	13	(13)	7	(7)
12	Ue U	4	1	9	5	5	7	10	6	12	5	10	10	6	3
13	e U	4	2	4	4	2	5	6	8	5	6	3	13	5	3
14	-n -Ø, -na	4	2 / 1	7	8	5	11 / 1	8	10 / 2	9	8 / 3	4	13 / 2	6	4
15 ¹¹³	-Uer -Uer	7	(7)	12	(12)	11	(11)	18	(18)	17	(17)	18	(18)	10	(10)
16	-s -s	2	(2)	4	(4)	4	(4)	9	(9)	15	(15)	13	(13)	6	(6)

Tab. III-61: Anzahl korrekter Pluralformen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.

Im vorliegenden Datenkorpus wurden von den 1920 elizitierten Pluralformen von allen 120 Kindern 46,9% (n = 902) aus hochdeutscher Perspektive korrekt gebildet. In Bezug auf die alterskorrelierten Gruppen zeigt sich eine mit zunehmendem Alter steigende Anzahl hochdeutsch gebildeter Pluralformen, die in der Altersgruppe I mit 38,8% (n = 62) hochdeutschen Pluralformen beginnt und in der Altersgruppe II mit 39,1% (n = 125), in der Altersgruppe III mit 37,2% (n = 119), in der Altersgruppe IV mit 48,4% (n = 155) bis in die Altersgruppe V mit 55,3% (n = 177) kontinuierlich ansteigt, in der Altersgruppe VI mit 49,4% (n = 158) leicht abfällt und in der Altersgruppe VII mit

¹¹¹ Die Differenz in der Anzahl korrekter Realisierungen in hochdeutscher versus dialektaler Varietät in der Pluralklasse Umlaut und Suffix *-er* für Item 3 begründet sich durch den Unterschied in der zugrundeliegenden Singularform des Lexems *Haus*, als *Huus* in dialektaler Varietät.

¹¹² Die teilweise zweite, hinter dem Beistrich angeführte Zahl, entspricht der Pluralrealisierung basierend auf dem Suffix *-(a)na* bei Item 1, 5 und 14.

¹¹³ Die Pluralklasse Umlaut und Suffix *-er* geht immer mit einem Umlaut einher, bei Item 15 (Bild) ist jedoch aufgrund des Vokals keine Umlautung möglich. In der weiteren Ausführung wird dieses Item immer getrennt angeführt.

66,3% (n = 106) den Höchstpunkt erreicht, wobei die angeführten Werte dahingehend zu interpretieren sind, dass lediglich die hochdeutschen sowie die in der Pluralklasse übereinstimmend realisierten Pluralformen einberechnet sind. Die Ableitung einer hypothetischen Abfolge der Pluralklassen in Zusammenhang mit korrekt realisierten Formen ist dementsprechend nicht möglich.

Korrekt realisierte Pluralformen aus hochdeutscher Perspektive

Zusammengefasste Analyse der korrekten Realisierungen der einzelnen Pluralsuffixe der alterskorrelierten Gruppen										
	Items n = 16	I n = 10	II n = 20	III n = 20	IV n = 20	V n = 20	VI n = 20	VII n = 10	Gesamt korrekt hdt.	Gesamt
- er (-U)	1	7	12	11	18	17	18	10	93	120
%		70	60	55	90	85	90	100	77,5	100
- U + er	2	4	16	17	21	24	22	15	119	240
%		20	40	42,5	52,5	60	55	75	49,6	100
- s	3	12	28	33	39	47	44	23	226	360
%		40	46,7	55	65	78,3	73,3	76,7	62,7	100
- n	3	13	20	12	20	28	15	16	124	360
%		43,3	33,3	20	33,3	46,7	25	53,3	34,7	100
- e	2	5	8	5	11	11	6	11	57	240
%		25	20	12,5	27,5	27,5	15	55	23,75	100
- U + e	2	4	9	5	14	15	11	11	69	240
%		20	22,5	12,5	35	37,5	27,5	55	29,2	100
- U	2	7	16	19	17	18	23	11	111	240
%		35	40	47,5	42,5	45	57,5	55	46,25	100
- Ø	1	10	16	17	15	17	19	9	103	120
%		100	80	85	75	85	95	90	85,8	100
Gesamt	16	62	125	119	155	177	158	106	902	1920
%		38,75	39,1	37,2	48,4	55,3	49,4	66,3	46,9	100

Tab. III-62: Korrekt realisierte hochdeutsche Pluralformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Entsprechend den im Hochdeutschen differenzierten Pluralklassen werden die korrekten Pluralformen in dialektaler Realisierung ebenfalls in einzelne Klassen differenziert, wobei diese neben den übereinstimmenden Pluralklassen deutlich mehr Umlautplurale und Pluralbildungen mit Nullsuffix umfassen sowie dialektsspezifische Suffixe (u.a. Suffix *-a* bzw. *-(a)na*) inkludiert sind. Die Kategorie Suffix *-(a)na* (althochdeutsch *-ina*) findet in den hochdeutschen Pluralklassen keine Entsprechung und gilt in der dialektalen Varietät als mögliches Pluralsuffix für abstrakte Feminina (meist jedoch Nullplural), wobei diese Art der Pluralbildung in der jüngeren Generation auch auf andere Feminina übertragen wird (Gabriel 1963), wie es sich dementsprechend im vorliegenden Datenkorpus bestätigt. Für die 16 gewählten Items lassen sich aus Sicht dialektaler Pluralbildung die fünf Pluralklassen Umlaut mit Suffix *-er*, Suffix *-s*¹¹⁴, Suffix *-a*, Umlautplural sowie Nullsuffix mit Dominanz der beiden letztgenannten Pluralklassen differenzieren. Die Pluralklassen Suffix *-e* mit bzw. ohne Umlaut fehlen in der dialektalen Realisierung. Für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen ergeben sich die in der Tabelle III-63 zusammengefassten Zahlen- und Prozentwerte korrekt gebildeter dialektaler Pluralformen, wobei die übereinstimmenden Pluralbildungen wie in der Darstellung aus hochdeutscher Perspektive auch in den dialektalen Werten inkludiert sind. Der teilweise hinter dem Bindestrich stehende zweite Wert entspricht wie in Tabelle III-61 der Anzahl von Pluralformen basierend auf dem Pluralsuffix *-(a)na*.

¹¹⁴ Die Pluralklasse Suffix *-s* in dialektaler Realisierung wird später ausführlicher diskutiert.

Korrekt realisierte Pluralformen aus dialektaler Perspektive

Zusammengefasste Analyse der korrekten Realisierungen der einzelnen Pluralsuffixe der alterskorrelierten Gruppen										
	Items n = 16	I n = 10	II n = 20	III n = 20	IV n = 20	V n = 20	VI n = 20	VII n = 10	Gesamt korrekt dial.	Gesamt
- er (- U)	1	7	12	11	18	17	18	10	93	120
%		70	60	55	90	85	90	100	77,5	100
- U + er	2	7	22	22	28	33	35	12	159	240
%		35	55	55	70	82,5	87,5	60	66,25	100
- s	3	12	28	33	39	47	44	23	226	360
%		40	46,7	55	65	78,3	73,3	76,7	62,8	100
- a (-na)	1	2	7	7 / 3	10	6 / 2	14	4	50 / 5	120
%		20	35	50	50	40	70	40	45,8	100
- U	5	11	30	33	39	33	57	16	219	600
%		22	30	33	39	33	57	32	36,5	100
- Ø (-na)	4	21 / 1	51	54 / 1	48 / 2	40 / 5	55 / 2	20	289 / 11	480
%		55	63,75	68,75	62,5	56,25	71,25	50	62,5	100
Gesamt	16	60 / 1	150	160 / 4	182 / 2	176 / 7	223 / 2	85	1052	1920
%		50,8	46,9	51,25	57,5	57,2	70,3	53,1	54,8	100

Tab. III-63: Korrekt realisierte hochdeutsche Pluralformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Bei der Auswertung der gebildeten Pluralformen aus dialektaler Perspektive zeigt sich abgesehen von den in hochdeutscher und dialektaler Realisierung übereinstimmenden Formen insbesondere für die Pluralklassen Suffix *-a* eine insgesamt Anzahl korrekter Realisierungen von 45,8% (n= 55). Die in der dialektalen Varietät dominierende Pluralklasse der Umlautplurale zeigt unter Berücksichtigung von deutlich mehr inkludierten Items insgesamt 36,5% (n = 219) korrekte Realisierungen, die abgesehen von der Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0) mit zunehmendem Alter nicht stark ansteigt, auch insofern der Umlautplural im Erwerbsverlauf im Vergleich zu anderen Pluralklassen später erworben wird (u.a. Laaha et al. 2006, Kauschke et al. 2011). Die Anzahl der mit Nullsuffix gebildeten Pluralformen liegt bei 62,5% (n = 300), die dahingehend kritisch zu interpretieren sind, da nicht ersichtlich wird, ob eine realisierte Pluralform als solche oder die Wiederholung der Singularform zugrunde liegt. Die mit dem Suffix *-(a)na* gebildeten Pluralformen umfassen im vorliegenden Datenkorpus 16 Realisierungen, die sich auf die Feminina mit auslautendem Vokal *-a*, wie *Schlangana* »Schlangen« mit neun Formen bzw. auf *Blumana* »Blumen« mit zwei gebildeten Pluralformen verteilen, sowie fünf Pluralrealisierungen als *Häxxana* »Hexen« mit angehängtem Suffix *-ana* umfassen.

Um eine Gesamtanzahl korrekt realisierter Pluralformen des vorliegenden Datenkorpus zu erhalten, ist eine Gegenüberstellung der einzelnen Items mit differierender Pluralbildung in hochdeutscher und dialektaler Realisierung in Zahlen- und Prozentwerten hilfreich, die in Tabelle III-64 für alle alterskorrelierten Gruppen zusammengefasst ist. Die Zahlen- und Prozentwerte korrekt realisierter Pluralformen mit Übereinstimmung in hochdeutscher und dialektaler Realisierung finden sich in den zuvor angeführten Tabellen.

Anzahl korrekter Realisierungen der Items mit differierender Pluralbildung

Items mit unterschiedlich realisierter Pluralform in hochdeutscher und dialektaler Varietät																
	Item 1 <i>Hexe</i>		Item 2 <i>Schaf</i>		Item 4 <i>Koch</i>		Item 5 <i>Blume</i>		Item 7 <i>Apfel</i>		Item 12 <i>Nuss</i>		Item 13 <i>Hund</i>		Item 14 <i>Schlange</i>	
	-n	-a/ana	-e	U	U+e	U	-n	-Ø/na	U	-Ø	U+e	U	-e	U	-n	-Ø/na
Hochdt.	42		28		13		39		30		56		29		43	
%	35		23,3		10,8		32,5		25		46,7		24,2		35,8	
Dialekt	50,5		29		31		66,2		65		37		41		56,9	
%	45,8		24,2		25,8		56,7		54,2		30,8		34,2		54,2	
Gesamt	97		57		44		107		95		93		70		108	
%	80,3		47,5		36,7		89,2		79,2		77,5		58,3		90	

Tab. III-64: Anzahl korrekter Realisierungen der Items mit differierender Pluralbildung.

Basierend auf den berechneten Werten der Gegenüberstellung hochdeutsch und dialektal realisierten Pluralformen zeigt sich eine erwartete Dominanz der verwendeten Pluralformen in dialektaler Varietät, die sich mit Ausnahme des Items 12 (46,7%, n = 56 hochdeutsch realisierte Pluralformen) für alle anderen Items mit differierender Pluralklasse mit mehr (u.a. Item 5 oder 7) oder weniger (Item 2) Differenz bestätigt. Eine verhältnismäßig geringere Anzahl korrekter Realisierungen zeigt sich für die Items 2 und 13 (hochdeutsch: Suffix *-e* bzw. dialektal: Umlautplural) sowie das Item 4 (hochdeutsch: Umlautplural mit Suffix *-e* bzw. dialektal: Umlautplural), die sich einerseits durch das Fehlen des Suffix *-e* in dialektaler Varietät und sich andererseits durch den späten Erwerb des Umlautplurals begründen lassen können. Die im Vergleich dazu relativ hohe Anzahl korrekter Realisierungen des Items 12 (hochdeutsch: Umlaut mit Suffix *-e* bzw. dialektal: Umlautplural) zeigt hingegen dazu gegensätzliche Werte.

Pluralsuffix *-s* aus dialektaler Perspektive

Für das Pluralsuffix *-s* ist in Bezug auf die Pluralbildung unter Berücksichtigung dialektaler Eigenheiten eine gesonderte Betrachtung anzufügen. Wie bereits einführend erwähnt, zeigt sich für die Pluralbildung basierend auf dem Suffix *-s* eine starke vom individuellen Empfinden eines erwachsenen Dialektsprechers abhängige Realisierung. So greife ich an dieser Stelle zur Illustration der differierenden Pluralrealisierungen basierend auf dem Suffix *-s* auf mein subjektives Empfinden als dialektale Erstsprachlerin zurück, was für mich die Pluralform von *Auto* und *Zebra* mit Nullsuffix möglich erscheinen lässt, für den Plural des Lexems *Radio* das Suffix *-s* jedoch obligatorisch ist. Empirische Belege für die Realisierung bzw. nicht Realisierung der Pluralklasse des Suffixes *-s* im Vorarlberger Dialekt sind mir bisher keine bekannt¹¹⁵. Dementsprechend sind die Ergebnisse der Pluralklasse Suffix *-s* insbesondere in Bezug auf die Anzahl der mit Nullsuffix gebildeten Formen und damit reine Singularformen etwas genauer zu betrachten, insofern in der bisherigen Darstellung

¹¹⁵ Aufgrund dieser aufgetretenen Fragestellung der Realisierung bzw. nicht Realisierung von Suffix *-s* in dialektaler Variante habe ich eine Stichprobe bei 30 Grundschulern (8 bis 10 Jahre) sowie auch bei 15 30jährigen und 15 über 50jährigen dialektalen Erstsprachlern durchgeführt. Das Ergebnis zeigt eine eindeutige Verteilung mit 100% Realisierungen des Suffix *-s* unter anderem bei den drei ausgewählten Items dieser Studie (*Auto*, *Radio*, *Zebra*) bei Abfrage der dialektalen Pluralform in der Gruppe der 8- bis 10jährigen sowie auch bei den 30jährigen Probanden. In der Gruppe der über 50jährigen Erstsprachlern zeigt sich genau das entgegengesetzte Bild mit fehlendem Suffix *-s* bei Abfrage des dialektalen Plurals der identen Items.

lediglich Realisierungen mit Suffix *-s* als korrekt gewertet wurden. Tabelle III-65 fasst die altersgruppenspezifischen und damit alterskorrelierten Realisierungen für die Pluralklasse Suffix *-s* zusammen.

Detailanalyse Pluralklasse Suffix *-s* aller alterskorrelierten Gruppen

Analyse der Ergebnisse der Pluralklasse –s-Plural (3 Items)									
Altersgruppen		Pluralform Suffix –s				Kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	anderes Wort	Gesamt
		Item							
		Gesamt	6	11	16				
I	(3;0.0 – 3;6.0) n = 10	12	8	2	2	14	1	3	30
II	(3;6.1 – 4;0.0) n = 20	28	16	8	4	29	0	3	60
III	(4;0.1 – 4,6.0) n = 20	33	18	11	4	22	0	5	60
IV	(4;6.1 – 5;0.0) n = 20	39	19	11	9	21	0	0	60
V	(5;0.1 – 5;6.0) n = 20	47	18	14	15	13	0	0	60
VI	(5;6.1 – 6;0.0) n = 20	44	18	13	13	16	0	0	60
VII	(6;0.1 – 6;6.0) n = 10	23	10	7	6	7	0	0	30
Ges	N = 120	226	107	66	53	122	1	11	360
%		62,8	29,7	18,3	14,7	33,9	0,3	3,1	100

Tab. III-65: Analyse der Ergebnisse der Pluralklasse Suffix *-s*.

Die Anzahl korrekt realisierter Pluralformen mit Suffix *-s* verteilen sich auf die drei gewählten Items mit 29,7% (n = 107) auf Item 6 (*Auto*), mit 18,3% (n = 66) auf Item 11 (*Radio*) und mit 14,7% (n = 53) auf Item 16 (*Zebra*). Dementsprechend ist es für die Kinder für die gewählten Items unterschiedlich eindeutig, ob eine Realisierung der Pluralform auf einem Suffix basiert oder nicht. Bei kritischer Betrachtung und Annahme der in der dialektalen Variante korrekten Form der Pluralbildung mit Nullsuffix zeigt sich für die Pluralklasse Suffix *-s* lediglich in der Altersgruppe I ein Item mit übergeneralisiertem Suffix *-n* (*Zebren*) und 11 Pluralformen mit Verwendung eines anderen Lexems. Die mit zunehmendem Alter steigende Anzahl der mit Suffix *-s* gebildeten Pluralformen lässt sich in zwei Richtungen interpretieren. Die realisierten Singularformen der Kinder in den jüngeren Altersgruppen können einerseits als korrekte dialektale Pluralformen oder andererseits als Formen mit fehlendem Suffix und damit Singularformen betrachtet werden, wobei sich aufgrund der im Input sicherlich vorkommenden beiden Realisierungen keine eindeutige Tendenz hierfür ableiten lässt. Wie auch bei anderen Pluralklassen beginnen spracherwerbende Kinder mit zunehmendem Alter Hypothesen über Regelsysteme aufzustellen und diese nach und nach anzuwenden, was sich in diesem Falle mit der vermehrten Pluralbildung basierend auf dem Suffix *-s* vereinbaren lassen würde.

Analyse inkorrekt gebildeter Pluralformen

Neben der Analyse der korrekt gebildeten Pluralformen ist die Auswertung der inkorrekten Bildungen in Bezug auf fehlendes Pluralsuffix sowie falsch verwendetes Pluralsuffix und damit übergeneralisiert gebildete Pluralformen relevant. In Tabelle III-66 werden die inkorrekten Bildungen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen etwas detaillierter analysiert und in Bezug auf die verwendeten

übergeneralisierten Formen erläutert. Die Diminutivformen sind absichtlich als Kategorie inkludiert, da diese in hochdeutscher sowie auch dialektaler Realisierung in Singular und Plural eine entsprechende Form aufweisen und damit eine Interpretation der Pluralmarkierung nicht möglich ist. Die in die Pluralklasse Suffix -s fallenden Realisierungen mit Nullsuffix sind in dieser Auswertung ebenfalls als inkorrekte Realisierungen inkludiert. Der in der Kategorie der korrekt realisierten Pluralformen stehende Wert umfasst hochdeutsche und dialektale Pluralformen, wobei die altersgruppenspezifischen Detailauswertungen in Anhang K (Tab. K-5 bis Tab. K-11) zu finden sind.

Differenzierung inkorrekt gewerteter Pluralformen

Differenzierung inkorrekt gewertete Pluralformen in einzelne Kategorien							
	korrekt	inkorrekt gewertete Pluralrealisierungen					Gesamt möglich
		kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutivform	anderes Wort	Gesamt inkorrekt	
I (n = 10)	84	34	26	4	12	76	160
%	52,5	21,25	16,25	2,5	7,5	47,5	100
II (n = 20)	190	75	28	12	15	130	320
%	59,4	23,4	8,75	3,75	4,7	40,6	100
III (n = 20)	192	75	19	11	23	128	320
%	60	23,4	5,9	3,4	7,2	40	100
IV (n = 20)	238	49	20	5	8	82	320
%	74,4	15,3	6,25	1,6	2,5	25,6	100
V (n = 20)	248	39	20	7	6	72	320
%	77,5	12,2	6,25	2,2	1,9	22,5	100
VI (n = 20)	268	33	7	5	7	52	320
%	83,75	10,3	2,2	1,6	2,2	16,25	100
VII (n = 10)	135	12	9	0	4	25	160
%	84,4	7,5	5,6		2,5	15,6	100
Ges (N = 120)	1355	317	129	44	75	565	1920
%	70,6	16,5	6,7	2,3	3,9	29,4	100
%		56,1	22,8	7,8	13,3	100	

Tab. III-66: Differenzierung inkorrekt gewerteter Pluralformen in einzelne Kategorien.

Die inkorrekt gewerteten Pluralmarkierungen umfassen insgesamt 29,4% (n = 565) aller gebildeter Pluralformen des Datenkorpus und verteilen sich mit 16,5% (n = 317) auf Wiederholungen der Singularform, mit 6,7% (n = 129) auf übergeneralisiert gebildete Pluralformen, mit 2,3% (n = 44) auf realisierte Diminutivformen und mit 3,9% (n = 77) auf Pluralformen basierend auf der Verwendung eines anderen Lexems in Zusammenschau mit allen realisierten Formen. Aus Perspektive der inkorrekt gewerteten Realisierungen dominieren die realisierten Singularformen mit 56,1% (n = 317) gefolgt von Realisierungen mit falschem Pluralsuffix mit 22,8% (n = 129). Aus der weiteren detaillierten Analyse der übergeneralisierten Formen werden die wiedergegebenen Singularformen aufgrund der spezifischen dialektalen Situation getrennt analysiert und diskutiert. Die sieben differenzierten Kategorien der Realisierungen mit falschem Pluralsuffix (Suffix *-er* (mit/ohne Umlaut), Suffix *-s*, Suffix *-(e)n*, Suffix *-e*, Umlaut und Suffix *-e*, Umlautplural und doppelt markierte Pluralformen) und damit die Verteilung und die prozentuelle Häufigkeit der Übergeneralisierungen der einzelnen Suffixe in den jeweiligen alterskorrelierten Gruppen sind in Tabelle III-67 zusammengefasst, wobei die hohen prozentuellen Werte durch die teilweise geringe Anzahl der übergeneralisierten Formen täuschen und immer in Kombination mit dem Zahlenwert interpretiert werden müssen. Die detaillierte item- und

altersgruppenspezifische Auswertung der übergeneralisierten Formen findet sich in Anhang K (Tab. K-12 bis Tab. K-18).

Übergeneralisierte Pluralformen der alterskorrelierten Gruppen

Analyse der Übergeneralisierungen aller alterskorrelierten Gruppen									
Altersgruppe	-U + er ¹¹⁶	U + er	-s	-(e)n	-e	U + e	U	DM 2 Suffixe	Gesamt 160/320
I (n = 10)	3	0	0	16	3	2	0	2	26
%	11,5			61,5	11,5	7,7		7,7	100
II (n = 20)	2	4	3	6	2	9	1	1	28
%	7,1	14,3	10,7	21,4	7,1	32,1	3,6	3,6	100
III (n = 20)	1	4	4	5	0	2	1	2	19
%	5,2	21,1	21,1	26,3		10,5	5,2	10,5	100
IV (n = 20)	3	2	1	10	0	2	1	1	20
%	15	10	5	50		10	5	5	100
V (n = 20)	1	2	10	1	0	3	1	2	20
%	5	10	50	5		15	5	10	100
VI (n = 20)	0	2	3	0	0	2	0	0	7
%		28,6	42,9			28,6			100
VII (n = 10)	0	0	2	4	0	1	1	1	9
%			22,2	44,4		11,1	11,1	11,1	100
Ges (N = 120)	10	14	23	42	5	21	5	9	129
%	7,8	10,9	17,8	32,6	3,9	16,3	3,9	7,0	100

Tab. III-67: Analyse der Übergeneralisierungen aller alterskorrelierten Gruppen.

Die zusammengefasste Darstellung der übergeneralisierten Suffixe zeigt für alle alterskorrelierten Gruppen die Pluralklasse Suffix *-(e)n* mit 32,6% (n = 42) als die am häufigsten übergeneralisierte Pluralform, gefolgt von der Pluralklasse Suffix *-s* mit 17,8% (n = 23) und den Pluralklassen Umlaut und Suffix *-e* mit 16,3% (n = 21) sowie Umlautplural mit Suffix *-er* mit 10,9% (n = 14) und kein Umlaut und Suffix *-er* mit 7,8% (n = 10) übergeneralisierten Formen. Doppelt markierte Pluralformen (mit zwei realisierten Suffixen) wurden im Ausmaß von 7,0% (n = 9) realisiert und Übergeneralisierungen der beiden Pluralgruppen Suffix *-e* und Umlautplural umfassen je 3,9% (n = 5). Dementsprechend lässt sich für das vorliegende Datenkorpus in Bezug auf übergeneralisierte Pluralbildungen die hypothetische Häufigkeitsabfolge von Suffix *-(e)n*, Suffix *-s*, Umlaut und Suffix *-e*, Umlaut und Suffix *-er*, kein Umlaut und Suffix *-er*, Doppelmarkierungen, Suffix *-e* und Umlautplural ableiten. Im Vergleich mit der Anzahl übergeneralisierter Formen in anderen Studien (u.a. Laaha et al. 2006, Kauschke 2011) fällt besonders die geringe Anzahl in der Pluralklasse Suffix *-e* auf (kein Pluralsuffix in der dialektalen Realisierung), die sich ab der Altersgruppe III in keiner übergeneralisierten Form widerspiegelt. Übergeneralisierte Formen basierend auf Umlaut und Suffix *-e* sind hingegen deutlich stärker vertreten.

In den einzelnen alterskorrelierten Gruppen dominieren zusätzlich unterschiedliche übergeneralisierte Pluralklassen. Während in den Altersgruppen I, III, IV und VII das Suffix *-(e)n* am häufigsten übergeneralisiert wird, dominieren in der Altersgruppe II Übergeneralisierungen der Pluralklasse Umlaut und Suffix *-e* mit verglichen relativ geringer Anzahl in den restlichen Altersgruppen. In den Altersgruppen V und VI geht das Suffix *-s* mit der stärksten Übergeneralisierungstendenz einher. In

¹¹⁶ In dieser Kategorie fallen Realisierungen mit übergeneralisiertem Suffix *-er* ohne Umlautung.

der Altersgruppe II zeigt neben dem Suffix *-(e)n* die Pluralbildung Umlaut und Suffix *-e* zusätzlich den stärksten Übergeneralisierungseffekt, wobei wie bereits erwähnt, die Prozentwerte immer in Zusammenschau mit den Zahlenwerten zu interpretieren sind. Dementsprechend zeigen sich im vorliegenden Datenkorpus Übergeneralisierungen aller differenzierter Pluralklassen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung und wie in der detaillierten Ausführung ersichtlich wird, mit Bindung bestimmter übergeneralisierter Pluralsuffixe an bestimmte Pluralklassen. Die übergeneralisierten Pluralklassen werden im Folgenden etwas ausführlicher diskutiert, wobei die detaillierte altersgruppenspezifische und dementsprechend alterskorrelierte Analyse der Übergeneralisierung im Anhang K (Tab. K-12 bis Tab. K-18) zu finden ist.

Die im Gesamten am häufigsten übergeneralisierte Pluralklasse der *-(e)n*-Plurale dominiert vor allem in der Altersgruppe I mit 61,5% (n = 16), in der Altersgruppe III mit 26,3 (n = 5), in der Altersgruppe IV mit 50% (n = 10) und in der Altersgruppe VII mit 44,4% (n = 4), wobei sich die übergeneralisierten Pluralformen über alle differenzierten Pluralklassen verteilen und Pluralformen wie *Glase* »Gläser«, *Schafe* »Schafe«, *Hunde* »Hunde«, *Äpfel* »Äpfel«, *Bilder* »Bilder«, *Häuser* »Häuser« (dialektal Singular *Haus* »Haus«) oder *Igel* »Igel« umfassen.

Die 23 übergeneralisierten Pluralformen mit Suffix *-s* verteilen sich auf sieben Items der hochdeutschen Pluralklasse Umlaut mit Suffix *-e* als *Köche* »Köche«, sieben Realisierungen der Pluralklasse Nullsuffix als *Igel* »Igel«, zwei Realisierungen der Pluralklasse Suffix *-n* als *Blumen* »Blumen« (dialektal Singular *Blume* »Blume«) bzw. *Schlangen* »Schlangen« sowie sieben Realisierungen der Pluralklasse Umlautplural als *Äpfel* »Äpfel« bzw. *Vögel* »Vögel«. Die Anzahl übergeneralisierter *-s*-Suffixe ist mit Ausnahme der Altersgruppe V mit zehn übergeneralisierten Formen in den anderen Altersgruppen mit maximal vier Realisierungen relativ gering.

Übergeneralisierte Pluralformen mit Umlaut und Suffix *-e* zeigen sich insbesondere in der Altersgruppe II mit 16,3% (n = 21) und für die Items der hochdeutschen Pluralklasse mit Suffix *-e*. Die zwei in die Pluralklasse Suffix *-e* fallenden Items der durchgeführten Datenerhebung sind die Lexeme *Schaf* und *Hund*, die im Hochdeutschen mit den Pluralformen *Schafe* und *Hunde* und im Vorarlberger Dialekt mit den mit Umlaut gebildeten Pluralformen *Schöf* »Schafe« und *Hünd* »Hunde« einhergehen. Die von den Kindern in dieser Pluralklasse übergeneralisierten Formen lassen sich als mögliche Mischformen zwischen hochdeutscher und dialektaler Pluralform interpretieren, wobei 20 der 21 übergeneralisierten Pluralformen dieser Kategorie die beiden Realisierungen *S(ch)öfe* »Schafe« (n = 4) und *Hünde* »Hunde« (n = 16) umfassen sowie eine Realisierung als *Häuse* »Häuser« zu beobachten ist. Dementsprechend kann interpretiert werden, dass die Kinder die zugrundeliegenden Pluralformen in dialektaler und hochdeutscher Varietät noch nicht eindeutig voneinander abgrenzen können.

Übergeneralisierungen der Pluralbildung basierend auf dem Umlaut mit Suffix *-er* umfassen von den 14 übergeneralisierten Formen ausschließlich Realisierungen des Items 4 (Koch) als *Köcher* »Köche«. Die zehn Realisierungen mit übergeneralisiertem Suffix *-er* ohne Umlautung verteilen sich auf sechs

Pluralformen als *Kocher* »Köche« sowie je einer Realisierung als *Hunder* »Hunde«, *Schäfer* »Schafe«, *Glaser* »Gläser« und *Huser* »Häuser«, wobei sich die beiden letztgenannten Formen durch fehlenden Umlaut mit korrekter zugrundeliegender Pluralklasse einordnen lassen.

Die Kategorie Doppelmarkierungen umfasst doppelt markierte Pluralformen mit zwei realisierten Suffixen, wobei sich die neun Realisierungen auf sieben Formen als *Nüssen* »Nüsse« sowie auf je eine Pluralbildung als *Schlangens* »Schlangen« bzw. *Bildern* »Bilder« verteilen. In acht der neun Realisierungen wurde als zweites Suffix das Suffix *-n* hinzugefügt und lediglich in einem Fall das Suffix *-s*.

Die beiden Pluralklassen Suffix *-e* und Umlautplural wurden im vorliegenden Datenkorpus bei der Analyse der inkorrekt gebildeten Pluralformen je fünf Mal übergeneralisiert. Übergeneralisierte Pluralformen mit Suffix *-e* zeigen sich in den beiden Altersgruppen der jüngsten Kinder und umfassen die Formen *Glase* »Gläser«, *Hunse* »Häuser« (n = 2), *Hause* »Häuser« sowie *Koche* »Köche«. Der übergeneralisierte Umlautplural lässt sich hingegen bei den fünf realisierten Pluralformen von *Häus* »Häuser«, *S(ch)äff* »Schafe« (n = 3) sowie *Hüüs* »Häuser« erkennen.

Abschließend soll noch auf die von den Kindern produzierten Diminutivformen verwiesen werden, die insgesamt in allen alterskorrelierten Gruppen 44 Produktionen und dementsprechend 2,3% umfassen. Vorwiegend bei Item 2 *Schaf* bzw. *Schöfle* »Schäfchen« mit hochdeutscher Pluralklasse Suffix *-e* in dialektaler Entsprechung des Umlautplural sind 28 Diminutivformen zu beobachten. Die restlichen 16 realisierten Diminutivformen verteilen sich mit vier Realisierungen auf *Nüssle* »Nüsschen« und *Hündle* »Hündchen«, mit je drei Realisierungen auf *Hüsle* »Häuschen« und *Vögile* »Vögelchen« sowie je einer Realisierung auf *Igile* »Igelchen« und *Blüamle* »Blümchen«. Lediglich die Diminutivform *Hündchen* wurde in hochdeutscher Varietät realisiert. Im Vergleich zum häufigen Vorkommen von Diminutivformen in den Altersgruppen der jüngeren Kinder (v.a. Altersgruppe II und III) sind in der Altersgruppe VI lediglich noch fünf Diminutivformen zu beobachten.

Pluralformen mit Nullsuffix

Die in der dialektalen Variante häufig vorkommenden Pluralformen mit Nullsuffix sind in Bezug auf die Interpretation der Anzahl korrekt und inkorrekt gebildeter Pluralformen besonders zu beachten. Was die kindlichen Pluralformen ohne Verwendung eines Pluralsuffixes betrifft, zeigt sich in den erhobenen Daten wie erwartet eine Verringerung der Anzahl mit zunehmendem Alter. Hervorzuheben ist jedoch das Ergebnis jener Items, die mit einer Pluralform mit Nullsuffix in der dialektalen Realisierung und einer differierenden hochdeutschen Pluralklasse einhergehen. Tabelle III-68 versucht den unterschiedlichen Kriterien in Bezug auf die mit Nullsuffix gebildeten Pluralformen in Abstimmung mit den Items unter Berücksichtigung hochdeutscher und dialektaler Eigenheiten gerecht zu werden. Die Darstellung orientiert sich primär an den hochdeutschen Pluralklassen, wobei dialektale Realisierungen stets notiert und berücksichtigt sind. Das in der Datenerhebung in beiden Varietäten abgefragte Item mit Nullsuffix wird in dieser Darstellung ausgeschlossen und damit wird von 15 Items ausgegangen.

Pluralrealisierungen mit Nullsuffix in den einzelnen alterskorrelierten Gruppen

Mit Nullsuffix realisierte Pluralformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen														
Pluralklasse	I n = 10		II n = 20		III n = 20		IV n = 20		V n = 20		VI n = 20		VII n = 10	
- er +/ -U (3)	4		12		14		5		2		2		1	
-s (3)	14		29		22		21		13		16		7	
-n / -a (1)	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H
-n / -Ø (2)	5	4	1	2	5	2	2	2	1	1	2	1	8	
-e / U (2)	(1)	2	1 (6)	7	2 (10)	12	1 (2)	3	3 (6)	7	2 (1)	1	(1)	1
U +e / U (2)	3		11		12		8		6		7		2	
U / -Ø (1)	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H
U / U (1)	6	1	12	5	14	2	10	4	8	2	11	1	3	
	(1)	1	(3)	3			(2)	2	(3)	3	(1)	1	(1)	1
Gesamt	34		75		75		49		39		33		12	
%	22,6		25		25		16,3		13		11		4	
Hypothese I	20		46		53		28		26		17		5	
%	13,3		15,3		17,7		9,3		8,7		5,7		3,3	
Hypothese II	45		110		112		82		62		69		23	
%	30		36,7		37,3		27,3		20,7		23		15,3	

Tab. III-68: Realisierte Pluralformen mit Nullsuffix der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Die neben der Pluralklasse in Klammer stehende Zahl steht für die Anzahl der jeweils in der Datenerhebung abgefragten Items. Die grau hinterlegten Zahlen entsprechen korrekt gewerteten Pluralrealisierungen, die in der dialektalen Varietät mit dem Nullplural einhergehen. Die in den beiden Kategorien D (dialektale Realisierung) und H (hochdeutsche Realisierung) in Klammer angeführten Zahlen stehen für die Anzahl der Singularformen, die in dialektaler und hochdeutscher Variante eine idente Entsprechung haben und in der Kategorie der hochdeutschen Singularformen gezählt werden, wobei der in Klammer stehende Wert in der dialektalen Spalte lediglich als Orientierungswert zu sehen ist.

Die Auswertung der mit Nullsuffix gebildeten Pluralformen (exklusiv der in dialektaler Variante korrekt gewerteten Produktionen) zeigt in den jüngeren Altersgruppen (I – III) einen prozentuellen Anteil von etwas mehr als 20%, der mit weiterem zunehmendem Alter (IV – VI) mehr und mehr sinkt und in der Altersgruppe VII 7,5% erreicht. Bei kritischer Berechnung und unter Berücksichtigung der im Dialekt möglichen Nicht-Realisierung des Pluralsuffix *-s* sinkt die Anzahl der mit keinem Pluralsuffix gebildeten Pluralformen in allen Altersgruppen nochmals und geht mit den in Tabelle III-68 hypothetisch berechneten Prozentwerten (Hypothese I) einher. Werden alle mit Nullsuffix gebildeten Pluralformen jedoch als fehlende Pluralmarkierungen gewertet, so steigt die Anzahl von realisierten Nullsuffixen bzw. Singularformen deutlich an und manifestiert sich an den berechneten Zahlen- bzw. Prozentwerten der Zeile Hypothese II, die für die Altersgruppe I mit 30% (n = 45) einhergehen, in den Altersgruppe II und III mit 36,7% (n = 110) bzw. 37,3% (n = 112) leicht ansteigen, in der Altersgruppe IV mit 27,3% (n = 82) und der Altersgruppe V mit 20,7% (n = 62) leicht abfallen und in der Altersgruppe VI mit 23,0% (n = 69) wieder ansteigen, wobei der Wert in der Altersgruppe der ältesten Kinder (VII) mit 15,3% (n = 23) wieder abfällt. Die berechneten Prozentwerte der Hypothese II lassen sich mit den Ergebnissen der realisierten Singularformen in der Studie von Laaha et al. (2006) insbesondere in den Altersgruppen der jüngeren Kinder vergleichen.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests zur Pluralbildung

Was den Untertest Pluralbildung betrifft, so zeigt sich in Bezug auf die Interpretation aufgrund der teilweise vorliegenden Differenzen in den Pluralklassen zwischen hochdeutscher und dialektaler Realisierung eine komplexe Betrachtungsweise. Das analysierte Datenkorpus zeigt generell einen Anstieg korrekt gebildeter Pluralformen abhängig von Alter, Pluralklasse und spezifischem Item. Beginnend mit der Anzahl korrekter Realisierungen lässt sich unter Berücksichtigung der hochdeutschen Pluralklassen die Abfolge korrekt realisierter Pluralallomorphe mit Suffix *-er* mit oder ohne Umlaut, Suffix *-s* und Suffix *-n* im Vergleich zu Umlautplural bzw. Suffix *-e* mit oder ohne Umlaut für das vorliegende Datenkorpus vorsichtig beschreiben. Die Interpretation dieser Abfolge ist jedoch nur bedingt möglich, da einerseits Übereinstimmung aber auch Fehlen übereinstimmender zugrundeliegender Pluralklassen in dialektaler bzw. hochdeutscher Realisierung das Ergebnis verfälschen. Realisierte Singularformen sowie übergeneralisierte und damit inkorrekt verwendete Pluralsuffixe umfassen im vorliegenden Datenkorpus insgesamt 23,2% (n = 446). Die Anzahl von Singularformen dominiert im Vergleich mit allen realisierten Formen mit 16,5% (n = 317) und mit 56,1% in Bezug auf die inkorrekt gewerteten Realisierungen insbesondere in den Altersgruppen der jüngeren Kinder und ist aufgrund der häufig vorkommenden dialektalen Nullplurale ebenfalls gesondert zu interpretieren. Inkorrekt realisierte Pluralsuffixe verteilen sich auf alle differenzierten Pluralklassen jedoch mit erkennbarer unterschiedlicher Quantität. Die Häufigkeit übergeneralisierter Pluralallomorphe lässt sich in der Abfolge *-(e)n*, *-er* +/- Umlaut, *-s* gefolgt von Umlaut mit Suffix *-e* beschreiben. Die Übergeneralisierung der restlichen Pluralallomorphe lässt sich hingegen mit sehr geringer Anzahl beobachten (u.a. Suffix *-e* oder Umlaut), insofern das Fehlen in der dialektalen Varietät sowie die zugrundeliegende Komplexität zu berücksichtigen sind. Verglichen mit der Abfolge übergeneralisierter Pluralbildungen in der Studie von Laaha et al. (2006) bzw. Kauschke et al. (2011) lässt sich ein Unterschied in der Häufigkeit von übergeneralisiertem Suffix *-e* (bei Laaha et al. und Kauschke et al. am häufigsten übergeneralisiert) und der Pluralklasse Umlaut und Suffix *-er* (in den vorliegenden Daten an zweiter Stelle, bei Laaha et al. an letzter Stelle) erkennen. Während sich übergeneralisiertes Suffix *-(e)n* und Suffix *-s* bei Lexemen aller Pluralklassen beobachten lassen, zeigen sich Übergeneralisierungen des Pluralallomorphs Suffix *-er* mit oder ohne Umlaut vorwiegend für die Pluralklasse Suffix *-e* mit Umlaut sowie übergeneralisierte Pluralformen basierend auf Umlaut und Suffix *-e* vor allem für Items der hochdeutschen Pluralklasse Suffix *-e*. Dies lässt sich teilweise durch die entsprechende dialektale Pluralklasse mit Umlautplural begründen.

4.2.7 Untertest 11 Verständnis von W-Fragen

Im Untertest zur Prüfung des Verständnisses von W-Fragen werden argumentative und adjunktive Elemente basierend auf der Vorgabe einer kurzen Instruktion abgefragt. Bedingt durch die Erstposition des Interrogativpronomens ist für die Antwort lediglich die Auflösung dieser Variablen möglich und zugelassen (Kauschke & Siegmüller 2002).

4.2.7.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Verständnis von W-Fragen

Interrogativpronomen leiten direkte und indirekte Fragen ein bzw. können als Nebensatzeinleiter in Relativsätzen auftreten. Semantisch gesehen beziehen sie sich auf abstrakte Variablen, die bestimmte Konstituenten erfragen und grundsätzlich als schwierige Wortklasse im Rahmen des Spracherwerbprozesses zu werten sind (Kauschke & Siegmüller 2002). Mit Interrogativpronomen lassen sich einerseits obligatorische Argumente des Verbs (*was, wer, wen, wem*) aber auch weitere Ergänzungen bzw. Adjunktionen (*wo, wie, womit, wann*) erfragen. Syntaktisch gesehen stehen Interrogativpronomen nach dem topologischen Feldermodell (Drach 1937) im Vorfeld und verlangen durch die elizitierte Frage nach einer bestimmten Konstituente auch immer eine bestimmte Antwort (Kauschke & Siegmüller 2002:45):

- (17) Lisa räumt das Puppenhaus auf. *Was* räumt Lisa auf?

Das Puppenhaus.

**ja.*

**Lisa.*

Die korrekte Reaktion auf gestellte W-Fragen setzt dementsprechend das Verstehen des Vorfeldes voraus. Spracherwerbende Kinder müssen daher einerseits erkennen, dass nach einer nicht realisierten Konstituente des Satzes gefragt wird und andererseits differenzieren, um welche Konstituente es sich handelt. Mittels W-Fragen lässt sich dementsprechend die Wahrnehmung und das Verständnis für das syntaktische Vorfeld prüfen. In der Prüfsituation wird dem Kind dabei basierend auf einer abgebildeten Handlung eine kurze Geschichte zur dargestellten Thematik erzählt, um im Anschluss daran, basierend auf einer W-Frage, eine bestimmte Konstituente zu erfragen. Die beherrschte Fähigkeit der Entschlüsselung der gestellten W-Frage resultiert in einer richtigen Antwort (Lengyel et al. 2009).

Was den Erwerb des Verständnisses von W-Fragen betrifft, lassen sich einzelne Erwerbsschritte (Lengyel et al. 2009) sowie auch eine erkennbare Reihenfolge des Erwerbs der produktiv verwendeten Fragepronomen beschreiben (u.a. Forner 1979, Mills 1985), wobei die Interpretation von nach Argumenten fragenden W-Fragen (Subjektfragen noch vor Objektfragen) für spracherwerbende Kinder früher möglich ist als bei der Frage nach einem Adjunkt (u.a. Lengyel 2009). Forner (1979) bzw. Mills (1985) gehen dementsprechend von folgender Erwerbsreihenfolge der Fragepronomen aus:

- (18) Forner (1979): was → wo → wer → wie → warum → wann

Mills (1985): wo → was → wer → wie → warum → wann

Sprachlich unauffällige Kinder beherrschen im Alter von 2;6 Jahren die korrekte Wahrnehmung von W-Pronomen und damit die Verarbeitung des Vorfeldes (u.a. Penner & Kölliker-Funk 1998, Kauschke & Siegmüller 2002). Anfänglich reagieren spracherwerbende Kinder auf W-Fragen mit Antworten wie in Entscheidungsfragen (*ja* bzw. *nein*). In einer nächsten Phase bezieht sich die kindliche Antwort auf

eine Konstituente, die jedoch nicht mit der Zielkonstituente übereinstimmen muss. Die produktive Verwendung von Fragesatzstrukturen basierend auf Konstruktionen mittels Interrogativpronomen kann hingegen ab dem dritten Lebensjahr beobachtet werden (u.a. Penner 1994, Tracy 1994). Für Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung bereiten W-Fragen und hierbei vor allem die semantischen Aspekte große Schwierigkeiten. Auch nach abgeschlossenem Erwerb der Kerngrammatik haben diese Kinder Probleme, W-Fragen zu verstehen und zu interpretieren (u.a. Penner & Kölliker Funk 1998, Lengyel et al. 2009).

4.2.7.2 Ergebnisse des Untertests 11 Verständnis von W-Fragen

Die ausgewerteten Ergebnisse der realisierten Antworten auf die gestellten W-Fragen werden zuerst basierend auf den korrekt gewerteten Realisierungen graphisch in Abbildung III-11 dargestellt. Es lässt sich die deutlich erkennbar höhere Anzahl korrekt realisierter bzw. beantworteter Argumentfragen (Items 1, 3, 4, 8) im Vergleich zu der Anzahl korrekter Adjunktfragen (Items 2, 5, 6, 7, 9) erkennen (die Anzahl korrekter Antworten der Altersgruppe I und VII wurde wie bereits zuvor zur besseren Vergleichbarkeit hochgerechnet). Zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich für diesen Untertest wiederum kein erkennbarer Unterschied in der Anzahl korrekter Realisierungen (Detailergebnisse finden sich im Anhang L, Tab. L-1).

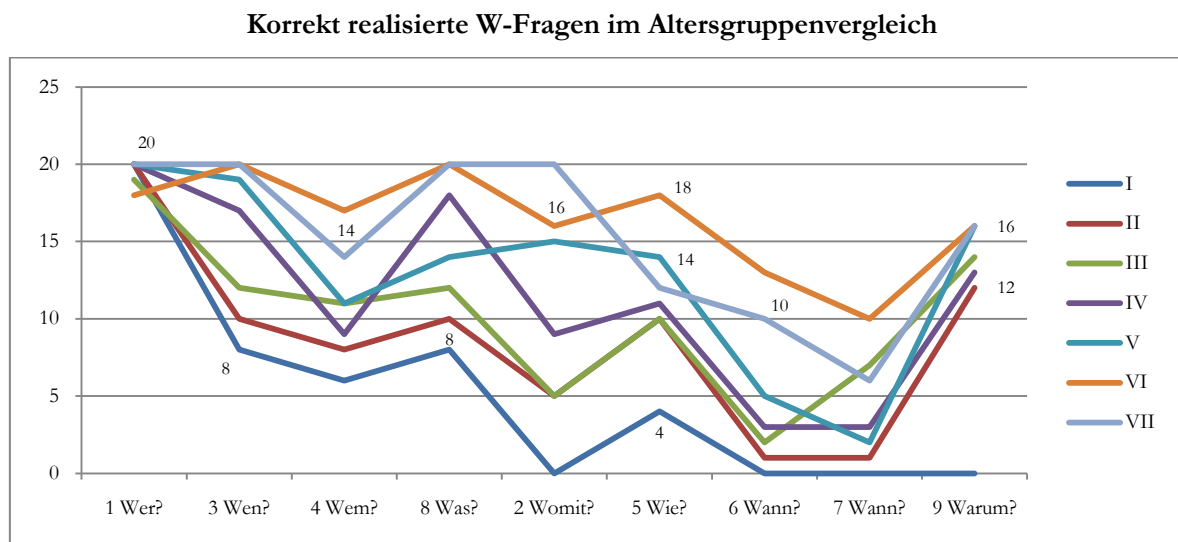


Abb. III-11: Vergleich der Anzahl korrekter Antworten im Altersgruppenvergleich.

Die nach dem Subjekt fragende W-Frage (Item 1) wird beinahe von allen Kindern in allen Altersgruppen korrekt beantwortet. Für die beiden Items 3 und 8 zeigt sich eine mit zunehmendem Alter steigende Anzahl korrekter Realisierungen, was in den Altersgruppen VI und VII mit 100% einhergeht. Für die Frage nach dem Dativobjekt zeigt sich hingegen ein etwas schlechteres Ergebnis korrekter Realisierungen in allen alterskorrelierten Gruppen. Was die korrekte Beantwortung der nach Adjunkten fragenden W-Fragen betrifft, so zeigt sich vor allem für die Items 6 und 7 (temporales und konditionales *wann*) eine anfänglich relativ geringe, wenn auch etwas steigende Anzahl korrekter

Realisierungen, was sich mit der von Forner (1979) bzw. Mills (1985) beschriebenen Erwerbsreihenfolge der einzelnen Fragepronomen grundsätzlich vereinigen lässt. Die Anzahl korrekter Realisierungen für Item 2 (*womit*) und Item 5 (*wie*) steigen mit zunehmendem Alter deutlich an, Item 9 (*warum*) hingegen zeigt lediglich in der Altersgruppe der jüngsten Kinder eine geringe Anzahl korrekter Realisierungen, welche bereits ab der Altersgruppe II ersichtlich ansteigt. Prozentuell gesehen ergeben sich für die einzelnen Items in den sieben alterskorrelierten Gruppen die in Tabelle III-69 zusammengefassten Werte korrekt gewerteter Realisierungen.

Prozentwerte korrekt beantworteter W-Fragen

Häufigkeit korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen in Zahlen- und Prozentwerte												
Altersgruppe	Korrekte Realisierungen der einzelnen gestellten W-Fragen										Inkorrekt Gesamt	Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt		
I (n = 10) %	10	0	4	3	2	0	0	4	0	23 25,5	67 74,4	90 100
II (n = 20) %	20	5	10	8	10	1	1	10	12	77 42,7	103 57,2	180 100
III (n = 20) %	19	5	12	11	10	2	7	12	14	92 51,1	88 48,8	180 100
IV (n = 20) %	20	9	17	9	11	3	3	18	13	103 57,2	77 42,7	180 100
V (n = 20) %	20	15	19	11	14	5	2	14	16	116 64,4	64 35,5	180 100
VI (n = 20) %	18	16	20	17	18	13	10	20	16	148 82,2	32 17,8	180 100
VII (n = 10) %	10	10	10	7	6	5	3	10	8	69 76,6	21 23,3	90 100
Gesamt %	117 10,8	60 5,6	92 8,5	66 6,1	71 6,6	29 2,7	26 2,4	88 8,1	79 7,3	628 58,1	452 41,9	1080 100

Tab. III-69: Prozentuelle Häufigkeit korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen.

Um die Anzahl korrekt realisierter Argument- bzw. Adjunktfragen vergleichen zu können, werden diese in Tabelle III-70 für die einzelnen Altersstufen gruppenspezifisch basierend auf Zahlen- wie auch auf Prozentwerten zusammengefasst.

Prozentwerte korrekt beantworteter Argument- bzw. Adjunktfragen

Zahlen- und Prozentwerte der korrekten Realisierungen von Argument- und Adjunktfragen				
Altersgruppe	Korrekte Realisierungen			Antworten Gesamt
	Argumentfragen n = 4	Adjunktfragen n = 5	Gesamt N = 9	korrekt und inkorrekt
I (3;0.0 – 3;6.0) %	21 23,3	2 2,2	23 25,5	90 100
II (3;6.1 – 4;0.0) %	48 26,7	29 16,1	77 42,7	180 100
III (4;0.1 – 4;6.0) %	54 30	38 21,1	92 51,1	180 100
IV (4;6.1 – 5;0.0) %	64 35,6	39 21,7	103 57,2	180 100
V (5;0.1 – 5;6.0) %	64 35,6	52 28,9	116 64,4	180 100
VI (5;6.1 – 6;0.0) %	75 41,7	73 40,6	148 82,2	180 100
VII (6;0.1 – 6;6.0) %	37 41,1	32 35,6	69 76,6	90 100
Gesamt %	363 33,7	265 24,5	628 58,1	1080 100

Tab. III-70: Zahlen- und Prozentwerte der korrekten Realisierungen von Argument- und Adjunktfragen.

Der prozentuelle Vergleich korrekt realisierter Argument- bzw. Adjunktfragen zeigt wie erwartet in den Altersgruppen I bis IV einen deutlich höheren Wert für die W-Fragen nach Argumenten (u.a. Forner 1979, Mills 1985) im Vergleich zu den Adjunktfragen. Ab der Altersgruppe V gleichen sich die Prozentwerte der korrekten Realisierungen für die beiden differenzierten Kategorien an, wobei in der Altersgruppe VII wiederum eine Differenz von mehr als 5% zugunsten der Argumentfragen erkennbar ist. Die Anzahl der inkorrekten Antworten lässt sich für die einzelnen Altersgruppen und die einzelnen Kategorien aus den oben angeführten Tabellen berechnen (Altersgruppen I und VII je 10 Kinder und damit 90 Antworten, Altersgruppen II-VI je 20 Kinder und damit 180 Antworten pro Altersgruppe).

Um die inkorrekt gewerteten Realisierungen etwas zu spezifizieren, werden diese nach einem dreiteiligen Schema differenziert ausgewertet und dargestellt¹¹⁷, wobei Kategorie 1 *semantisch korrekte und morphologisch-syntaktisch inkorrekte Antworten* zusammenfasst¹¹⁸, *semantisch inkorrekte und morphologisch-syntaktisch korrekte Realisierungen* in die Kategorie 2 fallen¹¹⁹ und die restlichen Äußerungen in der Kategorie 3 als *sonstige Antworten* inkludiert sind. Die Gegenüberstellung basierend auf Zahlenwerten der differenzierten Auswertung inkorrekt realisierter W-Fragen aller alterskorrelierten Gruppen ist in Tabelle III-71 zusammengefasst.

Differenzierte Analyse inkorrektter Antworten

Quantitative Analyse inkorrektter Antworten der W-Fragen								
	korrekte Antworten	Anzahl inkorrektter Antworten						Gesamt
		Gesamt	semantisch korrekt morpho-syntaktisch inkorrekt		semantisch inkorrekt morpho-syntaktisch korrekt		Sonstige Antworten	
				Konjunktion inkorrekt		sem., morph. synt. inkorrekt		
I	23	67	13	2	9	1	42	90
%	25,5	74,4						100
II	77	103	17	7	28	0	51	180
%	42,7	57,2						100
III	92	88	19	8	18	1	42	180
%	51,1	48,8						100
IV	103	77	21	10	25	3	18	180
%	57,2	42,7						100
V	116	64	13	4	24	1	22	180
%	64,4	35,5						100
VI	148	32	9	4	12	0	7	180
%	82,2	17,8						100
VII	69	21	5	5	6	0	5	90
%	76,6	23,3						100
ges	628	452	97	40	122	6	187	1080
%	58,1	41,9	9,0	3,7	11,3	0,6	17,3	100

Tab. III-71: Differenzierte Analyse inkorrektter Antworten des Untertests Verständnis von W-Fragen.

¹¹⁷ Im verwendeten Schema zur Einteilung inkorrektter Antworten wurde absichtlich auf die Kategorie semantisch inkorrekt und morphologisch-syntaktisch inkorrekt verzichtet, da lediglich eine geringe Anzahl von Äußerungen in diese Gruppe fällt, wobei die Anzahl dieser Äußerungen dem Wert in der Untergruppe semantisch, morphologisch und syntaktisch inkorrekt in der Kategorie semantisch inkorrekt und morphologisch-syntaktisch korrekt entspricht.

¹¹⁸ In einer Untergruppe werden semantisch korrekte Äußerungen basierend auf einer falsch verwendeten Konjunktion im Sinne von *dass er mitfliegen will* »dass er mitfliegen will« als Antwort auf die Frage *Was fragt die Hexe den Koch?* gezählt.

¹¹⁹ Morphologisch-syntaktisch korrekt ist dahingehend zu verstehen, dass die kindliche Antwort in Bezug auf die gestellte W-Frage morphologisch-syntaktisch korrekt beantwortet wurde, semantisch jedoch abweichend ist.

Den Zahlenwerten der Tabelle ist die mit dem Alter der Kinder sehr gut vereinbare anfänglich hohe Anzahl fehlerhafter Antworten in der Kategorie *Sonstige* zu entnehmen, die mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt. Dementsprechend ist eine zunehmende Verlagerung der inkorrekt gewerteten Antworten von der Kategorie *Sonstige* zu *semantisch korrekt bzw. inkorrekt* und *morphologisch-syntaktisch inkorrekt bzw. korrekt* zu erkennen. Während die Anzahl *sonstiger Antworten* bis zur Altersgruppe III die Anzahl der Antworten mit semantischer und morphologisch-syntaktischer Nähe zur Zielstruktur übersteigt, zeigt sich ab der Altersgruppe IV die entgegengesetzte Verteilung, was sich auch im graphischen Verlauf in Abbildung III-12 der drei Kategorien inkorrekt realisierter W-Fragen deutlich manifestiert. Die Werte der Altersgruppen I und VII sind wiederum zur besseren Vergleichbarkeit hochgerechnet.

Graphischer Verlauf inkorrekt realisierter W-Fragen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen

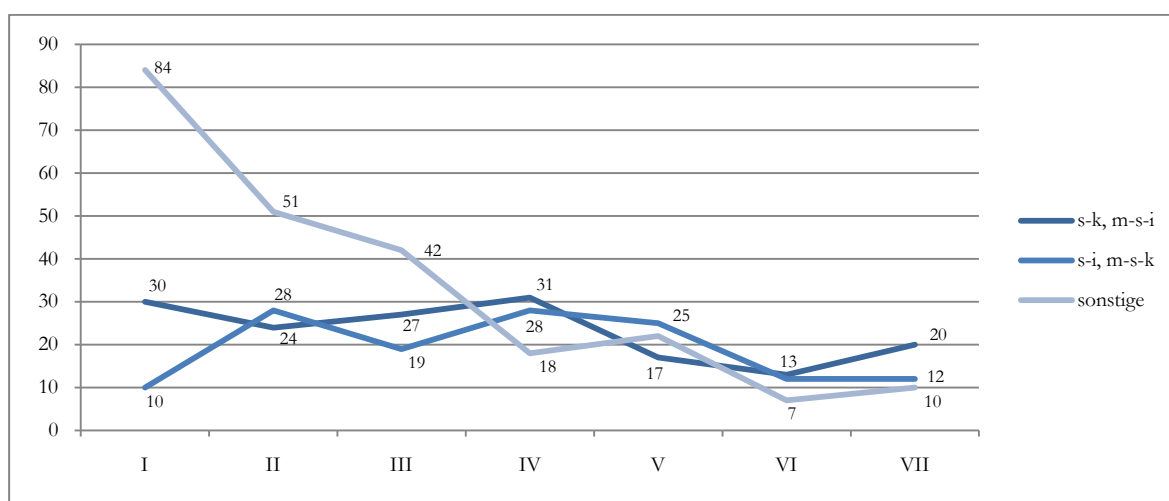


Abb. III-12: Anzahl und Verteilung der inkorrekten Antworten der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Während sich die beiden Kategorien semantisch-korrekt und morphologisch-syntaktisch inkorrekt (s-k, m-s-i) und semantisch-inkorrekt und morphologisch-syntaktisch korrekt relativ konstant über die einzelnen alterskorrelierten Gruppen mit leichtem Abfall in den Altersgruppen der älteren Kinder (VI und VII) halten, ist für die Kategorie der sonstigen Antworten ein stetiger Abfall von den Altersgruppen I bis III zu erkennen, der in den Altersgruppen IV und V konstant bleibt und anschließend neuerlich geringer wird (VI und VII).

Nach dem Aufzeigen der inkorrekt gewerteten Realisierungen basierend auf Zahlen- und Prozentwerten, werden diese an einigen Beispielen in (19) aus dem Datenkorpus illustriert (die alterskorrelierten Detailauswertungen finden sich im Anhang I), bevor im Anschluss daran die Realisierung der temporalen bzw. konditionalen *Wann*-Frage etwas detaillierter diskutiert wird. In der Kategorie der semantisch-korrekten aber morphologisch-syntaktisch inkorrekt realisierten W-Fragen zeigen sich vorwiegend Auffälligkeiten im Kasussystem (Übergeneralisierungen bzw. Differenzierungsschwierigkeiten) sowie syntaktisch inkorrekte Strukturen. Semantisch korrekte Antworten, ausgedrückt durch eine inkorrekte einleitende Konjunktion bei korrekter bzw. inkorrekt

Morphologie, sind absichtlich aufgrund der semantischen Korrektheit der Antwort als differenzierte Untergruppe in dieser Kategorie inkludiert (u.a. Beispiel in 19d).

(19)	Item	Antwort	Kind	Alter
a.	Item 3 Wem?	<i>An dr Häx.</i> An der Hexe.	Kind I-11	3;1.16
b.	Item 2 Womit?	<i>Mit an Kochlöffel.</i> Mit ein Kochlöffel.	Kind II-11	3;10.8
c.	Item 7 Wann (konditional)?	<i>Mit ibram Besa bot.</i> Mit ihrem Besen hat.	Kind III-7	4;2.25
d.	Item 7 Wann (konditional)?	<i>Mim Besa.</i> Mit dem Besen.	Kind VI-9	5;9.14
e.	Item 9 Warum?	<i>Nämlich der is beim Ziel.</i> Nämlich der ist beim Ziel.	Kind VII-4	6;6.4

In der Kategorie der semantisch inkorrekt gewerteten Äußerungen sind kindliche Äußerungen mit von der Zielstruktur abweichender Semantik aber morphologisch-syntaktisch korrekter Realisierung zusammengefasst.

(20)	Item	Antwort	Kind	Alter
a.	Item 2 Womit?	<i>Mit am Schpinat.</i> Mit am Kochlöffel.	Kind II-8	3;9.19
b.	Item 5 Wie?	<i>Ganz leise.</i> Ganz langsam.	Kind III-10	4;5.11
c.	Item 6 Wann (temporal)?	<i>Am halb zwölfe.</i> Um zwölf.	Kind IV-12	4;11.19
d.	Item 4 Wem?	<i>Dr Häx.</i> Dem Schwein.	Kind VI-16	5;10.19

Die sechs semantisch sowie auch morphologisch-syntaktisch inkorrekt gewerteten kindlichen Äußerungen beziehen sich alle auf die temporale Wann-Frage *Wann holt Rakus die Hexe ab?* mit der entsprechenden Antwort *Um zwölfe Uhr* und wurden von diesen Kindern wie folgt beantwortet:

(21)	Kindliche Realisierung	Kind	Alter
a.	<i>Siebne.</i>	Kind I-6	3;1.0
b.	<i>Im neun.</i>	Kind III-11	4;4.3
c.	<i>In fünf.</i>	Kind IV-4	4;9.3
d.	<i>An zehn Uhr.</i>	Kind IV-6	4;8.11
e.	<i>In halba zwölfe.</i>	Kind IV-7	4;9.16
f.	<i>An halbe zwölfe.</i>	Kind V-4	5;4.5

Das Fragepronomen *Wann?* wurde in der Datenerhebung neben der temporalen Verwendung auch in der konditionalen Bedeutung abgefragt. Die Auswertung der kindlichen Antworten auf diese beiden

W-Fragen erfolgte nach einem sehr strengen Schema, welches lediglich eine geringe Anzahl von kindlichen Äußerungen als korrekt wertete. Basierend auf den Ergebnissen der quantitativen Auswertung schneidet die konditional verwendete W-Frage *Wann?* (Item 7) mit insgesamt 26 (2,4%) korrekt gewerteten Realisierungen im Vergleich zur temporal verwendeten Version (Item 6) mit 29 (2,7%) korrekten Antworten nicht viel schlechter ab. Dieses Ergebnis begründet sich vor allem darin, dass sich die kindlichen Antworten insbesondere für Item 7 nicht direkt auf die Instruktion beziehen, als sehr kreativ und umfangreich einzustufen sind, aber dennoch in großer Zahl den morphologisch-syntaktischen dialektalen Strukturen gerecht werden. Zusätzlich folgte die konditional verwendete Wann-Frage unmittelbar der temporalen Abfrage, was den gegenseitigen Einfluss begründen kann.

Für die beiden *Wann*-Fragen zeigt sich eine relativ umfangreiche Variation inkorrekt gewerteter Antworten, deren Schwerpunkt in der temporalen Verwendung auf der Kategorie der *sonstigen Äußerungen* und in der konditionalen Verwendung in der Kategorie *semantisch inkorrekt und morphologisch-syntaktisch korrekt* liegt. Dies begründet sich sicherlich auch durch die zugrundeliegende Fragestellung, die für das temporal verwendete *wann* einen sehr eingeschränkten Antwortbereich zulässt, für das konditional verwendete *wann* hingegen deutlich mehr Antworten möglich sind, die als korrekt bzw. inkorrekt gewertet werden können. Bei Betrachtung aus morphologisch-syntaktischer Perspektive und unter Hinzuziehen der Verwendung der Konjunktion *wenn* zur Einleitung der Antwort auf die konditionale Wann-Frage „*Wann kann die Hexe fliegen?*“ ergeben sich in Bezug auf die Anzahl und die prozentuelle Häufigkeit korrekter Antworten ganz andere Werte. Interessant sind auch die zwölf realisierten, temporal orientierten Antworten auf die konditionale Wann-Frage (Item 7), wobei der umgekehrte Fall und damit die konditional orientierte Antwort auf die temporale Wann-Frage lediglich dreimal zu beobachten ist (Item 6). Eine relativ hohe Anzahl inkorrekt gewerteter Antworten (bei Item 7 sind es 29 Antworten) beruhen auf der Struktur *mit*, die sich als Antwort auf die Frage *Wann?* nicht vereinen lässt. Abschließend wird die temporale anstelle der konditionalen sowie die konditionale anstelle der temporalen Antwort an einigen Beispielen in (22) und (23) illustriert.

(22) W-Frage: Wann holt Rakus die Hexe ab? Antwort: Um zwölf Uhr.

Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung		Kind	Alter
a.	<i>Wenn dr Koch tokt bot.</i> Wenn der Koch gekocht hat.	Kind II-7	3;10.7
b.	<i>Wenn se an Besa bald bot und an Luftballon.</i> Wenn sie einen Besen hald hat und einen Luftballon.	Kind III-15	4;3.8
c.	<i>Wenn dr Koch fertig kocht bot.</i> Wenn der Koch fertig gekocht hat.	Kind IV-18	4;9.7

(23) W-Frage: Wann kann die Hexe fliegen? Antwort: Wenn sie einen Besen hat.

Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung		Kind	Alter
a.	<i>Hüt.</i> Heute.	Kind II-14	3;8.27

b. <i>Am Obad und am Morga.</i> Am Abend und am Morgen.	Kind V-18	5;2.2
c. <i>In dr Nacht.</i> In der Nacht.	Kind VI-8	5;6.6

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 9 zum Verständnis von W-Fragen

Die erhobenen Daten und deren Auswertung zeigt in Bezug auf das Verständnis von W-Fragen eine bei jüngeren Kindern deutlich erkennbare Differenz in der korrekten Beantwortung von Argument- und Adjunktfragen, die anfänglich mit einem besseren Verständnis bei der Frage nach einem Argument einhergeht und mit der in der Literatur beschriebenen entwicklungstheoretischen Erwerbsreihenfolge (u.a. Forner 1979, Mills 1985) übereinstimmt. Innerhalb der Argument- und Adjunktfragen zeigen sich jedoch zusätzlich Unterschiede, was die einzelnen konkreten W-Fragen betrifft, was sich hypothetisch in Bezug auf die Anzahl korrekter Antworten in der Abfolge *wer – wen – was – wem* festhalten lässt. In der Kategorie der Argumentfragen lässt sich die entsprechende Abfolge basierend auf den Fragepronomen *warum – womit – wie – wann* beschreiben. Insbesondere das temporal und konditional verwendete Fragepronomen *wann* bereitet den Kindern Schwierigkeiten, wobei die unmittelbar nacheinander durchgeführte Abfrage interpretativ zu berücksichtigen ist, wenn auch lediglich insgesamt 15 konditional bzw. temporal gegensätzlich verwendete Antworten beobachtet werden konnten.

4.2.8 Untertest 12 Determinatoren: Obligatorischer Artikel vor Unika

Im Untertest 12 wird die Produktion des obligatorischen definiten Artikels vor Unika in Bezug auf die bereits entwickelte Struktur der Nominalphrase überprüft, wobei neben der Produktion des definiten Artikels auch Possessivpronomen und Platzhalterformen in die korrekte Wertung einbezogen werden (Kauschke & Siegmüller 2002, 2010).

4.2.8.1 Entwicklungstheoretische Grundlagen zum Erwerb des obligatorischen Artikels vor Unika

Was die morphologischen Aspekte innerhalb der Nominalphrase betrifft, spielt der Artikel eine entscheidende Rolle, da dieser vorwiegend markiert wird. Artikel tragen dabei die morphologische Markierung des Genus, des Numerus und des Kasus. Grundsätzlich ist die Verwendung des bestimmten Artikels im Deutschen bei Gattungsbezeichnungen (Generika) obligatorisch. Damit kann der spezifische Referenzbezug zu einem Objekt in der Auswahlmenge hergestellt werden, was folgendes Beispiel illustriert (Kauschke & Siegmüller 2002:46):

- (24) Welches Auto gefällt dir?
Das Auto.

Die Bezeichnung Unika bezieht sich auf Nomen (Ämter, Himmelskörper, Körperteile und andere situationseinmalige Nomen), die nur in Kombination mit einer bestimmten, reduzierten Artikelauswahl auftreten können (Penner & Kölliker Funk 1998, Kauschke & Siegmüller 2002), da sie *einmalig* sind und keinen bestimmten Artikel zur Herstellung einer Referenz aus einer Auswahlmenge benötigen. Folglich ist die Markierung durch den Artikel eigentlich überflüssig, aus syntaktischen und semantischen Gründen ist der bestimmte Artikel vor Unika jedoch obligatorisch notwendig, was die Beispiele in (25) verdeutlichen (Kauschke & Siegmüller 2002:46).

- (25) a. [?]*Eine* Sonne geht auf.
 b. [?]Ich habe mir *eine* Nase gebrochen.
 c. Ich habe mir *die* Nase gebrochen.
 d. Ich habe mir *meine* Nase gebrochen.

Der Erwerb des obligatorischen Artikels vor Unika erfolgt vor dem Artikelerwerb vor Generika (u.a. Eigennamen für Stoffe, Gattungen und Gruppen) (Penner & Kölliker Funk 1998). Im Vergleich zum obligatorischen Artikel vor Unika müssen Kinder für die Verwendung des Artikels vor Generika bestimmte Regeln (u.a. Bezug auf etwas Zählbares bzw. nicht Zählbares) erwerben. Das Erwerbsalter des expletiven definiten Artikels vor Unika liegt für deutscherwerbende Kinder um 2;6 Jahre und damit nach dem Erwerb des obligatorischen definiten Artikels vor Eigennamen im Schweizerdeutschen bzw. im Vorarlberger Dialekt (Penner & Kölliker Funk 1998). Kinder, die obligatorische Artikel vor Unika auslassen, verfügen noch nicht über die relevante Schnittstelleninformation zwischen Syntax und Semantik (Kauschke & Siegmüller 2002).

4.2.8.2 Ergebnisse des Untertests 12 Obligatorischer Artikel vor Unika

In die berechneten Zahlenwerte der korrekt gewerteten Strukturen der sechs abgefragten Items sind jene Produktionen inkludiert, die den obligatorischen Artikel vor Unika im Sinne der Verwendung eines definiten Artikels sowie einer Platzhalterform bzw. eines Possessivpronomens umfassen. Der unten angeführten Tabelle III-72 ist der von Beginn an relativ hohe Anteil korrekter Realisierungen zu entnehmen, wobei zwischen Mädchen und Jungen kein Unterschied zu erkennen ist (detaillierte Analyse in Anhang M, Tab. M-1). In der quantitative Analyse werden die kindlichen Äußerungen in die Kategorien *definiter Artikel*, *Possessivpronomen*, *morphologisch fehlerhaft* (u.a. falsches Genus,...), Verwendung eines *indefiniten Artikels*, Produktion einer *Präpositionalphrase*, *fehlender Determinator* und *Sonstiges* (u.a. fehlender semantischer Zusammenhang, Floskeln, ...) differenziert (detaillierte Analyse Anhang M, Tab. M-2 bis Tab. M-8). Kauschke und Siegmüller (2002:50) weisen zu Recht darauf hin, dass „*die morphologische Dimension für die Bewertung der Artikeleinsetzungsregel nicht relevant ist*“.

Differenzierte Analyse korrekt/inkorrekt gewerteter Produktionen

Quantitative Analyse und prozentuelle Häufigkeit korrekt und nicht korrekt gewerteter Produktionen des Untertests 12								
	Differenzierte Kategorien							
Altersgruppe	definiter Artikel	Possessivpronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	Sonstiges	Gesamt
I (n = 10)	33	1	7	4	5	6	4	60
II (n = 20)	72	3	8	3	19	7	8	120
III (n = 20)	82	11	3	3	5	8	8	120
IV (n = 20)	88	15	4	1	7	2	3	120
V (n = 20)	96	2	4	1	9	4	4	120
VI (n = 20)	101	3	3	2	3	4	4	120
VII (n = 10)	43	3	1	1	8	2	2	60
Ges. (N = 120)	515	38	30	15	56	33	33	720
%	71,5	5,3	4,2	2,1	7,8	4,6	4,6	100

Tab. III-72: Anzahl und prozentuelle Häufigkeit korrekter und inkorrekt Realisierungen Untertest 12.

In der Analyse der Realisierungen mit definitivem Artikel bzw. Possessivpronomen dominieren die Äußerungen mit definitivem Artikel in jeder alterskorrelierten Gruppe mit insgesamt 71,5% (n = 515). In den restlichen fünf differenzierten Kategorien dominieren quantitativ die Realisierungen mittels einer Präpositionalphrase, gefolgt von der Kategorie der Auslassungen der Determinatoren und morphologisch inkorrekt realisierten Varianten, die vorwiegend mit der Verwendung eines falschen Genus einhergehen. Die morphologisch fehlerhaft realisierten Formen basieren alle auf einem definiten Artikel und entsprechend einer prozentuellen Häufigkeit von 4,2% (n = 30) in Bezug auf die Gesamtäußerungen und 18,8% in Bezug auf die inkorrekt gewerteten Produktionen.

Um einen qualitativen Einblick in die einzelnen differenzierten Kategorien zu bekommen, werden diese bezugnehmend auf einige Realisierungen aus dem Datenkorpus diskutiert. In der Kategorie der realisierten obligatorischen Artikel vor Unika durch einen definiten Artikel sind syntaktisch, semantisch und morphologisch korrekte Strukturen zusammengefasst, die auf die Frage *Was hält sich ... (zu)?* mit Antworten wie *dr Mund* »den Mund«, *d Hand* »die Hand« oder *d Schtirn* »die Stirn« einhergehen. Die Anzahl der Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika anhand eines Possessivpronomens, wie *sin Buuch* »seinen Bauch«, *sin Buuchnabl* »seinen Bauchnabel« oder *ihre Händ* »ihre Hände« dominieren vor allem in den Altersgruppen III und IV, wobei die Anzahl insgesamt mit 5,3% (n = 38) jedoch relativ gering bleibt. In der Kategorie der morphologisch falsch realisierten obligatorischen Artikel vor Unika dominieren vorwiegend Genusfehler wie *d Fuss* »die Fuss«, *dr Bein* »der Bein« oder *dr Hand* »der Hand«, gefolgt von übergeneralisierten hochdeutschen maskulinen Nominativformen, die in dialektaler Variante korrekt realisierten Akkusativformen entsprechen, wie *der Schuh* »dr Schuah« anstelle von *den Schuh* »dr Schuah«. Die Kategorie der indefinit realisierten obligatorischen Artikel vor Unika umfasst lediglich 15 Realisierungen wie *a Hand* »eine Hand«, *an Kopf* »einen Kopf« oder *an Fuß* »einen Fuss«, die mit Ausnahme der Realisierung *ein Sub* »ein Schuh« alle korrekt realisiert wurden. In der Kategorie der Präpositionalphrasen dominieren Realisierungen, die sich mit dem Fragepronomen *wo* und der Struktur *an* + Dativ vereinbaren lassen, wobei auch die Präpositionen *auf*, *bei* und *in* in Form einer Präpositionalphrase vorkommen (Beispiele in (26)).

(26)	Realisierung	Entsprechung (hochdt.)	Kind	Alter
a.	<i>am Fuaß</i>	am Fuß	Kind I-8	3;1.30
b.	<i>uf d Nase</i>	auf die Nase	Kind I-3	3;5.0
c.	<i>uf an Buuch</i>	auf den Bauch	Kind V-2	5;5.16
d.	<i>in Fuaß</i>	in den Fuss	Kind V-19	5;2.23
e.	<i>bim Kopf</i>	beim Kopf	Kind VII-6	6;4.27

In der Kategorie der *sonstigen Antworten* sind neben von der Zielstruktur abweichenden Realisierungen, fehlende Reaktionen sowie Floskeln zum Ausdruck der Unwissenheit zusammengefasst. Von den 33 in diese Kategorie fallenden Antworten zeigt sich bei 14 Realisierungen die Struktur einer Nominalphrase basierend auf definitivem Artikel und folgendem Nomen, was abgesehen von der semantischen Komponente aus Sicht der Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika grundsätzlich als korrekt zu werten ist.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests 12

Der obligatorische Artikel vor Unika wird in den Daten der vorliegenden Studie von einer hohen Anzahl von Kindern vorwiegend in Form eines definiten Artikels (71,5%, n = 515)) sowie in deutlich geringerer Anzahl auch basierend auf einem Possessivpronomen (5,3%, n = 38) realisiert. Zusätzlich lassen sich morphologisch fehlerhafte Realisierungen (4,2%, n = 30) aber auch Präpositionalstrukturen (7,8%, n = 56) beobachten, die im Falle der morphologisch inkorrekten Realisierungen aus syntaktischer Perspektive als korrekt zu werten sind und vorwiegend mit Genusfehlern einhergehen. Die Präpositionalstrukturen hingegen beinhalten ebenfalls einen realisierten Artikel, der jedoch in eine Präpositionalphrase eingebettet ist und sich als Antwort mit der zugrundeliegenden Frage *wo* vereinen lässt.

4.2.9 Untertest 13 Freies Erzählen - Bildgeschichte

Die Elizitation der freien gelenkten Spontansprache basiert in Untertest 13 auf einer Bildgeschichte mit fünf Bildern. Die Kinder wurden aufgefordert, jedes Bild einzeln kurz zu beschreiben und die wichtigsten abgebildeten Inhalte als zusammenhängenden Text zu produzieren. Dementsprechend sind neben dem strukturierten Aufbau einer Geschichte (u.a. Labov & Waletzky 1967, 1973) die linguistischen Aspekte des inhaltlichen (Kohärenz) sowie des sprachlichen Zusammenhalts (Kohäsion) des Textes entscheidend. Kohärenz ist ein komplexer Mechanismus, der aus dem Zusammenwirken von Wissensbeständen und grammatischen Strukturen entsteht (u.a. Gruber 2008). Kohäsion bezieht sich hingegen auf den syntaktischen Zusammenhang von verbalen bzw. geschriebenen Texten und wird durch Kohäsionsmittel (u.a. Halliday & Hasan 1976, Martin 1992), die unter anderem Merkmale des Tempus, des Aspekts und der Junktionen (de Beaugrande & Dressler 1981) umfassen, markiert.

4.2.9.1 Entwicklungstheoretische Aspekte des Erwerbs textlinguistischer Elemente

In den ersten Lebensjahren erwerben Kinder die wesentlichen Komponenten ihrer Erstsprache(n), die neben dem Erwerb von Wörtern und Satzstrukturen auch die Verknüpfung dieser zu größeren sprachlichen Einheiten, wie Monologe und später geschriebene Texte, umfassen. Mit drei bis vier Jahren gelingt es Kindern, sich verbal bereits komplex auszudrücken, es gelingt ihnen jedoch noch nicht, eine komplexe Geschichte umfassend eigenständig zu erzählen (Strutzmann et al. 2011). Vielmehr ist es notwendig, dass ein Erwachsener das Kind durch gezieltes Nachfragen bei der Strukturierung der Geschichte unterstützt und es zu Äußerungen ermuntert (u.a. Hickmann 2000). Die Produktion von kohärent und kohäsiv zusammenhängenden Texten entwickelt sich jedoch zunehmend ab dem vierten Lebensjahr (u.a. Schmidlin 1999, Klann-Delius 2008), wobei die ersten kindlichen Erzählungen wenig strukturiert sind und vor allem deskriptiv, im Sinne einer Aneinanderreihung von Einzelereignissen erzählt werden (u.a. Karmiloff-Smith 1986, Schmidlin 1999). Die Fähigkeit Geschichten zu erzählen, gilt dann als erworben, wenn Kinder alle die im Grundlagenmodell von Labov und Waletzky (1967, 1973) beschriebenen Elemente einer Erzählung realisieren (verkürzt aus Strutzmann et al. 2011:162).

Elemente einer Erzählung von Labov und Waletzky (1967, 1973):

- **Setting/Orientierung:** Einführung von Personen und Orten
- **Komplikation:** Darstellung des Planbruchs
- **Auflösung:** Behebung des durch den Planbruch hervorgehobenen Konfliktes
- **Coda:** Abschluss
- **Evaluation:** persönliche Bewertung des Erzählers

4.2.9.2 Ergebnisse des Untertests 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte

Die Auswertung der produzierten Bildgeschichten basiert auf unterschiedlichen Kriterien, wobei die Bildgeschichte selbst fünf Bilder umfasst, die dem Kind in der korrekten inhaltlichen Abfolge der Geschehnisse vorgelegt werden. Dementsprechend fällt die Aufgabe der korrekten Aneinanderreihung der einzelnen Bilder weg. Das Kind wird aufgefordert zu erzählen, was auf den einzelnen Bildern geschieht (Anhang C, Abb. C-35 bis Abb. C-39). Kurz zusammengefasst geschieht inhaltlich Folgendes: Die beiden bereits bekannten Charaktere Schwein und Koch spielen vor einem Räuberhaus Fußball (Bild 1). Das Schwein schießt den Fußball in die Fensterscheibe des Räuberhauses (Bild 2), worauf der Räuber aus dem Fenster schaut (Bild 3) und anschließend aus dem Haus herausspringt (Bild 4). Da erscheint der ebenfalls bereits bekannte Geist und beobachtet das Geschehen von oben (Bild 4). Die Geschichte endet darin, dass der Geist dem Schwein und dem Koch den Ball zurückgibt und den Räuber ins Wasser wirft (Bild 5). Die Analyse der kindlichen Produktionen im vorliegenden Datenkorpus basiert auf den Kriterien der Erzählstruktur (eigenständiges Erzählen versus notwendiges Nachfragen), der Verbalisierung des in drei Abschnitte differenzierten Inhaltes, der kindlichen

Erzählqualität (deskriptiv bzw. evaluativ) und der Verwendung von textlinguistischen Elementen im Sinne von Kohäsionsmitteln. Das Kriterium der kindlichen Erzählstruktur ist in *eigenständiges Erzählen*, *vereinzelt Nachfragen* und *häufiges Nachfragen* abgestuft, wobei Kinder mit sehr wenig spontanen Äußerungen eigens zusammengefasst sind. Die individuelle Analyse der kindlich realisierten Bildgeschichten aller 120 Kinder sind alterskorreliert in Anhang N (Tab. N-1 bis Tab. N-7) einzeln dargestellt. Tabelle III-73 fasst die ausgewerteten Ergebnisse basierend auf den differenzierten Kategorien altersgruppenspezifisch zusammen.

Detailanalyse der realisierten Erzählungen

Detaillierte Analyse der realisierten Erzählungen									
Altersgruppe	Erzählqualität		Verbalisierung Inhalt			Einsatz Kohäsionsmittel	Erzählstruktur		
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teilw. Nachfragen	wenig spontan
I (n = 10)	10	2	10	7	1	1	1	7	2
II (n = 20)	20	3	19	16	5	6	3	14	3
III (n = 20)	20	3	20	16	10	2	6	13	1
IV (n = 20)	20	6	20	20	18	16	8	12	0
V (n = 20)	20	4	20	20	15	9	7	12	1
VI (n = 20)	20	0	20	20	20	9	14	6	0
VII (n = 10)	10	3	10	10	10	2	9	1	0
Gesamt	120	21	119	109	79	45	48	65	7

Tab. III-73: Detailanalyse der realisierten Erzählungen.

Im vorliegenden Datenkorpus zeigt sich insbesondere bei den drei Altersgruppen der jüngsten Kinder (3;0.0 – 4;6.0) ein häufig notwendiges Nachfragen zum Aufbau und dementsprechend zur Verbalisierung des Inhalts der einzelnen Bilder. Ab der Altersgruppe IV (ab 4;6.1) zeigt sich ein erkennbar mehr entwickelndes eigenständiges Erzählverhalten mit einer großen Anzahl von kindlichen Erzählungen mit geringer Notwendigkeit von inhaltlichem Nachfragen (siehe Detailanalyse Anhang N, Tab. N-1 bis Tab. N-7). Die Anzahl der Kinder mit auffallend wenig spontanen Äußerungen ist insgesamt gering und dominiert in den Altersgruppen der jüngeren Kinder.

Die Analyse und Auswertung des verbalisierten Inhalts der vorliegenden Bildgeschichte basiert auf der Differenzierung von drei inhaltlichen Abschnitten. Teil I umfasst den Inhalt des Fußballspiels von Schwein und Koch. Die Wertung des Teils II als korrekt ist dann gegeben, wenn das Kind den Inhalt des Ballschusses in die Scheibe des Räubers verbal äußert. Der Inhalt des dritten Teils der Geschichte besteht in der Verbalisierung des Ausgangs der Geschichte. In den Altersgruppen der jüngeren Kinder (I bis III) werden vorwiegend Teil I und II von den Kindern verbalisiert (Abb. III-13). Der Ausgang der Geschichte und damit Teil III muss häufig erfragt bzw. dem Kind erzählt werden. Eine zunehmende Verbalisierung des dritten inhaltlich differenzierten Abschnittes zeigt sich in der Altersgruppe III (ab 4;0). Ab der Altersgruppe IV (ab 4;6) gelingt es den Kindern, die Geschichte aufzulösen, was mit der Verbalisierung aller drei differenzierten Abschnitte einhergeht. In der differenzierten Analyse der bildbezogenen kindlichen Realisierungen zeigen sich für Bild 3 (Räuber schaut aus dem Fenster) auffallend wenige Äußerungen. Die Eliminierung des Bildes 3 ist in der zukünftigen Verwendung des erstellten Verfahrens zu überlegen.

Verbalisierter Inhalt der drei differenzierten inhaltlichen Abschnitte¹²⁰

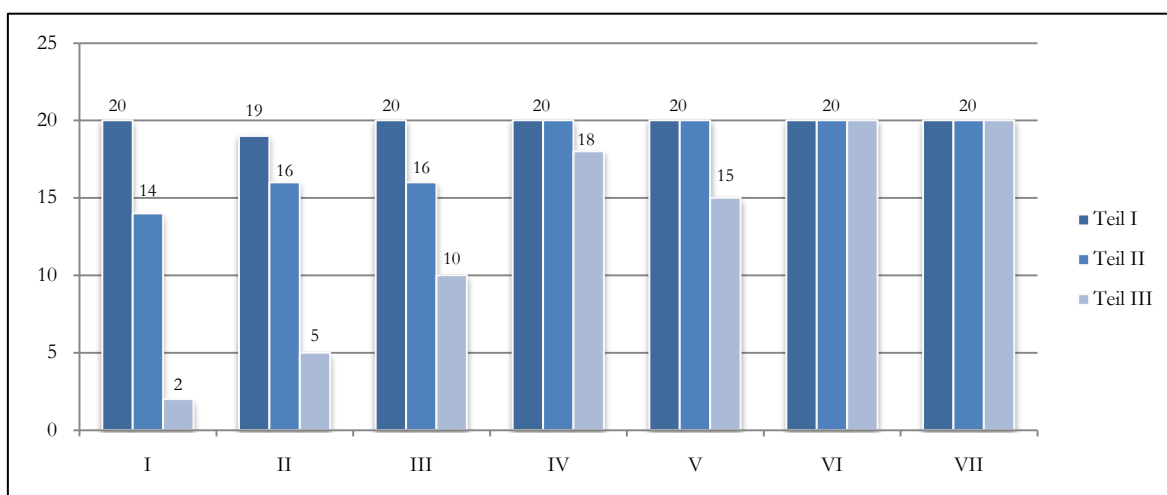


Abb. III-13: Verbalisierter Inhalt der drei differenzierten inhaltlichen Abschnitte.

In Bezug auf die Analyse der kindlichen Erzählqualität wird zwischen Deskription und Evaluation unterschieden. Während sich die Deskription auf die ledigliche Beschreibung des Inhaltes stützt, umfassen Evaluationen persönliche Werte des Erzählers sowie persönliche Einschätzungen einzelner Charaktere. Labov und Waletzky (1973) zufolge sind Evaluationen für eine vollständige Erzählung unabdingbar. Im vorliegenden Datenkorpus dominiert die deskriptive Erzählqualität und es zeigen sich lediglich eine geringe Anzahl von kindlich produzierten Evaluationen, die sich vorwiegend auf den Charakter des Räubers bzw. des Geistes beziehen, was die Beispiele in (27) illustrieren:

(27)	Kindliche Realisierung und hochdeutsche Entsprechung	Kind	Alter
a.	<i>I mag dr Geischt net, där soll wiedr weg goh.</i> Ich mag den Geist nicht, der soll wieder weggehen.	Kind I-1	3;3.19
b.	<i>Jetzt isch dr Geischt wiedr liab worra.</i> Jetzt ist der Geist wieder lieb geworden.	Kind II-9	3;5.18
c.	<i>Där isch traurig.</i> Der (der Räuber) ist traurig.	Kind III-13	4;3.2
d.	<i>Jetzt luagt där und isch ganz böse.</i> Jetzt schaut der (der Räuber) und ist ganz böse.	Kind IV-3	4;8.1
e.	<i>(Wie goht dia Gschicht us?) Luschtig, i find luschtig.</i> (Wie geht die Geschichte aus?) Lustig, ich finde lustig.	Kind V-20	5;6.18
f.	<i>Do isch är traurig und där isch wütig.</i> Da ist er (der Koch) traurig und der (der Räuber) ist wütend.	Kind VI-15	5;7.12
g.	<i>He zu denna isch är nett und zu denna isch är böse.</i> Hey zu denen (Koch und Schwein) ist er nett und zu denen (Räuber) ist er böse.	Kind VII-5	6;1.17

¹²⁰ Die Werte der Altersgruppen I und VII wurden zur besseren Vergleichbarkeit wieder hochgerechnet. Dementsprechend ergibt sich für alle differenzierten Altersgruppen ein maximal möglicher Wert von 20.

Die vermehrte Verwendung von Kohäsionsmittel zeigt sich im vorliegenden Datenkorpus ab der Altersgruppe IV (ab 4;6), wobei sich qualitativ vorwiegend die koordinierende Konjunktion *und* in Kombination mit Temporaladverbien wie *und jetzt* oder *und dann* zum Ausdruck einer temporalen Abfolge der Geschehnisse beobachten lassen (vgl. Ergebnisse Strutzmann et al. 2011). Was das realisierte Tempus betrifft, dominiert die Tempusform Präsens, wobei keine weitere genauere Analyse des verwendeten Tempus erfolgte. Im Vergleich zum häufigen Gebrauch koordinierender Konjunktionen lässt sich die Verwendung von Pronomina nur vereinzelt beobachten. Die Aktanten werden im vorliegenden Datenkorpus von den Kindern vorwiegend in dialektaler Varietät mit definitivem Artikel wie *dr Koch und des Schwü schpielan Ball* »der Koch und das Schwein spielen Ball« eingeführt. Die Referenzerhaltung innerhalb der erzählten Struktur wird vorwiegend durch die Wiederholung der Nominalphrase sowie ab der Altersgruppe IV teilweise durch Pronomina gestützt.

Die qualitative Darstellung der erzählten Bildgeschichten basiert auf der Auswahl von drei Erzählungen, die je einem Beispiel mit wenig spontanen Äußerungen (Beispiel a), einem Beispiel mit gering notwendigem Nachfragen (Beispiel b) und einem Beispiel mit bereits eigenständig entwickelter Erzählkompetenz (Beispiel c) gerecht werden. Der sich auf die Erzählqualität auswirkende Zusammenhang zum Alter des Kindes ist deutlich erkennbar. Die Wahl der unten angeführten Formatierung begründet sich darin, den Kriterien der Darstellung der Äußerungen des Erwachsenen bzw. des Kindes sowie der hochdeutschen Entsprechung der dialektalen Realisierung gerecht zu werden. Phonetisch-phonologische sowie morphologisch-syntaktische Auffälligkeiten in den kindlichen Erzählungen werden in der hochdeutschen Entsprechung absichtlich beibehalten.

a) Bildgeschichte Kind III-10 (4;5.11)

Dialektale Realisierung	Hochdeutsche Entsprechung
E: (1) <i>Maximilian, was passiert uf dem Bild?</i>	<i>Maximilian, was passiert auf diesem Bild?</i>
K: (1) <i>Mb.</i>	<i>Mb.</i>
E: (2) <i>Was siasch du alles uf dem Bild?</i>	<i>Was siehst du auf diesem Bild?</i>
K: (2) <i>An Bom, an Koch, a Hutschile, nüt.</i>	<i>Einen Baum, einen Koch, ein Schweinchen, nichts.</i>
E: (3) <i>Was machan dr Koch und des Schwüiele?</i>	<i>Was machen der Koch und das Schweinchen?</i>
K: (3) <i>Ball schpiela.</i>	<i>Ball spielen.</i>
E: (4) <i>Und was passiert jetzt?</i>	<i>Und was passiert jetzt?</i>
K: (4) <i>(keine Reaktion)</i>	
E: (5) <i>Luag amol was jetzt passiert?</i>	<i>Schau einmal, was jetzt passiert.</i>
K: (4) <i>Do isch s Hutschile und dr Koch.</i>	<i>Da ist das Schweinchen und der Koch.</i>
E: (6) <i>Und was machan dia zwä?</i>	<i>Und was machen die zwei?</i>
K: (5) <i>Dr Räubr.</i>	<i>Der Räuber.</i>
E: (7) <i>Was machan dr Koch und des Schwüiele?</i>	<i>Was machen der Koch und das Schwein?</i>
K: (6) <i>Ball schpiela.</i>	<i>Ball spielen.</i>
E: (8) <i>Und was isch passiert?</i>	<i>Was was ist passiert?</i>
K: (7) <i>Mb?</i>	<i>Mb?</i>

E:	(9) <i>S Schwü hot dr Ball in d Schieba inni gschossa.</i>	<i>Das Schwein hat den Ball in die Scheibe geschossen.</i>
	(10) <i>Jetzt luagamar amol witr was passiert.</i>	<i>Jetzt schauen wir, was weiter passiert.</i>
K:	<i>(keine Reaktion)</i>	
E:	(11) <i>Was passiert?</i>	<i>Was passiert?</i>
K:	<i>(keine Reaktion)</i>	
E:	(12) <i>Luagt dr Ränbr, obs Fenschtr kaputt ganga isch?</i>	<i>Schaut der Räuber, ob das Fenster kaputt gegangen ist?</i>
K:	(8) <i>Jetzt kunnt us, do kunnt (zeigt auf Geist).</i>	<i>Jetzt kommt raus, da kommt.</i>
E:	(13) <i>Genau, dr Geischt kummt.</i>	<i>Genau, der Geist kommt.</i>
K:	(9) <i>Und an Räuber.</i>	<i>Und ein Räuber.</i>
E:	(14) <i>Was machan dr Koch und s Schwüle?</i>	<i>Was machen der Koch und das Schwein?</i>
K:	(10) <i>Dia kann us.</i>	<i>Die kommen raus.</i>
E:	(15) <i>Globsch, dass se dr Ball wiedr kriagan?</i>	<i>Glaubst du, dass sie den Ball wieder bekommen?</i>
K:	<i>(keine Reaktion)</i>	
E:	(16) <i>Luagamar amol wia d Gschicht ausgoht?</i>	<i>Komm wir schauen wie die Geschichte ausgeht.</i>
	(17) <i>Was passiert?</i>	<i>Was passiert?</i>
K:	(11) <i>Dr Ränber.</i>	<i>Der Räuber?</i>
E:	(18) <i>Dr Geischt packt dr Räuber und würft ihn in See.</i>	<i>Der Geist packt den Räuber und wirft ihn in den See.</i>
	(19) <i>Und was macht är mit am Ball?</i>	<i>Und was macht er mit dem Ball?</i>
K:	<i>(keine Reaktion)</i>	
E:	(20) <i>Dr Ball gibt är am Koch und am Schwüle wiedr zruck.</i>	<i>Den Ball gibt er dem Koch und dem Schweinchen wieder zurück.</i>

In Bezug auf die differenzierten Kriterien ist die Erzählung in Beispiel a durch häufig notwendiges Nachfragen zur Verbalisierung des Inhaltes geprägt. Das mehrmalige Nachfragen ist nicht nur für den Beginn der Erzählung notwendig, sondern für den gesamten Verlauf. Während es dem Kind gelingt, den ersten Teil mit Nachfrage zu erzählen (Äußerungen K 2 und K 3), ist die Verbalisierung des Höhepunktes (Ball in der Fensterscheibe) sowie der Auflösung der Geschichte trotz unterschiedlich gestellter Fragen nicht möglich. Die teilweise inkorrekten Antworten (K 5 und K 10) können sich durch das fehlende Verstehen der gestellten Frage bedingen. Die Einführung der Charaktere der Geschichte basiert mittels indefiniten Artikeln (K 2), die Verwendung von Kohäsionsmittel ist innerhalb der Erzählung nicht zu beobachten.

b) Bildgeschichte Kind V-4 (5;4.5)

Dialektale Realisierung	Hochdeutsche Entsprechung
K: (1) <i>S Schwü und da Koch dia tuan vor an Huus, wo an bösa Kobold grad ussachaut, mögan dia vor am Huus fuußballna.</i>	<i>Das Schwein und der Koch, die tun vor ein Haus, aus dem ein böser Kobold gerade rausschaut, mögen die vor dem Haus Fußball spielen.</i>
(2) <i>Jetzt süsst des Swüle, des süsst voll bam Kobold, voll in dia obre Schieba ibi.</i>	<i>Jetzt s(ch)ießt das S(ch)wein, das schießt voll bei dem Kobold, voll in die obere Scheibe hinein.</i>
(3) <i>Und jetzta verschteckt sich da Koch hinterm Tannabom.</i>	<i>Und jetzt versteckt sich der Koch hinter dem Tannenbaum.</i>

E:	(1)	<i>Was macht dr Kobold?</i>	<i>Was macht der Kobold?</i>
K:	(4)	<i>Mh?</i>	
E:	(2)	<i>Was macht dr Kobold?</i>	<i>Was macht der Kobold?</i>
K:	(5)	<i>Kummt är ussa und lacht.</i>	<i>Kommt er raus und lacht.</i>
E:	(3)	<i>Und wer kunnt denn do noch ge luaga?</i>	<i>Und wer kommt dann noch schauen?</i>
K:	(6)	<i>Na, des wäas i nümma.</i>	<i>Nein, das weiß ich nicht mehr.</i>
E:	(5)	<i>Dr Geischt kummt noch ge luaga.</i>	<i>Der Geist kommt noch schauen.</i>
K:	(7)	<i>Do oba.</i>	<i>Da oben.</i>
E:	(6)	<i>Wia goht d Gschicht us?</i>	<i>Wie geht die Geschichte aus?</i>
K:	(8)	<i>Des wäas i nümma.</i>	<i>Das weiß ich nicht mehr.</i>
E:	(7)	<i>Was macht dr Geischt?</i>	<i>Was macht der Geist?</i>
K:	(9)	<i>Der isch jetzt liab.</i>	<i>Der ist jetzt lieb.</i>
E:	(8)	<i>Und was macht är mit am Ball?</i>	<i>Und was macht er mit dem Ball?</i>
K:	(10)	<i>Denna wiedr geb, denna zwo.</i>	<i>Diesen wieder geben, diesen beiden.</i>
E:	(9)	<i>Und was macht är mit am Kobold?</i>	<i>Und was macht er mit dem Kobold?</i>
K:	(11)	<i>Mit dr Hand beba und will ihn in Fluss innihaua.</i>	<i>Mit der Hand halten und will ihn in den Fluss hineinwerfen.</i>

Die kindliche Erzählung in Beispiel b zeichnet sich durch die eigenständige Verbalisierung der differenzierten Inhalte I und II aus (K 1 bis K 3). Die Charaktere werden mit definiter Nominalphrase eingeführt (K 1), die einzelnen Textelemente sind teils durch Aneinanderreihung kohäsiv verbunden (K 1 – K 2, K 2 – K 3) und die Erzählung erfolgt im Präsens. Im Vergleich zum Beginn wird im inhaltlich dritten Teil häufiges Nachfragen notwendig, womit es dem Kind gelingt, die Geschichte verbal aufzulösen (K 9 – 11). Das Verhalten des Geistes wird vom Kind evaluiert (K 9).

c) Bildgeschichte Kind VI-17 (5;11.12)

	Dialektale Realisierung	Hochdeutsche Entsprechung
K:	(1) <i>Do isch an Zauberer und do, der tuat mit am Schwii Ball schpiela und do isch im Huus dinna an Räuber und der will so dr Ball klaua.</i>	<i>Da ist ein Zauberer und der, der tut mit einem Schwein Ball spielen und da ist im Haus drinnen ein Räuber und der will so den Ball klanen.</i>
	(2) <i>Und jetzt schüßt s Schwii voll mit am Ball durchs Fenschtr vom Räuber.</i>	<i>Und jetzt schießt das Schwein voll mit dem Ball durchs Fenster des Räubers.</i>
	(3) <i>Und jetzt versteckt sich dr Koch im Busch, bald hintr dr Tanna und denn schaut s Schwii schaut traurig uus und jetzt güxlat dr Räuber us am Huus und dr Ball isch do und d Scherba liegen am Boda.</i>	<i>Und jetzt versteckt sich der Koch im Busch, bald hinter der Tanne und dann schaut das Schwein schaut das Schwein traurig aus und jetzt schaut der Räuber aus dem Haus und der Ball ist da und die Scherben liegen auf dem Boden.</i>
	(4) <i>Und jetzt schreit s Schwii „Hilfe, Hilfe!“ und dr Koch rennt weg und denn kunnt dr Räuber ussa.</i>	<i>Und jetzt schreit das Schwein „Hilfe, Hilfe!“ und der Koch rennt weg und dann kommt der Räuber raus.</i>
	(5) <i>Und do isch dr böse Geischt.</i>	<i>Und da ist der böse Geist.</i>
	(6) <i>Do isch dr Ball, der goht dr Ball hola.</i>	<i>Da ist der Ball, der geht den Ball holen.</i>

E: (1) *Und was passiert mit am Räuber?*

Und was passiert mit dem Räuber?

K: (7) *Där würd packt und in See khaut.*

Der wird gepackt und in den See geworfen.

Die kindliche Erzählung in Beispiel c erfüllt alle in der vorliegenden Auswertung differenzierten Kriterien. Die Verbalisierung der drei inhaltlichen Abschnitte erfolgt eigenständig und korrekt, die einzelnen Elemente sind kohäsiv durch temporale Aneinanderreihung miteinander verbunden und die Erzählqualität ist sowohl vorwiegend deskriptiv als auch teilweise evaluativ (K 3, K 5). Das Kind baut zusätzlich eine indirekte Äußerung in die Erzählung ein (K 4). Die Geschichte ist im Präsens erzählt, wobei der Ausgang der Situation des Räubers im Futur beschrieben wird.

Zusammenfassung des Untertests 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte

Die Elizitation einer zusammenhängenden Struktur erfolgte in der durchgeführten Datenerhebung durch Vorlage von fünf in der Abfolge inhaltlich stimmigen Bildern und wurde basierend auf Kriterien der Erzählstruktur, der inhaltlichen Verbalisierung, der Erzählqualität sowie der Verwendung von Kohäsionsmitteln analysiert. Insgesamt zeigt sich ein erkennbarer qualitativer Anstieg der kindlichen Erzählkompetenz ab der Altersstufe IV (ab 4;6.0), die sich durch die zunehmend eigenständige Erzählstruktur, die Fähigkeit der inhaltlichen Verbalisierung aller Teile der Geschichte (Einführung – Höhepunkt – Auflösung) sowie dem, wenn auch geringen aber dennoch beobachtbaren Einsatz von Kohäsionsmitteln mit vorwiegend temporal aneinanderreihenden Konjunktionen manifestiert. Der Referenzbezug innerhalb der Erzählung erfolgt vorwiegend durch die Nennung der eingangs eingeführten definiten Nominalphrase. Die Erzählqualität zeigt mit zunehmendem Alter deutlich mehr evaluative Komponenten, wobei vor allem in den Altersgruppen der jüngeren Kinder eine verbale deskriptive Aneinanderreihung von Einzelereignissen zu beobachten ist.

4.3 Untertest Semantik-Lexikon

Die Fähigkeiten auf semantisch-lexikalischer Sprachebene wurden explizit an einem Untertest basierend auf der Zuordnung und Benennung von Oberbegriffen und der Benennung von 24 Items (Nomen) geprüft. Die Kinder der durchgeführten Studie wurden aufgefordert, zweimal 12 vorgelegte Bildkarten in zwei Kategorien zu sortieren und diese einzeln aber auch als Oberbegriff zu benennen.

4.3.1 Entwicklung semantischer Organisation und taxonomischer Kategorie

Die korrekte Zuordnung und Benennung von Objekten bzw. Oberbegriffen setzt sprachliches und nicht sprachliches Wissen voraus, unter anderem die Kenntnis über die taxonomische Struktur bestimmter Oberbegriffe. Während spracherwerbende Kinder anfänglich bis etwa zum zweiten Lebensjahr Objekte nach thematischen Zusammenhängen klassifizieren (Kauschke & Siegmüller 2010), konnten Clark (1995) aber auch Nelson et al. (1993) erste Oberbegriffe in der Spontansprache im zweiten Lebensjahr beobachten. Die ersten *basic-level* Begriffe im Deutschen sind Szagun (1996) und

Dromi (1999) zufolge unter anderem aus den semantischen Feldern *Tiere*, *Spielzeuge*, *Personen*, *Fahrzeuge* und *Kleidung*, wobei individuelle Erfahrungswerte die semantische Differenzierungsfähigkeit und die Kenntnis von Kohyponymen maßgeblich beeinflussen. Mit zunehmender Anzahl von erworbenen Lexemen der unterschiedlichen *basic-level* wird die semantische Organisation hinsichtlich der hierarchischen Struktur von Lexemen und Benennung von Oberbegriffen möglich. Waxman und Hatch (1992) konnten in ihrer Studie mit 20 drei- und 20 vierjährigen Kindern aufzeigen, dass spracherwerbende Kinder im Alter von drei bis vier Jahren zwar vorwiegend Objekte des *basic-level* benennen, aber auch bereits Hypero- und Hyponyme dazu produzieren. Dementsprechend beobachteten Nelson et al. (1993) basierend auf Daten von 45 Kindern im Alter von 1;8, dass die Wortkategorie der Nomen in diesem Alter zwar dominiert, aber lediglich die Hälfte der aktiv gebrauchten Nomen hierarchisch dem *basic-level* zugeordnet werden können und Kinder im Alter von drei bis vier Jahren darüberhinaus auch Lexeme anderer hierarchischer Positionen aktiv gebrauchen.

Die im Untertest 7 elizitierten vier Oberbegriffe lassen sich in Bezug auf die zugrundeliegenden alterskorrelierten semantischen Felder und ihrer Komplexität differenzieren. Bei den beiden semantischen Feldern *Kleidung* und *Spielsachen* handelt es sich um semantische Kategorien, die bereits früh im Lexikon von Kindern beobachtet werden können (u.a. Szagun 1996), wobei für das vorliegende Datenkorpus gute Fähigkeiten der Zuordnung und Benennung dieser beiden Oberbegriffe zu erwarten sind. Was die semantischen Kategorien *Werkzeug* und *Möbel* betrifft, sind für die korrekte Umsetzung der elizitierten Aufgabe ein differenzierter Erwerb der entsprechenden Lexeme und ein elaborierter Wortschatzumfang notwendig, was dementsprechend in einem höheren Schwierigkeitsgrad resultiert.

4.3.2 Ergebnisse des Untertests 7 Oberbegriffe

Die Benennleistung der 24 Items der vier semantischen Felder zeigt insgesamt für die einzelnen Altersgruppen hohe Werte korrekter Realisierungen, mit Ausnahme des Lexems *Regal*, welches nur von einer geringen Anzahl der Kinder als solches benannt wurde. Besonders interessant ist neben der Zuordnung der Lexeme zu einem gemeinsamen Oberbegriff dessen verbale Benennung, was sich abhängig von der jeweiligen Semantik als unterschiedlich einfach bzw. schwierig erwies. Vorab werden die korrekt realisierten Hypo- bzw. Hyperonyme quantitativ für die vier semantischen Gruppen tabellarisch dargestellt¹²¹, bevor im Anschluss die Zuordnung und Benennleistung der Oberbegriffe etwas ausführlicher diskutiert werden. Auf eine prozentuelle Darstellung der korrekt benannten Hyponyme wird aufgrund der für die meisten Items beinahe korrekten Benennung aller Kinder verzichtet. Der in der Kategorie Oberbegriff (verbal) in Klammer stehende Wert entspricht korrekten Umschreibungen des gefragten Hyperonyms. Der entsprechende Wert in Klammer in der Kategorie

¹²¹ Auf phonetisch-phonologische Auffälligkeiten wird nicht explizit hingewiesen bzw. auf die Differenzierung hochdeutscher vs. dialektaler Realisierung verzichtet.

Zuordnung verweist auf eine teilweise korrekte Sortierung mit mindestens drei korrekt zugeordneten Hyponymen des jeweiligen Hyperonyms.

Verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Kleidung

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Kleidung								
Altersgruppe	Hose	Jacke	Kleid	Sandalen	Socken	Schal	Oberbegriff	Zuordnung
I (n = 11)	11	11	8	10	11	11	4	2 (5)
II (n = 20)	20	19	19	19	20	20	8	16 (1)
III (n = 20)	20	20	19	20	19	20	8 (2)	15 (3)
IV (n = 20)	20	20	20	20	20	20	10 (2)	17 (2)
V (n = 20)	20	20	20	20	20	20	15 (1)	18
VI (n = 20)	20	20	20	20	20	20	18 (2)	20
VII (n = 10)	10	10	10	9	10	10	8	10

Tab. III-74: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Kleidung.

Verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Werkzeug

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Werkzeug								
Altersgruppe	Hammer	Nagel	Schraubenz.	Bohrmaschine	Säge	Zange	Oberbegriff	Zuordnung
I (n = 11)	10	6	5	8	9	8	4	2 (5)
II (n = 20)	20	12	12	15	17	15	8 (1)	16 (1)
III (n = 20)	20	16	11	12	17	14	10 (5)	15 (2)
IV (n = 20)	20	17	18	16	19	18	14 (3)	17 (2)
V (n = 20)	20	17	16	16	20	16	14 (4)	18
VI (n = 20)	19	18	17	18	20	20	18 (2)	20
VII (n = 10)	10	8	9	10	10	10	9 (1)	10

Tab. III-75: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Werkzeug.

Verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Möbel

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Möbel								
Altersgruppe	Tisch	Stuhl	Bett	Sofa/Coach	Kasten	Regal	Oberbegriff	Zuordnung
I (n = 11)	11	10	9	9	8	0	1	(3)
II (n = 20)	20	20	19	13	13	0	0 (1)	6 (10)
III (n = 20)	18	17	15	13	7	1	0	8 (6)
IV (n = 20)	20	20	18	16	18	5	1 (3)	11 (9)
V (n = 20)	20	20	20	20	19	7	7	12 (5)
VI (n = 20)	20	20	19	18	20	6	4 (4)	16 (3)
VII (n = 10)	10	10	10	9	10	2	4	10

Tab. III-76: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Möbel.

Verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Spielsachen

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Spielsachen								
Altersgruppe	Luftballon	Bagger	Puppe	Schaukel	Drachen	Ball	Oberbegriff	Zuordnung
I (n = 11)	11	6	11	10	9	11	0	(3)
II (n = 20)	19	10	20	18	16	20	6 (1)	5 (10)
III (n = 20)	19	11	19	17	18	18	8 (1)	7 (6)
IV (n = 20)	20	7	18	20	20	20	11 (2)	12 (8)
V (n = 20)	20	9	20	19	19	20	16 (2)	12 (5)
VI (n = 20)	20	13	20	20	20	20	17 (1)	15 (4)
VII (n = 10)	10	7	10	10	9	10	7 (3)	10

Tab. III-77: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Spielsachen.

Den oben angeführten Tabellen ist die große Anzahl korrekter Benennungen der einzelnen Hyponyme der vier semantischen Kategorien zu entnehmen. Lediglich für einzelne Items manifestieren sich etwas

schlechtere Benennleistungen. In der Kategorie *Werkzeug* betrifft dies abgesehen vom Item Hammer die restlichen abgefragten Hyponyme, in der Kategorie *Möbel* die Lexeme *Sofa*, *Kasten* (vor allem in der Altersgruppe III) und *Regal* (für alle Altersgruppen) und in der Kategorie *Spielsachen* das Item *Bagger* (vor allem in den Altersgruppen IV und V).

Die Benennung der vier abgefragten Oberbegriffe bedarf jedoch einer etwas präziseren und detaillierteren Darstellung. Vorab werden die korrekt benannten Hyperonyme alterskorreliert gegenübergestellt, wobei die Werte in der Klammer, wie zuvor erwähnt, korrekten Umschreibungen des gefragten Hyperonyms entsprechen, die etwas später an ausgewählten Beispielen illustriert werden.

Korrekt benannte Oberbegriffe Untertest 8 der einzelnen Altersgruppen

Gegenüberstellung der Anzahl korrekter Benennungen der Oberbegriffe der einzelnen alterskorrelierten Gruppen						
Altersgruppe	Anzahl korrekte Benennung					Gesamtanzahl
	Kleidung	Werkzeug	Möbel	Spielsachen	Gesamt	
I (3;0.0 – 3;6.0)	4	4	1	0	9	44
%	36,4	36,4	9,1		20,5	100
II (3;6.1 – 4;0.0)	8	8 (1)	(1)	6 (1)	22 (3)	80
%	40	40 (5)	(5)	30 (5)	27,5 (3,8)	100
III (4;0.1 – 4;6.0)	8 (2)	10 (5)	0	8 (1)	26 (8)	80
%	40 (10)	50 (25)		40 (5)	32,5 (10)	100
IV (4;6.1 – 5;0.0)	10 (2)	14 (3)	1 (3)	11 (2)	36 (10)	80
%	50 (10)	70 (15)	5 (15)	55 (19)	45 (12,5)	100
V (5;0.1 – 5;6.0)	15 (1)	14 (4)	7	16 (2)	52 (7)	80
%	75 (5)	70 (20)	35	80 (10)	65 (8,75)	100
VI (5;6.1 – 6;0.0)	18 (2)	18 (2)	4 (4)	17 (1)	57 (9)	80
%	90 (10)	90 (10)	20 (20)	85 (5)	71,25 (11,25)	100
VII (6;0.1 – 6;6.0)	8	9 (1)	4	7 (3)	28 (4)	40
%	80	90 (10)	40	70 (30)	70 (10)	100
Gesamt (N = 121)	71 (7)	77 (16)	17 (8)	65 (10)	230 (41)	484
%	14,7 (1,4)	15,9 (3,3)	3,5 (1,7)	13,4 (2,1)	47,5 (8,5)	100
%	58,7 (5,8)	63,6 (13,2)	14 (6,6)	53,7 (8,3)	47,5 (8,5)	

Tab. III-78: Gegenüberstellung der Anzahl korrekter Benennungen der Oberbegriffe der einzelnen Gruppen.

Während die Anzahl korrekter Benennung für die drei Oberbegriffe *Kleidung*, *Werkzeug* und *Spielsachen* kontinuierlich mit zunehmendem Alter steigt, stellt sich das Hyperonym *Möbel* als ein relativ schwierig zu benennender Oberbegriff heraus und erreicht in den Altersgruppen VI und VII mit 40% (n = 4) korrekter Benennung den höchsten Wert. Der Oberbegriff *Kleidung* wird von insgesamt 71 korrekten Benennungen von 46 Kindern in der dialektalen Realisierung als *Hääs* »Kleidung« benannt und in deutlich geringerer Anzahl als *Kleidung* bzw. *Kleider*. In der Kategorie *Werkzeug* dominieren ebenfalls dialektale Benennungen wie *Werkzüg* »Werkzeug« oder *Werkzügsacha* »Werkzeugsachen« neben hochdeutschen Realisierungen als *Werkzeug* oder *Arbeitsachen*. Der korrekt benannte Oberbegriff *Möbel* wurde in allen 17 Benennungen als solcher realisiert und in der semantischen Gruppe der *Spielsachen* dominieren wiederum die dialektalen Realisierungen als *Schpielzüg* »Spielzeug« bzw. *Schpielsacha* »Spielsachen« im Umfang von 45 von insgesamt 65 korrekten Benennungen. Die Anzahl von Umschreibungen umfasst 41 Realisierungen (8,5%), die sich mit 16 Realisierungen auf die Kategorie *Werkzeug*, mit zehn Realisierungen auf die Kategorie *Spielsachen*, mit acht Realisierungen auf die Kategorie *Möbel* und mit sieben Realisierungen auf die Kategorie *Kleidung* verteilen und an einigen Beispielen in (28) illustriert werden.

(28) Realisierung	Entsprechung (hochdt.)	Kind	Alter
a. <i>Züüg zum Alega</i>	Sachen zum Anziehen	Kind V-4	5;4.5
b. <i>zum Aazüüba</i>	zum Anziehen	Kind VI-3	6;0.6
c. <i>Baumeischtrsacha</i>	Baumeistersachen	Kind II-15	3;9.19
d. <i>was zum Flicka</i>	etwas zum Reparieren	Kind IV-18	4;9.7
e. <i>Sacha zum Schlofa, Hocka, Pause macha</i>	Sachen zum Schlafen, Sitzen, Pause machen	Kind IV-13	4;9.11
f. <i>fürs Haus Züüg</i>	Sachen für das Haus	Kind VI-15	5;7.12
g. <i>was ma dussa schpiela ka</i>	was man draußen spielen kann	Kind II-12	4;0.29
h. <i>für dussa</i>	für draußen	Kind VI-12	5;8.15

In der differenzierten Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen der Oberbegriffe ergeben sich für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen basierend auf der Einteilung in die Kategorien *keine Benennung*, *Hyponym*, *weiteres semantisches Feld* und *sonstige Äußerungen* die in Tabelle III-79 zusammengefassten Werte.

Differenzierte Analyse inkorrekt benannter Oberbegriffe Altersgruppen I - VII

Differenzierte quantitative Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen						
Altersgruppe	korrekt	als inkorrekt gewertet				Gesamt
		keine Benennung	Hyponym	semantisches Feld	sonstige Äußerung	
I (n = 11)	9	32	1	0	2	44
II (n = 20)	22 (3)	40	9	3	3	80
III (n = 20)	26 (8)	27	8	5	6	80
IV (n = 20)	36 (10)	24	2	5	3	80
V (n = 20)	52 (7)	19		1	1	80
VI (n = 20)	57 (9)	10	2	2	0	80
VII (n = 10)	28 (4)	6		1	1	40
Ges. (N = 121)	230 (41)	158	22	17	16	484
%	47,5 (8,5)	32,6	4,5	3,5	3,3	100

Tab. III-79: Differenzierte quantitative Analyse inkorrekt benannter Oberbegriffe Altersgruppen I – VII.

In der differenzierten Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen dominiert die Kategorie der *fehlenden Benennung*, gefolgt von den Kategorien *Hyponyme* (Beispiel in (29)), *semantisches Feld* (Beispiele in (30)) und *sonstige Äußerungen* mit deutlich geringerem Wert, welche ebenfalls basierend auf einigen Beispielen präzisiert werden.

(29) Hyperonym	Realisierung	Entsprechung (hochdt.)	Kind	Alter
a. Möbel	<i>Schtuabl</i>	Stuhl	Kind I-10	3;2.7
b. Kleidung	<i>Kleidle</i>	Kleidchen	Kind II-16	3;8.8
c. Werkzeug	<i>Hamma</i>	Hammer	Kind II-7	3;10.7
d. Spielsachen	<i>Poppa</i>	Puppe	Kind II-19	3;8.6
e. Kleidung	<i>Anzug</i>	Anzug	Kind IV-10	4;9.3
(30) Hyperonym	Realisierung	Entsprechung (hochdt.)	Kind	Alter
a. Kleidung	<i>Wintr</i>	Winter	Kind II-13	3;8.17
b. Möbel	<i>Züüg zum Operiera</i>	Sachen zum Operieren	Kind III-7	4;2.25
c. Werkzeug	<i>schaffa</i>	arbeiten	Kind III-12	4;6.1
d. Möbel	<i>zum Hocka</i>	zum Sitzen	Kind III-14	4;1.25
e. Spielsachen	<i>zum Usse gob</i>	zum Rausgehen	Kind IV-3	4;8.1

In der Kategorie der sonstigen Äußerungen dominieren globale Benennungen basierend auf den Lexemen *Züüg* bzw. *Sacha* »Sachen« mit teilweise zusätzlicher Präzisierung wie *Sacha zum was maha* »Sachen zum etwas Machen«. Neben dem Benennen des jeweiligen Hyperonyms wurden die Kinder vorab aufgefordert, die 12 vorgelegten Karten nach Zusammengehörigkeit zu sortieren. Die korrekte Zuordnung geht im Vergleich zur Benennung mit einer deutlich höheren Anzahl korrekter Realisierungen einher. Die in Tabelle III-80 berechneten Zahlen- und Prozentwerte spiegeln die Anzahl korrekter Zuordnung wider, wobei die in Klammer stehenden Werte einer teilweisen korrekten Zuordnung von mindestens drei Hyponymen des jeweiligen Hyperonyms entsprechen.

Korrekte Zuordnung der Bildkarten zu semantischen Kategorien

Anzahl korrekter Zuordnung zu einem Oberbegriff						
Altersgruppe	Korrekt zugeordnete semantische Gruppen					Gesamtanzahl
	Kleidung	Werkzeug	Möbel	Spielsachen	Gesamt	
I	2 (5)	2 (5)	(3)	(3)	4 (16)	44
%	18,2 (45,5)	18,2 (45,5)	27,3	27,3	9,1 (36,4)	100
II	16 (1)	16 (1)	6 (10)	5 (10)	43 (22)	80
%	80 (5)	80 (5)	30 (50)	25 (50)	53,8 (27,5)	100
III	15 (3)	15 (2)	8 (6)	7 (6)	45 (17)	80
%	75 (15)	75 (10)	40 (30)	35 (39)	56,3 (21,3)	100
IV	17 (2)	17 (2)	11 (9)	12 (8)	57 (21)	80
%	85 (10)	85 (10)	55 (45)	60 (40)	71,3 (26,3)	100
V	18	18	12 (5)	12 (5)	60 (10)	80
%	90	90	60 (25)	60 (25)	75 (12,5)	100
VI	20	20	16 (3)	15 (4)	71 (7)	80
%	100	100	80 (15)	75 (20)	88,8 (8,8)	100
VII	10	10	10	10	40	40
%	100	100	100	100	100	100
Gesamt (N = 121)	98 (11)	98 (10)	63 (36)	61 (36)	320 (93)	484
%	20,2 (2,3)	20,2 (2,1)	13,0 (7,4)	12,6 (7,4)	66,1 (19,2)	100
%	81 (9,1)	81 (8,3)	52,1 (29,8)	50,4 (29,8)	66,1 (19,2)	

Tab. III-80: Korrekte Zuordnung der Bildkarten zu semantischen Kategorien.

Die berechneten Prozentwerte verdeutlichen im Vergleich zur Anzahl der korrekten Benennungen der Oberbegriffe, die von den Kindern bereits beherrschte Fähigkeit der Kategorisierung semantischer Lexeme mit teils noch nicht erworbenem Hyperonym. Dies zeigt sich sehr anschaulich für die Altersgruppen I und II mit doppelt so vielen korrekten Zuordnungen im Vergleich zu korrekten Benennungen des entsprechenden Hyperonyms. Ab der Altersgruppe V nähern sich die prozentuellen Werte mehr und mehr an, zeigen jedoch in der Altersgruppe VII mit 100% korrekter Zuordnung und 80% korrekter Benennung eine noch erkennbare Differenz.

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests Oberbegriffe

Im Untertest 7 wurde die Fähigkeit der Kategorisierung von semantischen Objekten geprüft, wobei sich deutliche Differenzen in der korrekten verbalen und nonverbalen Umsetzung erkennen lassen. Während die nonverbale Zuordnung in den Altersgruppen II bis VII in deutlich höherer Anzahl korrekt realisiert wurde, zeigt sich für die verbale Benennung der vier gewählten Hyperonyme eine im Vergleich geringere Anzahl korrekter Realisierungen. Interessanterweise zeigt sich für die Altersgruppe der jüngsten Kinder mit 9,1% (n = 4) korrekter nonverbaler Zuordnungen und 20,5% (n = 9) korrekt

benannter Hyperonyme genau die umgekehrte Tendenz. Was die vier ausgewählten Oberbegriffe betrifft, so lassen sich diese in Bezug auf die korrekte Zuordnung und Benennung in einer differenzierten Abfolge beschreiben. Das Hyperonym *Werkzeug* wird dementsprechend von 63,6% (n = 77) der Kinder korrekt benannt und von 81% (n = 98) korrekt zugeordnet, gefolgt vom Oberbegriff *Kleidung* mit 58,7% (n = 71) korrekter Benennung und ebenfalls 81% (n = 98) korrekter Zuordnung. Während sich für das Hyperonym *Spielsachen* mit 53,7% (n = 65) korrekter Benennung im Vergleich zu 50,4% (n = 61) korrekter Zuordnung als einziger Oberbegriff mehr nonverbale korrekte Realisierungen manifestieren, liegt der Oberbegriff *Möbel* mit lediglich 14% (n = 17) korrekter Benennung und 52,1% (n = 63) korrekter Zuordnung an letzter Stelle.

4.4 Untertest 2 Gedächtnis - Merkfähigkeit für Wörter und Sätze

Der Untertest zur Überprüfung der Gedächtnisleistung für Wörter und Sätze wurde durch Vorgabe von einer steigenden Anzahl von Einsilbern und in der Komplexität steigenden syntaktischen Strukturen basierend auf kindlichem Nachsprechen geprüft. Die zugrundeliegende Methodik ist an die beiden entsprechenden Untertests im SETK 3-5 von Grimm (2001) angelehnt.

4.4.1 Theoretische Aspekte der Gedächtnisleistungen im Kindesalter

In Untertest 2 werden die Gedächtnisleistung für einsilbige Wörter und komplexer werdende syntaktische Strukturen erfasst. Die Reproduktion der Abfolge von hochfrequenten, ohne semantische Relation folgenden Einsilber stellt neben dem Nachsprechen von Nichtwörtern eine zweite Möglichkeit zur Erfassung der Fähigkeiten des phonologischen Arbeitsgedächtnisses dar (u.a. Grimm 2001). In der Literatur (u.a. Grimm 1999, 2001, Lauer 2006) wird für kindliche Gedächtnisleistungen die Faustregel einer maximalen Merkfähigkeit von [Lebensalter minus 1-2 Einheiten] beschrieben. Die Erfassung der Fähigkeiten des Satzgedächtnisses beruht auf der korrekten Reproduktion von syntaktischen Strukturen, die morphologisch-syntaktisch korrekte und semantisch möglicherweise abweichende Inhalte umfassen. Im vorliegenden Verfahren wurden lediglich semantisch korrekte Strukturen vorgegeben. Die Aufgabe ermöglicht je nach Reproduktionsleistung Aussage über die Nutzungsfähigkeit von im Langzeitgedächtnis abgespeicherten grammatischen Kenntnissen, wobei die Fähigkeiten der Reproduktion mit einem zunehmend entwickelten sprachlichen Kenntnissystem steigen und dementsprechend in Wechselwirkung stehen (Grimm 2001). In der Analyse der kindlich nachgesprochenen Sätze im vorliegenden Datenkorpus sind neben der korrekten Wiedergabe der syntaktischen Strukturen insbesondere beobachtbare dialektale Interferenzen interessant, die sich durch die hochdeutsche Vorgabe der Sätze ergeben können.

4.4.2 Ergebnisse des Untertests 2 Gedächtnisleistung für Wörter und Sätze

In der folgenden quantitativen Auswertung wird das korrekte Nachsprechen von einsilbigen bzw. syntaktischen Strukturen getrennt dargestellt, wobei lediglich in der Abfolge vollständig korrekte

Realisierungen inkludiert sind. Phonetische Auffälligkeiten im Sinne eines Sigmatismus interdentalis oder Schetismus bei sonst korrektem Nachsprechen bleiben unberücksichtigt, wobei Konsonantenauslassungen hingegen als inkorrekt gewertet werden.

Anzahl korrekt nachgesprochener Einsilber der einzelnen alterskorrelierten Gruppen

Anzahl korrekter Nachsprechleistung: einsilbige Lexeme						
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6
I (3;0.0 – 3;6.0)	11	11	4	2	0	0
II (3;6.1 – 4;0.0)	20	20	10	1	0	0
III (4;0.1 – 4;6.0)	20	20	13	4	0	0
IV (4;6.1 – 5;0.0)	20	20	17	9	1	0
V (5;0.1 – 5;6.0)	20	20	19	10	3	0
VI (5;6.1 – 6;0.0)	20	20	17	11	1	0
VII (6;0.1 – 6;6.0)	10	10	8	8	3	0

Tab. III-81: Anzahl korrekt nachgesprochener Einsilber der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Der angeführten Anzahl korrekt nachgesprochener Einsilber der einzelnen alterskorrelierten Gruppen lässt sich die maximale Gedächtnisspanne für Einsilber ableiten:

Durchschnittliche maximale Gedächtnisleistung für Einsilber Altersgruppen I – VII

Maximale Gedächtnisleistung der einzelnen alterskorrelierten Gruppen					
Altersgruppe	2 Einsilber	3 Einsilber	4 Einsilber	5 Einsilber	Durchschnitt
I (3;0.0 – 3;6.0)	7	2	2	0	2,5
II (3;6.1 – 4;0.0)	10	9	1	0	2,55
III (4;0.1 – 4;6.0)	5	11	4	0	2,95
IV (4;6.1 – 5;0.0)	3	8	8	1	3,1
V (5;0.1 – 5;6.0)	1	9	7	3	3,6
VI (5;6.1 – 6;0.0)	3	6	10	1	3,45
VII (6;0.1 – 6;6.0)	2	0	5	3	3,9

Tab. III-82: Durchschnittliche maximale Gedächtnisleistung für Einsilber Altersgruppen I – VII.

Basierend auf der in der Literatur beschriebenen Faustregel der Gedächtnisleistung (u.a. Grimm 1999, 2001, Lauer 2006), die mit einer maximalen Merkfähigkeit von [Lebensalter minus 1-2 Einheiten] einhergeht, liegen die berechneten Durchschnittswerte im mittleren Bereich. Für die Altersgruppen V, VI und VII ist die berechnete durchschnittliche Merkfähigkeit im Vergleich zu den Altersgruppen der jüngeren Kinder als eher niedrig einzustufen.

Die Auswertung der Nachsprechleistung für die ausgewählten syntaktischen Strukturen ergeben die in Tabelle III-83 angeführten Werte korrekter Realisierungen, die nur vollständig korrekt nachgesprochene syntaktische Strukturen inkludieren (ausgenommen sind wiederum phonetische Auffälligkeiten wie Sigmatismus interdentalis, Schetismus oder Rhotazismus). Während die Items 7 bis 9 bereits in der Altersgruppe I fast vollständig korrekt reproduziert werden, zeigt sich für die Sätze 10 bis 14 eine mit zunehmendem Alter steigende Anzahl korrekter Realisierungen, die in den Altersgruppen VI und VII beinahe von allen Kindern korrekt nachgesprochen werden. In der differenzierten Auswertung der als inkorrekt gewerteten nachgesprochenen Sätze (Tab. III-83) für die einzelnen alterskorrelierten Gruppen zeigen sich Auffälligkeiten, die in die Kategorien *dialektale*

Interferenz, morphologisch, syntaktisch und semantisch inkorrekt und *sonstige Äußerungen* eingeteilt sind, wobei bei Bedarf die Zuordnung nicht zu mehreren, sondern stets zur Kategorie mit der dominantesten Auffälligkeit erfolgte.

Anzahl korrekt nachgesprochener syntaktischer Strukturen Altersgruppen I – VII

Anzahl korrekter Nachsprechleistung: Sätze								
Altersgruppe	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
I (3;0.0 – 3;6.0)	9	8	9	2	2	1	1	0
II (3,6,1 – 4;0.0)	18	17	16	5	6	1	7	1
III (4;0.1 – 4,6.0)	20	19	20	7	8	6	12	5
IV (4,6,1 – 5;0.0)	20	19	20	9	9	14	18	11
V (5;0.1 – 5,6.0)	20	17	19	13	15	13	14	12
VI (5,6,1 – 6;0.0)	20	20	20	15	18	19	20	16
VII (6;0.1 – 6,6.0)	10	10	10	10	9	9	10	9

Tab. III-83: Anzahl korrekt nachgesprochener syntaktischer Strukturen der einzelnen Altersgruppen.

Die differenzierte Analyse der Nachsprechleistungen für Sätze ist in Tabelle III-84 zusammengefasst, wobei die detaillierte item- und alterskorrelierte Auflistung in Anhang P nachgeschlagen werden kann (Tab. P-1 bis Tab. P-7). Die Differenzierung in die genannten Kategorien erfolgte absichtlich, um nicht nur korrekt nachgesprochene Lexeme zu zählen (u.a. Grimm 2001), sondern die reproduzierte syntaktische Struktur als Einheit beurteilen zu können.

Anzahl und prozentuelle Häufigkeit der Nachsprechleistung für syntaktische Strukturen

Zusammenfassung der differenzierten Analyse der Nachsprechleistung für syntaktische Strukturen							
Altersgruppe	vollständig korrekt	dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	Gesamt
I (n = 11)	32	8	8	8	6	26	88
%	36,4	9,1	9,1	9,1	6,8	29,5	100
II (n = 20)	71	26	15	25	9	14	160
%	44,4	16,25	9,4	15,6	5,6	8,75	100
II (n = 20)	97	18	15	7	11	12	160
%I	60,6	11,25	9,4	4,4	6,9	7,5	100
IV (n = 20)	121	13	14	2	9	1	160
%	75,6	8,1	8,75	1,25	5,6	0,6	100
V (n = 20)	123	8	13	3	12	1	160
%	76,9	5,0	8,1	1,9	7,5	0,6	100
VI (n = 20)	148	6	3	0	3	0	160
%	92,5	3,75	1,9		1,9		100
VII (n = 10)	77	0	2	0	1	0	80
%	96,25		2,5		1,25		100

Tab. III-84: Anzahl und prozentuelle Häufigkeit der Nachsprechleistungen für Sätze der einzelnen Gruppen.

In der differenzierten Analyse der als inkorrekt gewerteten reproduzierten syntaktischen Strukturen fallen insbesondere die hohen Werte dialektaler Interferenzen und morphologisch inkorrekt Realisierungen auf. Die in der Kategorie *dialektale Interferenz* zusammengefassten kindlichen realisierten syntaktischen Strukturen werden etwas detaillierter ausgeführt und sind in Tabelle III-85 itembezogen und dementsprechend differenzierter dargestellt, wobei die Tabelle lediglich jene Items umfasst, für die sich dialektale Interferenzen beobachten lassen. Die Dominanz in den Altersgruppen der jüngeren Kinder und die Abnahme der Anzahl mit zunehmendem Alter sind deutlich zu erkennen. In der Altersgruppe VII sind im vorliegenden Datenkorpus keine dialektalen Interferenzen mehr zu

beobachten¹²², wobei Knipp (1982) in ihrer Analyse von Schulaufsätzen aus dem Montafon (Region 7, Ruoff & Gabriel 1998) noch in der vierten Klasse Hauptschule dialektbedingte Fehler im Ausmaß von einem Sechstel aufzeigen konnte.

Dialektale Interferenzen nachgesprochener syntaktischer Strukturen

Anzahl dialektaler Interferenzen basierend auf den einzelnen nachgesprochenen syntaktischen Strukturen							
Altersgruppe	Dialekte Interferenzen der nachgesprochenen syntaktischen Strukturen der einzelnen Items						Gesamtanzahl n = 8
	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Gesamt	
I (n = 11)	5	0	2	1	0	8	88
%	45,5		18,2	9,1		9,1	100
II (n = 20)	12	0	7	5	2	26	160
%	60		35	25	10	16,25	100
III (n = 20)	12	2	4	0	0	18	160
%	60	10	20			11,25	100
IV (n = 20)	11	0	1	0	1	13	160
%	55		5		5	8,1	100
V (n = 20)	7	1	0	0	0	8	160
%	35	5				5	100
VI (n = 20)	5	0	1	0	0	6	160
%	25		5			3,75	100
VII (n = 10)	0	0	0	0	0	0	80
%							100
Gesamt	52	3	15	6	3	79	968
%	42,9	2,5	12,4	4,9	2,5	8,2	100

Tab. III-85: Dialektale Interferenzen nachgesprochener syntaktischer Strukturen.

Dialektale Interferenzen können sich auf die einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen auswirken, wobei sich diese im vorliegenden Datenkorpus itembezogen auf bestimmte Lexeme bzw. morphologische Strukturen beziehen (Beispiele in (31)). Zwei Kinder der Altersgruppe II haben je einen vorgegebenen hochdeutschen Satz vollständig im Dialekt reproduziert (vgl. (32)).

(31) Item	Realisierung	Dialektale Interferenz
a. Item 10	<i>Miar haben keinen Hund.</i>	<i>miar</i> »wir«
b. Item 11	<i>Die Bücher liegen uf-am Tisch.</i>	<i>uf-am</i> »auf dem«
c. Item 12	<i>Die Frau koft einen bunten Sonnenschirm.</i>	<i>koft</i> »kauft«
d. Item 13	<i>Heute geht der Bub net in die Schule.</i>	<i>net</i> »nicht«
e. Item 14	<i>Vor-am Haus schtoht eine blaue Bank.</i>	<i>vor-am</i> »vor dem«, <i>schtoht</i> »steht«

(32) Vorgabe	Realisierung	Kind	Alter
a. Heute geht der Bub nicht in die Schule.	<i>Hüt goht dr Bua net in d Schual.</i>	Kind II-17	4;0.23
b. Vor dem Haus steht eine große blaue Bank.	<i>Vor-am Huus schtoht a große blaue Bank.</i>	Kind II-4	4;0.12

Die dialektale Interferenz bei der Realisierung des Items 10, im Sinne von *wir* als *miar* »mir« (31a) manifestiert sich im vorliegenden Datenkorpus in 42,9% (n = 52), was auf den in der dialektalen Realisierung vorliegenden Synkretismus des Possessivpronomens der ersten Person Singular und dem Pronomen der ersten Person Plural zurückzuführen ist. Gelegentliche Schwierigkeiten in der

¹²² Dies begründet sich zuletzt auch durch die gewählten syntaktischen Strukturen und die dementsprechend zugrundeliegende Komplexität.

Differenzierung dieser beiden Formen zeigten sich bis in das Alter der ersten Klasse Hauptschule auch in den Daten von Knipp (1982). Die drei dialektal geprägten Realisierungen des Items 11 (2,5%) basieren auf der in den Dialekt umgesetzten Präpositionalstruktur im Sinne eines Amalgams von Präposition und Determinator (31b). Dialektale Interferenzen zeigen sich für Item 12 mit 12,4% (n = 15) und manifestieren sich am Verb *kaufen*, welches in der dialektalen Varietät konjugiert und dementsprechend als *koft* »kauft« realisiert wurde (31c). Für Item 13 lassen sich dialektale Interferenzen für die Negation *nicht* als Realisierung von *net* im Ausmaß von 4,9% (n = 6) beobachten (31d). Die drei dialektal beeinflussten Realisierungen des Items 14 (2,5%) beruhen in zwei Fällen auf dialektal realisierter Präpositionalstruktur *voram* »vor dem« und dialektal konjugiertem Verb *schoht* »stehen«, im dritten Fall zeigt sich zusätzlich die semantische Ersetzung der Präpositionalphrase in der Realisierung von *ussi dem Haus* »aus dem Haus« anstelle von *vor dem Haus*.

Syntaktisch, morphologisch und semantisch inkorrekt hochdeutsch reproduzierte syntaktische Strukturen werden ebenfalls anhand einer Auswahl von Beispielen illustriert (33a – 33f), wobei eine weitere Erklärung aufgrund der Eindeutigkeit nicht notwendig erscheint und die prozentuelle Häufigkeit in Tabelle III-84 berechnet ist.

(33) Vorgabe	Realisierung	Kind	Alter
a. Die Bücher liegen auf dem Tisch.	<i>Die Bücher liegen auf den Tisch</i>	Kind I-3	3;5.0
b. Die Frau kauft einen bunten Sonnenschirm.	<i>Die Frau kauft ein bunten Regenschirm.</i>	Kind II-11	3;10.8
c. Vor dem Haus steht eine große blaue Bank.	<i>Vor Haus scheht eine große Bank.</i>	Kind III-10	4;5.11
d. Vor dem Haus steht eine große blaue Bank.	<i>Vor dem Haus scheht eine große Bank blau.</i>	Kind IV-19	4;11.25
e. Heute geht der Bub nicht in die Schule.	<i>Heute geht der Hund nicht in die Schule.</i>	Kind V-7	5;0.6
f. Die Frau kauft einen bunten Sonnenschirm.	<i>Die Frau kauf einen bunten Sonnenschirm.</i>	Kind VII-4	6;6.4

Zusammenfassung der Ergebnisse des Untertests Gedächtnis

Basierend auf den ausgewerteten Daten bestätigt sich für die Merkfähigkeit für Einsilber der in der Literatur beschriebene alterskorrelierte Umfang, wobei der durchschnittliche Wert für die Altersgruppen der älteren Kinder (V, VI und VII) als relativ niedrig einzustufen ist. Die Auswertung der Nachsprechleistung für die in der Komplexität steigenden syntaktischen Strukturen geht mit anfänglich stark ausgeprägten dialektalen Interferenzen und syntaktisch inkorrekt wiedergegebenen Strukturen einher. Mit zunehmendem Alter (ab Altersgruppe V) fällt die Anzahl inkorrekt nachgesprochener Sätze deutlich ab, wobei dialektale Interferenzen und morphologische Kriterien jedoch teils immer noch zu inkorrekten Realisierungen führen.

5 Forschungs- und Praxisausblick

Das erstellte Verfahren *Rakus und sein Zauberwald* zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes hat sich methodisch als praxistauglich und als ein für Kinder sehr ansprechendes Elizitationskonzept zur schwerpunktmäßigen Erfassung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten erwiesen. Dies begründet sich einerseits durch die Tatsache einer fortlaufenden Geschichte mit gleichen Charakteren und andererseits durch das große Interesse der Kinder und die häufige Frage nach einer nochmaligen Durchführung. Somit stellt der Umfang keine Schwierigkeit in der Umsetzung dar, da bedingt durch die abfolgenden Geschehnisse und die für das Kind bekannten Hauptfiguren je nach Aufmerksamkeit des Kindes die Möglichkeit einer Pausensetzung gegeben ist. Das illustrierte Bildmaterial von Alena Schulz hat sich zudem als äußerst ansprechend erwiesen und die einzelnen Bilder sind durch die facetten- und detailreiche Illustration für die Kinder sehr interessant und regen zum genauen Schauen und Sprechen an. In Bezug auf die elizitierten Fähigkeiten der einzelnen linguistischen Betrachtungsebenen manifestiert sich durch die durchgeführte Datenerhebung und damit durch die Prüfung der praktischen Umsetzbarkeit der einzelnen Untertests bzw. Items die Notwendigkeit einer Modifikation und Überarbeitung insbesondere einzelner Items. Im Folgenden werden die einzelnen Untertests orientiert an der Zuordnung zu den linguistischen Betrachtungsebenen bezüglich ihrer Quantität und Qualität in Zusammenhang mit den erhobenen Daten diskutiert, sowie wird auf Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung hingewiesen und mögliche Lösungsvorschläge angedacht.

Was die informelle Erhebung phonetischer Fähigkeiten sowie die beiden Untertests zur ersten Einschätzung der phonologischen Fähigkeiten betrifft, zeigt sich die Notwendigkeit einer sehr gering gehaltenen Modifikation der gewählten Items. Die Elizitierung der im Deutschen von spracherwerbenden Kindern häufig fehlerhaft artikulierten Laute mittels Einführung der vier Charaktere hat sich als sehr effektiv und zielführend erwiesen. Der Einstieg in die Durchführung der einzelnen Untertests mittels Untertest 1 *Silben segmentieren* hat sich ebenfalls bestätigt, da vorab das sehr detailreich illustrierte Bild gemeinsam betrachtet wird, die Kinder dadurch zum Sprechen angeregt werden und sich durch diesen Zugang häufig der Verlust der Scheu an der weiteren Mitarbeit gezeigt hat. Das Benennen einzelner Lexeme mit gleichzeitigem Klatschen empfanden viele Kinder als lustig und als leicht umsetzbare Aufgabe, was zusätzlich für die weitere Mitarbeit motivierte. In Bezug auf Untertest 8 *Phonemdifferenzierung* sind zwei Kriterien für die zukünftige Verwendung des Verfahrens zu berücksichtigen. Die ersten vier Items der Dreierabfolgen sind zu eliminieren, da diese mit sehr wenigen Ausnahmen von allen Kindern korrekt umgesetzt wurden. Vielmehr sind der einmalige Durchgang und die Frage nach lediglich einem Item der Dreierabfolge zu überdenken und dementsprechend auszuweiten. Damit ist die Reduktion auf die nach Eliminierung der ersten vier Items verbliebenen acht Lexemabfolgen sinnvoll und der zweifache Durchgang mit jeweils zwei abgefragten Items der Dreierabfolge zielführend. Es ist jedoch stets zu berücksichtigen, dass die

erhobenen phonetisch-phonologischen Fähigkeiten als Tendenz zu interpretieren sind, die bei Verdacht auf eine Auffälligkeit eine weitere fundiert gestützte Abklärung notwendig machen.

Der Schwerpunkt der gewählten Untertests liegt in der Erfassung und Erhebung einzelner Fähigkeiten der morphologisch-syntaktischen Betrachtungsebene, die dementsprechend quantitativ am stärksten vertreten sind. Das Ergebnis des Untertests 3 *Subjekt-Verb-Kongruenz* ist grundsätzlich sehr ernüchternd, insofern die Elizitation von kindlichen Realisierungen in unterschiedlichen Personen weniger geglückt ist. Diese Tatsache lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Es ist sehr naheliegend, die fehlende Elizitation mit der Überforderung des Perspektivenwechsels und dementsprechend der Fähigkeit des Versetzens in einen bestimmten Charakter zu begründen. Diese Kausalität mag sicherlich die fehlende Realisierung bei einigen Kindern stützen, kann jedoch nicht als alleinige Ursache geltend gemacht werden, insofern Realisierungen in allen Personen einzelner Kinder, insbesondere in den jüngeren Altersgruppen, zu beobachten sind, die dementsprechend das Gegenteil beweisen. Die vorliegende Differenz in der Anzahl realisierter Strukturen in Bezug auf die einzelnen Personen geht mit einer eindeutig erkennbaren Dominanz von kindlichen Realisierungen in der dritten Person Singular einher. Dies ist nicht weiter verwunderlich, insofern Strukturen der dritten Person Singular auch im Input an das Kind dominieren. Zusätzlich wirkt sich die insbesondere in der dialektalen Varietät mögliche korrekte Antwort in elliptischer Form auf die Anzahl der gezählten Realisierung mit explizit markierter Person aus. Dementsprechend lassen sich für die geringe Anzahl der gewünschten Realisierungen unterschiedliche zugrundeliegende Ursachen vermuten und diskutieren. Unabhängig davon ermöglicht der Untertest 3 die Erhebung kindlicher syntaktischer Strukturen in Hinblick auf Äußerungslänge, Komplexität und morphologisch-syntaktischer Korrektheit und wird in der zukünftigen Verwendung des Verfahrens beibehalten.

Die Elizitation der Kasusrealisierungen (Akkusativ und Dativ) in Untertest 4 *Kasus Akkusativ und Dativ* mag auf den ersten Blick, insbesondere in Bezug auf die elizitierten Akkusativrealisierungen, als sehr komplex und schwierig wirken, hat sich in der praktischen Umsetzung jedoch durch die mögliche Hilfestellung des Verweises auf die Stehfiguren als praxistauglich und gut umsetzbar erwiesen. Die Auswertung der Notwendigkeit der Hilfestellung für die elizitierten Akkusativrealisierungen zeigt eine Dominanz in den drei Altersgruppen der jüngsten Kinder (3;0.0 – 4;6.0) und nimmt mit höherem Alter deutlich ab, was für das zunehmende Verständnis der Aufgabenstellung spricht. Für die elizitierten Dativrealisierungen ist deutlich erkennbar weniger Hilfestellung, auch in den alterskorrelierten jüngeren Gruppen, notwendig, insofern die Aufgabenstellung als weniger komplex einzustufen ist. Für die weitere zukünftige Verwendung würde sich für den Untertest 4 die explizitere Markierung der einzelnen spezifischen Gegenstände der Charaktere direkt an den Stehfiguren als hilfreich erweisen, um insbesondere die Akkusativrealisierung in Hinblick auf den verzauberten Charakter verstärkt zu verdeutlichen.

In Untertest 5 wurden Präpositionalphrasen elizitiert, wobei sich die zugrundeliegende Thematik des Versteckens vor dem Geist als sehr sprechanregend zur Produktion von Präpositionalstrukturen

erwiesen hat. Schwierigkeiten zeigten sich lediglich für die Präposition *auf*, die aufgrund der Illustration von sehr wenigen Kindern basierend auf einer Struktur mit der Präposition *auf* realisiert wurde und eine Überarbeitung des Bildmaterials in Hinblick auf Eindeutigkeit notwendig macht. Die Elizitation der restlichen Präpositionen war erfolgreich und kann dementsprechend beibehalten werden.

Die Elizitation von Tempusmarkierungen in Untertest 6 basierend auf einer einführenden Instruktion mit anschließender Frage hat sich ebenfalls als sehr gut umsetzbar erwiesen, wobei sich dies für die Elizitation von Perfektformen jedoch nicht für elizitierte Realisierungen im Futur erwiesen hat. Dementsprechend mussten diese im erhobenen Datenkorpus aus der weiteren Auswertung ausgeschlossen werden. In der zukünftigen Verwendung des Verfahrens sind lediglich Perfektformen in den Untertest 6 einzubeziehen und diese im Umfang durch zwei weitere Items mit je einem schwachen bzw. einem starken Verb zu erweitern.

Die Überprüfung des Sprachverständnisses, basierend auf einer kindgerechten Adaption des Token Tests, des Untertests 9 setzt einerseits die Farbkenntnis sowie auch die Fähigkeit der Größendifferenzierung voraus und stellt andererseits insbesondere, was die Manipulationsaufgaben betrifft, durch die inkludierte Farbkomponente eine komplexe Aufgabenstellung dar. Die zunehmend in der Komplexität steigenden Aufgaben ermöglichen jedoch einen frühzeitigen Abbruch bei inkorrekten Realisierungen. Die Adaption des Token Tests hat den Kindern der durchgeführten Datenerhebung sichtlich Freude bereitet, wobei sich viele Kinder insbesondere bei den Manipulationsaufgaben sehr angestrengt haben, um die korrekten elizitierten Handlungen durchzuführen. Für eine Einschätzung der individuellen Fähigkeiten des Sprachverständnisses in Bezug auf die einzelnen Aufgaben des Untertests 9 sind Normwerte entscheidend, die auch für die weitere zukünftige Verwendung voraussetzend notwendig sind.

Die im Untertest 10 *Genus- und Pluralmarkierung* verwendete Methodik der Einführung der Lexeme basierend auf der Elizitation von Genusmarkierungen und der anschließend gelenkten Spontansprache zur Bildung von Pluralformen hat sich ebenfalls als sehr praxistauglich und gut umsetzbar erwiesen. Dementsprechend wird vorab in die Zielitems eingeführt und zusätzlich die Produktion von Nominalphrasen bzw. die Realisierung des Artikels vor dem Nomen geprüft, wobei einige Kinder die einzelnen Bilder lediglich ohne Artikel benannten. Die weitere Pluralelizitierung erfolgt im Vergleich zu einer Lückensatzstimulation (*Da ist ein Haus. Da sind zwei...*) durch gelenkte Spontansprache. In Bezug auf das verwendete Bildmaterial haben sich vereinzelt Schwierigkeiten in der Benennung des Items *Nuss* gezeigt, die eventuell eine Überarbeitung des Bildmaterials notwendig machen. Die restlichen Abbildungen wurden von den Kindern gut erkannt und können beibehalten werden.

Die neun Fragen zur Überprüfung des Verständnisses von W-Fragen in Untertest 11 wurden von den Kindern unterschiedlich gut realisiert. Während die nach Argumenten fragenden vier Items (*Wer?*, *Wen?*, *Wem?*, *Was?*) weniger Schwierigkeiten bereiteten, manifestierten sich vor allem bei den temporal und konditional verwendeten Wann-Fragen Diskrepanzen. Diese lassen sich einerseits durch die

nacheinander folgende Abfrage sowie andererseits durch die Komplexität der konditionalen Wann-Frage begründen. In der zukünftigen Umsetzung ist die Abfolge der beiden Wann-Fragen zu ändern, sowie die konditionale Verwendung in Hinblick auf Semantik zu überarbeiten bzw. in ihrer Eindeutigkeit zu präzisieren.

Die Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika in Untertest 12 wurde vom Großteil der Kinder qualitativ unterschiedlich, aber korrekt realisiert. Das verwendete Bildmaterial hat sich als sehr ansprechend erwiesen. Grundsätzlich ist jedoch zu hinterfragen, inwieweit dieser Untertest in der zukünftigen Verwendung aus dem Verfahren zu eliminieren ist bzw. eine Umstrukturierung der Anordnung der einzelnen Untertests erfordert. Die Fähigkeit der Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika und damit die Realisierung von Nominalphrasen stellt die Grundvoraussetzung für die Markierung und die Interpretation von Kasusrealisierungen dar. Im vorliegenden Verfahren erfolgte bedingt durch die zugrundeliegende Geschichte im Zauberwald die Überprüfung der Realisierung obligatorischer Artikel in der Abfolge der einzelnen Untertests relativ spät. Dementsprechend ist bei der Beibehaltung des Untertests 12 dieser vor dem Untertest zur Prüfung der Kasusrealisierungen einzuordnen.

Die Elizitation des zusammenhängenden Textes basierend auf fünf inhaltlich folgenden Bildern in Untertest 13 *Freies Erzählen – Bildgeschichte* hat sich abgesehen von Bild 3 als praxistauglich erwiesen. Bei der Auswertung der 120 kindlichen Realisierungen zeigte sich insbesondere für Bild 3 eine geringe verbale Thematisierung des abgebildeten Inhaltes. Dementsprechend ist die Eliminierung dieses Bildes in Betracht zu ziehen. Basierend auf vier Bildern kann in der zukünftigen Verwendung zusätzlich die Fähigkeit der Erfassung der korrekten inhaltlichen Abfolge überprüft werden (Kohärenz). Durch die willentliche Vorlage der einzelnen Bilder wird das Kind vorab angeregt, die Bilder korrekt zu sortieren und anschließend die Geschehnisse zu verbalisieren. Somit kann ein umfassenderer Eindruck erhoben werden.

Semantisch-lexikalische Fähigkeiten werden im vorliegenden Verfahren basierend auf dem Untertest 7 *Oberbegriffe* lediglich mit einem Untertest und dementsprechend sehr oberflächlich erfasst. Hierbei hat sich die Aufgabe der Zuordnung einzelner Items zu einer semantischen Gruppe mit anschließender Benennung der einzelnen Lexeme sowie auch des Oberbegriffes als gut umsetzbar erwiesen. Auffällig gering war jedoch die Benennung des Oberbegriffes *Möbel* sowie des dazugehörigen Hyponyms *Regal*, wobei der Austausch der gesamten Gruppe durch einen frequenteren Oberbegriff (u.a. Obst oder Gemüse) mit passenden Hyponymen zu überlegen ist. Die restlichen drei semantischen Gruppen *Kleidung*, *Werkzeug* und *Spielsachen* zeigten in Bezug auf die Benennung teils individuell unterschiedlich elaboriertes lexikalisches Wissen, können jedoch in der weiteren Umsetzung beibehalten werden.

Untertest 2 *Merkfähigkeit für Wörter und Sätze* ist in Bezug auf die gewählten Items in Hinblick auf die Komplexität der Satzstrukturen zu modifizieren. Während die abgefragten Wortfolgen belassen werden können, sind komplexere syntaktische Strukturen im Sinne von Nebensatzstrukturen mit

Tempusfolgen mit *bevor* und *nachdem* sowie zwei weitere mit Konjunktionen eingeleitete Strukturen hinzuzufügen.

Abschließend zusammengefasst sind unabhängig von der gewählten Quantität für die einzelnen Untertests zur Erfassung bzw. Erhebung phonetisch-phonologischer, morphologisch-syntaktischer und semantisch-lexikalischer Fähigkeiten Adaptionen und Überarbeitungen einzelner Items notwendig. Die Verwendung des erstellten Verfahrens *Rakus und sein Zauberwald* zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes im Vorschulalter hat sich in der vorliegenden Datenerhebung abgesehen von den erwähnten notwendigen Modifikationen als praxistauglich bestätigt und erfüllt durch die zugrundeliegende Geschichte der vier Charaktere im Zauberwald das bedeutende Kriterium des Weckens und der Aufrechterhaltung der kindlichen Aufmerksamkeit. Für eine zukünftige Verwendung des Verfahrens sind die Zuverlässigkeit der Erfassung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten und die Erstellung von Normwerten zur Vergleichbarkeit von Kindern der gleichen Altersgruppe unabdingbar. Zudem ist die Erhebung von Normwerten für Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls anzustreben.

Bibliographie

- Akhtar, Nameera & Tomasello, Michael (1997): Young Children's Productivity with Word Order and Verb Morphology. In: *Developmental Psychology* 33, 952-965.
- aks Arbeitskreis für Vorsorgemedizin (20.01.2011):
www.aks.or.at/versteckterordner/2008_vbbentwicklungsbogen.pdf
- Aktion Jugendschutz (1995): Elternbroschüre „Alles auf Empfang?“. Landesarbeitsstelle Bayern e. V.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- Amtshelfer für Österreich (13.03.2011): www.help.gv.at.
- Anthony, Jason L., Lonigan, Christopher J., Driscoll, Kimberly, Phillips, Beth M. & Burgess, Stephen R. (2003): Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. In: *Reading Research Quarterly* 38, 470-487.
- Baker, Mark C. (2001): *The Atoms of Language*. New York: Basic Books.
- Banzer, Roman (1998): Die Mundart des Fürstentums Liechtenstein. Sprachformengebrauch, Lautwandel und Lautvariation. Sonderdruck aus dem Jahrbuch des Historischen Vereins für das Fürstentum Liechtenstein 95.
- Bartke, Susanne (1998): Experimentelle Studien zur Flexion und Wortbildung. Pluralmorphologie und lexikalische Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus. Tübingen: Niemeyer.
- Bartke, Susanne, Gary, Marcus & Clahsen, Harald (1995): Acquiring German Noun Plurals. In: *Proceeding of the 19th Annual Boston University Conference on Language Development, Vol. 1*, 60-69.
- Bassano, Dominique (2000): Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. In: *Journal of Child Language* 27, 512-559.
- Bates, Elizabeth, Marchman, Virginia, Thal, Donna, Fenson, Larry, Dale, Philip S., Reznick, J. Steven, Reilly, Judy & Hartung, Jeff (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: *Journal of Child Language* 21, 85-121.
- Bates, Elizabeth, Dale, Philip S. & Thal, Donna (1995): Individual differences and their implications for theories of language development. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Bates, Elizabeth & Goodman, Judith C. (1999): On the emergence of grammar from the lexicon. In: B. MacWhinney (Ed.): *The emergence of language*. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum, 29-79.
- Baumgartner, Stephan (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht. In: *Die Sprachheilarbeit* 51, 268-277.
- Baur, Gerhard W. (1978): Bibliographie zur Mundartforschung in Baden-Württemberg, Vorarlberg und Liechtenstein. Mit neun Karten. Tübingen: Niemeyer.
- Beaugrande de, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

- Behrens, Heike (1993): Temporal Reference in German Child Language: Form and Function of Early Verb Use. Dissertation. Universiteit van Amsterdam.
- Behrens, Heike (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: M. Rothweiler & J. Meibauer (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Franke, 32-50.
- Behrens, Heike (2002): Learning multiple regularities: Evidence from overgeneralization errors in the German plural. In: A. H.-J. Dominguez & A. Johanse (Eds.): *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 72-83.
- Bellugi, Ursula, Marks, Shelly, Bihrlé, Amy & Sabo, Helene (1988): Dissociations between language and cognitive Functions in Williams syndrome. In: D. Bishop & K. Mogford (Eds.): *Language development in exceptional circumstances*. London: Churchill Livingstone.
- Bellugi, Ursula, Bihrlé, Amy, Neville, Helen, Doherty, Sally & Jernigan, Terry L. (1992): Language, cognition, and brain organization in a neurodevelopmental disorder. In: M. R. Gunnar & Ch. A. Nelson (Eds.): *Developmental behavioral neuroscience. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 24*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Berendes, Karin, Schnitzler, Carola D., Willmes, Klaus & Huber, Walter (2010): Die Bedeutung von Phonembewusstsein und semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für Schriftsprachleistungen in der Grundschule. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 34, 165-172.
- Bernegg, Elke & Brandstötter, German (2009): Niedriger sozioökonomischer Status als Einflussfaktor auf die Sprachentwicklung. In: *Logos Interdisziplinär* 17 (1), 4-13.
- Bishop, Dorothy V. M. (1989): TROG – Test for Reception of Grammar. Age and Cognitive Performance Centre. 2nd Edition. University of Manchester. Manchester: D.V.M Bishop.
- Bittner, Dagmar (2003): Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective. Berlin: de Gruyter.
- Bittner, Dagmar & Köpcke, Klaus-Michael (2001): Acquisition of the german plural markings. In: Ch. Schaner-Wolles, J. R. Rennison & F. Neubarth (Eds.): *Naturally! Linguistics studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday*. Torino: Rosenberg & Sellier, 47-58.
- Bockmann, Ann-Katrin & Kiese-Himmel, Christine (2006): ELAN – Eltern Antworten. Elternfragebogen zur Wortschatz-Entwicklung im frühen Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- Bockmann, Ann-Katrin (2008): ELAN – mit Schwung bis ins Grundschulalter: Die Vorhersagekraft des frühen Wortschatzes für spätere Sprachleistungen. In: *Forum Logopädie* 4 (22), 20-23.
- Böhme, Gerhard & Welzl-Müller, Kunigunde (2005): Audiometrie. Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter. Ein Lehrbuch, 5. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Böhme-Dürr, Karin (2000): Einfluß von Medien auf den Sprachlernprozeß. In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 433-459.
- Bloom, Lois, Tinker, Erin & Margulis, Cheryl (1993): The words children learn: evidence against a noun bias in early vocabularies. In: *Cognitive Development* 8, 431-50.

- Bloom, Paul (2004): Myths of word learning. In: G. Hall & S. R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, MA: MIT, 205-224.
- Bohnenberger, Karl (1913): Die Mundart der deutschen Walliser im Heimattal und in den Außerorten. Mit einer Karte der Walliser Mundart. Frauenfeld (= Beiträge zur schweizerdeutschen Grammatik 6).
- Bornstein, Marc H. & Haynes, Maurice O. (1998): Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. In: *Child Development* 69, 654-671.
- Brandstetter, Gabriele & Bode, Harald (2003): Elternfragebogen zur kindlichen Entwicklung, 1-6 Jahre (EFkE). Augsburg: Alexander Möckl.
- Braun, Wolfgang G. (2005): Aufbau eines Kompetenzzentrums für Prävention und Beratung. Diplomarbeit. Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Braun, Wolfgang G. & Steiner, Jürgen (2006): „Logopädie – Quo vadis“. Logopädie im Spannungsfeld neuer Herausforderungen. Unter: www.sprachpraevention.ch (19.10.2010).
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008a): Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. BESK 4-5. Handbuch. Unter: http://www.plattform-educare.org/Handbuch_BESK_Freigabe.pdf (23.08.2010).
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008b): Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. SSFB 4-5. Handbuch. Unter: http://www.plattform-educare.org/Handbuch_SSFB_Freigabe.pdf (23.08.2010).
- Breit, Simone (Hrsg.) (2009): Handbuch zum BESK-DaZ. Unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/handbuchbeskdaz.pdf> (23.08.2010).
- Breit, Simone, Schneider, Petra, Wanka, Rebekka & Rössl, Barbara (2009): BESK-DaZ. Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/beskdaz-erfassungsbogen.pdf> (01.02.2011).
- Breuer, Helmut & Weuffen, Maria (2004): Die Differenzierungsprobe II. In: H. Breuer & M. Weuffen (Hrsg.): *Lernschwierigkeiten am Schulanfang. 3. Auflage*. Weinheim: Beltz, 220-221.
- Brown, Penelope (1998): Children's first verbs in Tzeltal: evidence for an early verb category. In: E. V. M. Lieven (Ed.): Special issue: developing a verb category: cross-linguistic perspectives. In: *Linguistics* 36, 713-755.
- Brown, Roger (1973): *A First Language. The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Hartmann. Bern: Hans Huber.
- Büttner, Gerhard, Dacheneder, Winfried, Schneider, Wolfgang & Weyer, Katja (2008): Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung – 2 (FEW 2). Deutsche Fassung des Developmental Test of Visual Perception, Second Edition (DTVP-2). Göttingen: Beltz.
- Bundesinstitut bifie (18.02.2011): <http://www.bifie.at/projekt-sprachstandsfeststellung-im-kindergarten>.

- Buschmann, Anke, Jooss, Bettina & Pietz, Joachim (2009): Verzögerte Sprachentwicklung bei der U7 – (K)ein Grund zur Sorge?. Ergebnisse einer differenzialdiagnostischen Untersuchung bei 100 Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. In: *Kinder- und Jugendärzte* 40 (6), 375-379.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Caselli, Maria C., Bates, Elizabeth, Casadio, Paola, Fenson, Judi, Fenson, Larry, Sanderl, Lisa & Weir, Judy (1995): A cross-linguistic study of early lexical development. In: *Cognitive Development* 10, 159-99.
- Carey, Susan & Barlett, Elsa (1978): Acquiring a single new word. In: *Papers and Reports on Child Language Development* 15, 17-29.
- Choi, Soonja (1998): Verbs in early lexical and syntactic development in Korean. In: E. V. M. Lieven (Ed.): Special issue: developing a verb category: cross-linguistic perspectives. In: *Linguistics* 36, 755-781.
- Chomsky, Noam (1955): The Logical Structure of Linguistic Theory. Dissertation. University of Pennsylvania.
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic Structures. Den Haag: Mouton.
- Chomsky, Noam (1959): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: *Language* 35 (1), 26-58.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1981): Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
- Clahsen, Harald (1984): Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89. *Forschung, Information, Diskussion*. Westdeutscher Verlag, 1-31.
- Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Edition Marhold.
- Clahsen, Harald (1996): The representation of participles in the German mental lexicon: Evidence for the dual-mechanism model. In: G. Booij & J. Van Marle (Eds.): *Yearbook of Morphology 1996*. Dordrecht: Kluwer, 73-95.
- Clahsen, Harald (1999): Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. In: *Brain and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Journal of Current Research* 22, 991-1060.
- Clahsen, Harald, Rothweiler, Monika, Woest, Andreas & Marcus, Gary F. (1992): Regular and irregular inflection in the acquisition of german noun plurals. In: *Cognition* 45, 225-255.
- 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: J. M. Meisel (Ed.): *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer, 181-224.
- Clahsen, Harald & Rothweiler, Monika (1993): Inflectional rules in children's grammars: Evidence from the development of participles in German. In: G. Booij & J. Van Marle (Eds.): *Yearbook of Morphology 1992*. Dordrecht: Kluwer, 1-34.
- Clahsen, Harald, Eisenbeiss, Sonja & Vainikka, Anne (1994): The seeds of structure. A syntactic analysis of the acquisition of case marking. In: T. Hoekstra & B. D. Schwartz (Eds.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: Benjamins, 85-118.

- Clahsen, Harald, Eisenbeiss, Sonja & Penke, Martina (1996): Lexical learning in early syntactic development. In: H. Clahsen (Hrsg.): *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Cross-linguistic Comparisons*. Amsterdam: Benjamins, 129-159.
- Clahsen, Harald, Lück, Monika & Hahne, Anja (2007): How children process over-regularizations: Evidence from event-related potentials. In: *Journal of Child Language* 34, 601-622.
- Clark, Eve V. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve V. (1995): Later Lexical Development and Word Formation. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 393-412.
- Clark, Eve V. (1996): Early Verbs, Event Types and Inflections. In: C. E. Johnson & J. H. V. Gilbert (Eds.): *Children's Language. Volume 9*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 61-73.
- Clark, Eve V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Clark, Herbert H. & Clark, Eve. V. (1977): *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, Robin (1992): The Selection of Syntactic Knowledge. *Language Acquisition* 2: 83-149.
- Codoni, Susanne (2004): Orofaziale Dyskinesien und myofunktionelle Therapie aus ganzheitlicher Sicht – eine interdisziplinäre Herausforderung. In: *GZM – Praxis und Wissenschaft* 9 (4), 2-8.
- Curtiss, Susan (1977): *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day Wild Child*. Academic Press.
- Dale, Philip S., Price, Thomas S., Bishop, Dorothy V. M. & Plomin, Roberta (2003): Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46, 544-560.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1983): *Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie: historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektive*. Birkach: Ladewig.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1992): Von der Spontansprachdiagnostik zum Multiperformanzprinzip: Der Stellenwert der Spontansprachanalyse für die Dysgrammatismustherapie. In: *Der Sprachheilpädagoge* 24, 1-24.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: *Die Sprachheilarbeit* 46 (3), 103-111.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2009): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Stuttgart: Kohlhammer, 50-75.
- Davis, Adrian, Davis, K. & Mencher, George (2009): Epidemiology of permanent childhood hearing impairment. In: V. E. Newton: *Paediatric Audiological Medicine. Second Edition. Wiley Series in Human Communication Science*. Unter: <http://www.gulfkids.com/pdf/Audiological.pdf> (20.02.2011), 1-28.
- De Renzi, Ennio & Vignolo, Luigi (1962): The Token Test: a sensitive test to detect receptive disturbances in aphasia. In: *Brain* 85, 665-678.

- dbl Deutscher Bundesverband für Logopädie (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung mit Hindernissen. Ein Beitrag der Logopädie zur Diskussion und Gestaltung von Sprachförderung im Vorschulalter. Unter: <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=996> (22.02.2011).
- dbl Deutscher Bundesverband für Logopädie (2008): Sprachstandserhebung – Sprachförderung. dbl – Positionspapier. Unter: http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_eltern/Pospapier_sprachstandserh.pdf (07.10.2010).
- DLV Deutschweizer Logopädinnen und Logopädenverband (2002): Leitlinien zur Präventionsarbeit in der Logopädie. In: *DLV-aktuell 1*, 19-20.
- DLV Deutschschweizer Logopädinnen und Logopädenverband (2010): Die Verwendung von Hochdeutsch (bzw. Standarddeutsch) und Deutschschweizer Dialekten im Kindergarten. Zürich.
- Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Max Niemeyer.
- Di Simoni, Frank (1978): The Token Test for Children: Manual. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Dieth, Eugen (1938): Schyzertütschi Dialäktschrift. Leidfaden einer einheitlichen Schreibweise für alle Dialekte. Zürich.
- Dilling, Horst, Mombour, Werner, Schmidt, Martin H. & Schulte-Markowort, Elisabeth (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen – ICD-10 Kapitel V (F) / Forschungskriterien. Bern: Hans Huber.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C.H. Beck.
- Dittmann, Jürgen (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Dodd, Barbara (1995): Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder. London: Whurr Publishers.
- D’Odorico, Laura, Carubbi, Stefanie, Salerni, Nicoletta & Calvo, Vincenzo (2001): “Vocabulary Development in Italian Children: A Longitudinal Evaluation for Quantitative and Qualitative Aspects”. In: *Journal of Child Language* 28, 351-372.
- Drach, Erich (1937): Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Dressler, Wolfgang U. (1997): On Productivity and Potentiality in Inflectional Morphology. In: *Clasnet Working Papers* 7, 1-22.
- Dressler, Wolfgang U. (2000): Naturalness. In: G. Booij, C. Lehmann & J. Mugdan (Hrsg.): *Morphologie/ Morphology*, Vol. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 288-296.
- Dromi, Esther (1987): Early lexical development. Cambridge: C.U.P.
- Dromi, Esther (1999): Early lexical development. In: M. Barrett (Ed.): *The development of language*. Hove: Psychology Press, 99-131.

- Edwards, Susan, Fletcher, Paul, Garman, Michael, Hughes, Arthur, Letts, Carolyn & Sinka, Indra (1997): Reynell Developmental Language Scales III (3rd edition). Göttingen: Hogrefe.
- Edwards, Susan, Letts, Carolyn & Sinka, Indra (2011): The New Reynell Developmental Language Scales. Manual. Based on the Third Edition. London: GL assessment.
- Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu “Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster: Waxmann, 33-50. Unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1911/pdf/Ehlich_2005_Expertise_D.pdf (10.08. 2010).
- Ehrt, Oliver (2005): Frühdiagnostik bei Sehstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe, 261-277.
- Eirich, Hans (2010): Wie viel Fernsehen ist erlaubt? Unter: http://www.familienhandbuch.de/cmains/s_15.html (07.10.2010).
- Eisenbeiß, Sonja (2002): Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb. Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen. Dissertation: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Eliot, Lise (2009): Pink Brain, Blue Brain. How Small Differences Grow into Troublesome Gaps – and What We Can Do About It. Boston/ New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Elsen, Hilke (1999): Ansätze zu einer funktional-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer.
- Elsen, Hilke (2002): The acquisition of german plurals. In: S. Bendjaballah (Hrsg.): *Morphology 2000*. Amsterdam: Benjamins, 117-127.
- Fenson, Larry, Dale, Philip S., Reznick, J. Steven, Bates, Elizabeth, Hartung, Jeff P., Pethick, Steve & Reilly, Judy S. (1993): The MacArthur Communicative Development Inventories: User’s guide and technical manual. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fenson, Larry, Dale, Philip S., Reznick, J. Steven, Bates, Elizabeth, Thal, Donna & Pethick, Steve (1994): Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development 59.
- Fenson, Larry, Marchman, Virginia A., Thal, Donna, Dale, Philipp S., Reznick, J. Steven & Bates, Elizabeth (2007): MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User’s guide and technical manual, 2nd edition. Baltimore: Brookes Publishing.
- Fischer, Annette (2001): Diachronie und Synchronie von auxiliarem tun im Deutschen. In: S. Watts, J. West & H.-J. Solms (Hrsg.): *Zur Verbmorphologie germanischer Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, 137-154.
- Fisher, Eunice (1984): Television and language development. In: *Journal of Educational Television* 10, 85-94.

- Forner, Monika (1979): The mother as LAD: interaction between order and frequency of parental input and child production. In: F. R. Eckman & A. J. Hastings (Eds.): *Studies in first and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 17-44.
- Fox, Anette V. (2002): PLAKSS Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Harcourt Test Services.
- Fox, Anette V. (2003): Kindliche Aussprachestörungen. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, Anette V. (2004): Kindliche Aussprachestörungen. 2. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, Anette V. (2005): Kindliche Aussprachestörungen. 3., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, Anette V. (2006): TROG-D Test zur grammatischen Verarbeitung (TROG-D Test for reception of Grammar for German). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, Anette V. (2007a): PLAKSS Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Frankfurt/Main: Harcourt Test Services.
- Fox, Anette V. (2007b): Kindliche Aussprachestörungen. 4. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox-Boyer, Anette V. (2010): Phon und Phonem. Die Bedeutung für kindliche Aussprachestörungen. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 34, 115.
- Fox, Anette & Dodd, Barbara (1999): Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 4 (23), 183-191.
- Fox, Anette, Groos, Inula & Schauß-Golecki, Kerstin (2005): Kindliche Aussprachestörungen. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Frank, German & Grziwotz, Peter (1978): Dysgrammatiker-Prüfmaterial. Sprachheilzentrum Ravensburg.
- Franke, Ulrike (2004): Logopädisches Handlexikon. 7., ergänzte Auflage. Stuttgart: UTB.
- Fricke, Silke (2005): Average phonological awareness skills in German-speaking children 4-5 months before starting school. Unveröffentlichte Master-Dissertation. University of Sheffield, Sheffield.
- Fried, Lilian (2006): Grundlagen der Sprachstandserhebungen in Kindergarten und Grundschule. In: *Stimme – Sprache – Gehör* 30, 47-49.
- Fried, Lilian (unter Mitarbeit von Briedrigkeit E., Isele, P. & Schunder, R.) (2009): Sprachkompetenzmodell Delfin 4. Testmanual (1. Teil). Technische Universität Dortmund.
- Friedrich, Gerhard, Bigenzahn, Wolfgang & Zorowka, Patrick (2000): Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber.
- Fritzenschaft, Agnes, Gawlitzek-Maiwald, Ira, Tracy, Rosemarie & Winkler, Susanne (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, 52-134.
- Fröschel, Emil (1913): Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig/ Wien: Deuticke.

- Gabriel, Eugen (1963): Die Mundarten an der alten churrätisch-konstanzer Bistumsgrenze im Vorarlberger Rheintal. Deutsche Dialektgeographie Band 66. Marburg: Elwert.
- Gabriel, Eugen (1985): Einführung in den Vorarlberger Sprachatlas mit Einschluß des Fürstentums Liechtenstein, Westtirols und des Allgäus (VALTS). Bregenz: Vorarlberger Landesregierung.
- Gabriel, Eugen (Hrsg.) (1987): Die Mundarten Vorarlbergs. In: *Montfort* 39, 31-41.
- Gabriel, Eugen (1991-2006): Vorarlberger Sprachatlas mit Einschluß des Fürstentums Liechtenstein, Südtirols und des Allgäus (VALTS). Abbildungen. Bregenz: Vorarlberger Landesregierung.
- Gentner, Dedre (1981): Some interesting differences between verbs and nouns. In: *Cognition and Brain Theory* 4, 161-78.
- Gentner, Dedre (1982): Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In: S. A. Kuczaj II (Ed.): *Language Development. Vol. 2: Language, thought and culture*. Hillsdale/New York: Erlbaum, 301-334.
- Gersbach, Bernhard (1982): Die Vergangenheitstempora in oberdeutscher gesprochener Sprache. Tübingen: Max Niemeyer.
- Gies, Jeanine (2006): Phonologischer Erwerb ab dem zweiten Lebensjahr. In: J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.): *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken*. München, Jena: Urban & Fischer, 31-35.
- Gillis, Steven & Verlinden, Ann (1988): Nouns and verbs in early lexical development: Effects of input frequency. In: *Antwerp Papers in Linguistics, Vol 54*. Antwerp: University of Antwerp.
- Gipper, Helmut (1987): Kinder unterwegs zur Sprache. In: K. R. Wagner (Hrsg.): *Wortschatz-Erwerb*. Bern: Lang, 11-29.
- GL Assessment (21.03.2011): <http://www.gl-assessment.co.uk/rdlsshowcase.asp>.
- Gleitman, Lila R., Newport, Elissa L. & Gleitman, Henry (1984): The current status of the motherese hypothesis. In: *Journal of Child Language* 11, 43-79.
- Goebel, Rainer & Indefrey, Peter (2000): A recurrent network with short-term memory capacity learning the German –s plural. In: P. Broeder & J. Murre (Eds.): *Models for language acquisition: inductive and deductive approaches*. Oxford: Oxford University Press, 178-200.
- Goldfield, Beverly A. & Reznick, J. Steven (1990): Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. In: *Journal of Child Language* 21, 125-155.
- Goldfield, Beverly A. & Reznick, J. Steven (1996): Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis & Bertrand. In: *Journal of Child Language* 17, 241-246.
- Golinkoff, Roberta M., Mervis, Carolyn B. & Hirsh-Pasek, Kathy (1994): Early object labels. The case for developmental framework: In: *Journal of Child Language* 21, 125-155.
- Gopnik, Alison (1988): Three types of early words: the emergence of social words, names and cognitive relational words in the one-word stage and their relation to cognitive development. In: *First Language* 8, 49-70.

- Gopnik, Alison & Meltzoff, Andrew N. (1987): The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. In: *Child Development* 58, 1523-1531.
- Gopnik, Alison & Choi, Soonja (1995): Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns are not always learned before Verbs. In: W. E. Merriman & M. Tomasello (Eds.): *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 63-80.
- Grimm, Hannelore (1975): On the child's acquisition of semantic structure underlying the wordfield of prepositions. In: *Language & Speech* 18, 97-119.
- Grimm, Hannelore (1990): Über den Einfluß der Umweltsprache auf die kindliche Sprachentwicklung. In: K. Neumann & M. Charlton (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen: Narr, 99-112.
- Grimm, Hannelore (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore & Schöler, Hermann (1978): Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore, Doil, Hildegard, Müller, Christina & Wilde, Sabine (1996): Elternfragebogen für die differentielle Erfassung früher sprachlicher Fähigkeiten. In: *Sprache & Kognition* 15 (1), 32-45.
- Grimm, Hannelore & Wilde, Sabine (1998): Sprachentwicklung: Im Zentrum steht das Wort. In: H. Keller (Hrsg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber Verlag, 445-473.
- Grimm, Hannelore & Weinert, Sabine (1990): Is the syntax development of dysphasic children deviant and why? New findings to an old question. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 33, 220-228.
- Grimm, Hannelore & Doil, Hildegard (2000): ELFRA. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore & Doil, Hildegard (2006): ELFRA. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Aktas, M. & Frevert, S.) (2000): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Aktas, M. & Frevert, S.) (2001): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Aktas, M. & Kießig, U.) (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter SSV. Kurzform des SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, Manfred (1999): Störungen der Sprachentwicklung. 7. Auflage. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2002): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, Manfred (2007) (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer.

- Gruber, Helmut (2008): Skriptum zur Vorlesung Einführung in die Textlinguistik. Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft.
- Günther, Thomas, Keller, Katrin L. & Klingner, Michelle (2010): Transfer in die Spontansprache bei Kindern mit einer phonetischen Aussprachestörung: Kindergartenkinder und Grundschüler im Vergleich. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 34, 173-179.
- Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (1998): AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München: Ernst Reinhardt.
- Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (2002): AVAK-Test mit CD-ROM. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. 2. Auflage. Göttingen: Testzentrale.
- Hafen, Martin (2001a): Was ist Prävention? In: *Zeitschrift für Prävention & Prophylaxe* 2, 1-10.
- Hafen, Martin (2001b): Prävention als Begleitung von Veränderungsprozessen. In: *Zeitschrift für SuchtReport* 6, 29-36.
- Hahn, Vevi (2002): Prävention und Frühbehandlung orofazialer Dyskinesien – ein Beitrag zur kieferorthopädischen Prophylaxe. In: *GZM – Praxis und Wissenschaft* 7, 16-20.
- Haid, Andrea (2011a): Kindlicher Spracherwerb. Kinder lernen sprechen. Informationsbroschüre. Dissertationsprojekt Prävention von Sprachstörungen im Kindesalter. Universität Wien.
- Haid, Andrea (2011b): Kindlicher Spracherwerb. Mein Kind lernt mehr als eine Sprache. Informationsbroschüre. Dissertationsprojekt Prävention von Sprachstörungen im Kindesalter. Universität Wien.
- Haid, Andrea (2011c): SBE-2-KT Vorarlberger Version. Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7 von Suchodoletz & Sachse. Unter: www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT_Oesterreichisch_Vorarlberg.pdf (10.02.2011).
- Hall III, J.W. & Bondurant, Lindsay M. (2009): Neuro-diagnostic paediatric audiology. In: V. E. Newton: *Paediatric Audiological Medicine. Second Edition. Wiley Series in Human Communication Science*. Unter: <http://www.gulfkids.com/pdf/Audiological.pdf> (20.02.2011), 72-90.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1976): Cohesion in English. London: Longmans.
- Hamilton, Antonia, Plunkett, Kim & Schafer, Graham (2000): Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory. In: *Journal of Child Language* 27, 689-705.
- Hartmann, Erich (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Fribourg: Sprachimpuls.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): Anhang: Wieviel Wörter hat die deutsche Sprache? In: U. Haß-Zumkehr: *Deutsche Wörterbücher: Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin: de Gruyter, 381-385.
- Hatzigmoser, Désirée (2010): „Die Implementierung der Sprachstandsdiagnostik & Sprachförderung im vorschulischen Bildungsbereich“. Das „Wiener Fördermodell 1+1“ als Versuch zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit beim Übergang ins Schulsystem. Diplomarbeit. Universität Wien.

- Heilmann, John, Weismer, Susan Ellis, Evans, Julia & Hollar, Christine (2005): Utility of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory in identifying language abilities of late-talking and typically developing toddlers. In: *American Journal of Speech-Language Pathology* 14, 40-51.
- Heinemann, Manfred & Höpfner, Christel (2002): Häufigkeit von Sprachentwicklungsverzögerungen bei dreieinhalb- bis vierjährigen Kindern. In: M. von Gross & E. Kruse (Hrsg.): *Aktuelle phoniatrisch-pädaudiologische Aspekte 2002/2003, Band 10*. Heidelberg: Median, 363-366.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Neubearbeitung. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (1994): Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik MFED. Lübeck: Hanseatisches Verlags-Kontor.
- Hickmann, Maya (2000): Pragmatische Entwicklung. In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 194 – 227.
- Hirsh-Pasek, Kathryn & Golinkoff, Roberta M. (1996): The origins of grammar: Evidence from comprehension. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hochschule für Heilpädagogik Zürich (12.10.2010): Logopädie und Prävention. Unter: www.logopaedieundpraevention-hfh.ch
- Hoff-Ginsberg, Erika (1991): Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. In: *Child Development* 62, 782-896.
- Hoff-Ginsberg, Erika (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 463-494.
- Hoff-Ginsberg, Erika & Shatz, Marilyn (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. In: *Psychological Bulletin* 92, 3-26.
- Holler-Zittlau, Inge, Dux, Winfried & Berger, Roswitha (2005): Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6 jährige Kinder (MSS). Neuenkirchen: Persen.
- Huber, Walter, Poeck, Klaus, Weniger, Dorothea & Willmes, Klaus (1983): Aachener Aphasie Test. Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, Klaus, Klotz, Theodor & Haisch, Jochen (2007): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Huber.
- Institut für Bildung und Beratung, Verein „Kärntner Kinderbetreuung“ (06.09.2010): www.ibb-bildungsberatung.at.
- Jahn, Tanja (2001): Phonologische Störungen bei Kindern. 1. Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Jahn, Tanja (2007): Phonologische Störungen bei Kindern. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Jakobson, Roman (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jakobson, Roman (1968): Child Language, Aphasia and Phonological Universals. 2. Edition. Den Haag: Mouton.

- Jakobson, Roman (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jansen, Heiner, Mannhaupt, Gerd, Marx, Harald & Skowronek, Helmut (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Jansen, Heiner, Mannhaupt, Gerd, Marx, Harald & Skowronek, Helmut (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Jochum, Barbara (1999): Sprachgebrauch in Vorarlberg zwischen deutschschweizerischer Diglossie und bairisch-österreichischer Polyglossie. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Johnson, Judith R. & Slobin, Dan I. (1979): The development of locative expression in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. In: *Journal of Child Language* 6, 529-545.
- Juszyk, Peter W., Luce, Paul A. & Charles-Luce, Jan (1994): Infants' sensitivity to phonotactic patterns in the native language. In: *Journal of Memory and Language* 33, 630-645.
- Jutz, Leo (1925): Die Mundart von Südvorarlberg und Liechtenstein. Heidelberg.
- Jutz, Leo (1960-1965): Vorarlbergisches Wörterbuch mit Einschluß des Fürstentums Liechtenstein, 2 Bände. Wien.
- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2., erweiterte Auflage. Berlin: Cornelson Verlag.
- Karmiloff-Smith, Anette (1986): Stage/structure versus phase/process in modeling linguistic and cognitive development. In: L. Levin (Ed.): *Stage and Structure: Reopening the debate*. New York: Ablex, 164-190.
- Katz, Nancy, Baker, Erica & Mcnamara, John (1974): What's in a name? A study of how children learn common and proper names. In: *Child Development* 50, 1-13.
- Kauschke, Christina (1998): Zum Problem der Terminologie und Klassifikation bei Sprachentwicklungsstörungen. In: *Die Sprachheilarbeit* 43 (4), 183-188.
- Kauschke, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des frühkindlichen Lexikons. In: J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke.
- Kauschke, Christina (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Kauschke, Christina (2003): Sprachtherapie bei Kindern zwischen 2 und 4 Jahren – ein Überblick über Ansätze und Methoden. In: U. de Langen-Müller, C. Iven & V. Maihack (Hrsg.): *Früh genug, zu früh zu spät?* Köln: Prolog, 152-175.
- Kauschke, Christina (2006): Lexikalische Störungen – Late Talker (Abschnitt Sprachentwicklungsstörungen). In: J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.): *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken*. München, Jena: Urban & Fischer, 65-69.
- Kauschke, Christina (2008): Frühe lexikalische Verzögerung als Indikator für SSES? Neue Befunde zur Entwicklung von Late Talkern. In: *Spektrum Patholinguistik* (1), 19-38.

- Kauschke, Christina & Hofmeister, Christopher (2002): Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. In: *Journal of Child Language* 29, 735-757.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2010): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. 2. standardisierte, vollständig überarbeitete Auflage. München: Elsevier.
- Kauschke, Christina, Kurth, Anna & Domahs, Ulrike (2011): Acquisition of German Noun Plurals in Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment. In: *Child Development Research* (2011), doi: 10.1155/2011/718925.
- Kayne, Richard S. (2000): Microparametric Syntax: Some Introductory Remarks. In: R. S. Kayne: *Parameters and Universals*. Oxford: Oxford University Press, 3-9.
- Keilmann, Annerose, Büttner, Claudia & Böhme, Gerhard (2009): Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik. Bern: Huber.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 6jährige Kinder – Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Kiparsky, Paul (1982): From cyclic phonology to lexical phonology. In: H.v.d. Hulst & N. Smith (Eds.): *The structure of phonological representations, Part 1*. Dordrecht: Foris, 131-175.
- Kirkorian, Heather L., Pempek, Tiffany A., Murphy, Lauren A., Schmidt, Maria E. & Anderson, Daniel R. (2009): The Impact of Background Television on Parent-Child Interaction. In: *Child Development* 80 (5), 1350-1359.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Kleeck von, Anne & Vander Woude, J. (2003): Book sharing with preschoolers with language delays. Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. In: A. v. Kleeck, E. B. Bauer & S. A. Stahl (Eds.): *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 58-92.
- Klinikum der Universität München (25.02.2011): www.kjp.med.uni-muenchen.de.
- Knipp, Rita (1982): Dialektbedingte Fehler in Schulaufsätzen aus dem Montafon. Hausarbeit in Germanistik. Institut für Germanistik, Universität Innsbruck.
- König, Werner (1996): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. München. Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- König, Anke (2010): Prävention/Prozessqualität. In: M. R. Textor: *Kindergarten Online-Handbuch*. Unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html> (04.02.2011).
- Köpcke, Klaus-Michael (1982): Untersuchungen zum Genusystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): The acquisition of plural marking in english and german revisited: schemata versus rules. In: *Journal of Child Language* 25, 293-319.

- Köpcke, Klaus-Michael (2001): The Acquisition of Plural Marking in English and German Revisited: Schemata Versus Rules. In: M. Tomasello & E. Barts (Hrsg.): *Language Development. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 203-226.
- Köpcke, Klaus-Michael & Zubin, David (1983): Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 11, 166-182.
- Kühn, Philipp & Suchodoletz von, Waldemar (2009): Ist ein verzögerter Sprachbeginn ein Risiko für Sprachstörungen im Einschulungsalter? In: *Kinderärztliche Praxis* 80 (5), 343-348.
- Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (2002): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laaha, Sabine, Ravid, Dorit, Korecky-Kröll, Katharina, Laaha, Gregor & Dressler, Wolfgang U. (2006): Early noun plurals in German: regularity, productivity or default? In: *Journal of Child Language* 33, 271-302.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis. Oral Versions of Personal Experience. In: J. Helm (Ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Washington: University of Washington Press, 12-44.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: J. Ihwe (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik, Band 2*. Frankfurt am Main: Athenäum, 78-126.
- Lauer, Norina (2006): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen (Abschnitt eingebettete Sprachentwicklungsstörungen). In: J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.): *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken*. München, Jena: Urban & Fischer, 157-166.
- Lemish, Dafna (2007): Children and Television. A Global Perspective. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Lemish, Dafna & Rice, Mabel L. (1986): Television as a talking picture book. A prop for language acquisition. In: *Journal of Child Language* 13, 251-274.
- Lengyel, Dorit, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmis Edition. Münster: Waxmann.
- Lenneberg, Eric H. (1967): Biological Foundation of Language. New York u.a.: John Wiley & Sons. Inc.
- Leonhardt, Anette & Müller, Mareike (2008): Neugeborenen-Hörscreening: Weichenstellung für das Leben. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 32, 12-17.
- Leuenberger, Petra (2007): Begleitstudie zum Liestalter Projekt 'Deutsch-Standard im Kindergarten' – Zwischenergebnisse aus zwei Kindergartenjahren. In: *Basellandschaftliche Schulnachrichten* 3, 10-14.
- Lidzba, Karen & Staudt, Martin (2008): Developmental and (re)organization of language after early brain lesions: Capacities and limitations of early brain plasticity. In: *Brain & Language*, Volume 106, Issue 3.
- Liebmann, Albert (1901): Agrammatismus infantilis. In: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 34, 240-252.
- Lindner, Katrin (1998): Overgeneralization revisited: The case of German past participles. In: R. Fabri, A. Ortmann & T. Parodi (Eds.): *Models of inflection*. Tübingen: Niemeyer, 152-174.

- Lienert, Gustav A. & Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lieven, Elena V. M., Pine, Julian M. & Dresner Barnes, H. (1992): Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. In: *Journal of Child Language* 19, 287-310.
- Locke, John L. (1997): A theory of neurolinguistic development. In: *Brain and Language* 58, 265-336.
- MacWhinney, Brian (1978): Processing a first language: the acquisition of morphophonology. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 43 (1).
- Maital, Sharone L., Dromi, Esther, Sagi, Abraham & Bornstein, Marc H. (2000): The Hebrew Communicative Development. Index: Language specific properties and cross-linguistic generalization. In: *Journal of Child Language* 27, 43-67.
- Mannhard, Anja & Braun, Wolfgang G. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen. München, Basel: Reinhardt.
- Maratsos, Michael & Deák, Gedeon (1995): Hedgehogs, Foxes and the Acquisition of Verb Meaning. In: W. E. Merriman & M. Tomasello (Eds.): *Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 377-404.
- Marchman, Virginia A. & Bates, Elizabeth (1994): Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. In: *Journal of Child Language* 21 (2), 339-366.
- Marcus, Gary F., Brinkmann, Ursula, Clahsen, Harald, Wiese, Richard & Pinker, Steve (1995): German inflection: The exception that proves the rule. In: *Cognitive Psychology* 29, 189-256.
- Markman, Ellen (1989): Categorization and naming in children. Cambridge MA: MIT Press.
- Markman, Ellen (1994): Constraints on word meaning in early language acquisition. In: L. Gleitman & B. Landau (Eds.): *The Acquisition of the Lexicon*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 199-227.
- Marschik, Peter (2011): Kurzversion ACDIs. E-Mail-Korrespondenz vom 25.03.2011.
- Marschik, Peter, Vollmann, Ralf & Einspieler, Christa (2000a): ACDI-1 (bis 18 Monate). Austrian Communicative Development Inventory. Universität Graz.
- Marschik, Peter, Vollmann, Ralf & Einspieler, Christa (2000b): ACDI-2 (18-36 Monate). Austrian Communicative Development Inventory. Universität Graz.
- Marschik, Peter, Vollmann, Ralf & Einspieler, Christa (2004a): ACDI-1 (bis 18 Monate). Austrian Communicative Development Inventory. 2., überarbeitete Version. Universität Graz.
- Marschik, Peter, Vollmann, Ralf & Einspieler, Christa (2004b): ACDI-2 (18-36 Monate). Austrian Communicative Development Inventory. 2., überarbeitete Version. Universität Graz.
- Marschik, Peter B., Einspieler, Hannes, Vollman, Ralf & Einspieler, Christa (2005): Lexikonerwerb im zweiten und dritten Lebensjahr. Wie viel erzählen uns die ersten Wörter. In: *L.O.G.O.S Interdisziplinär* 1 (13), 8-14.

- Marschik, Peter, Einspieler, Christa, Garzarolli, Bettina & Pechtl, Heinz F. R. (2007): Events at early development: Are they associated with early word production and neurodevelopmental abilities at the preschool age? In: *Early Human Development* 83, 107–114.
- Marschik, Peter, Vollmann, Ralf & Einspieler, Christa (2010): ACIDI-2SF. Austrian Communicative Development Inventory Short Form. Universität Graz.
- Martschinke, Sabine, Kammermeyer, Gisela, King, Monica & Forster, Maria (2005): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer.
- Mather, Emily & Plunkett, Kim (2010): Mutual exclusivity and phonological novelty constrain word learning at 16 months. In: *Journal of Child Language. FirstView Articles*.
- Matt von, Peter (2010): Der Dialekt als Sprache des Herzens? Pardon, das ist Kitsch! In: Tages-Anzeiger (16.10.2010). Unter: <http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/diverses/Der-Dialekt-als-Sprache-des-Herzens-Pardon-das-ist-Kitsch-/story/12552220> (19.10.2010).
- Mattheier, Klaus J. (1989): Dialekt, Standardsprache und die Schule. In: Balhorn H. & Brügelmann H. (Hrsg.): *Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*. Konstanz: libelle, 98-102.
- McClelland, James L. & Patterson, Karalyn (2002): Rules or connections in past-tense inflections: what does the evidence rule out? In: *Trends in Cognitive Sciences* 6 (11), 465-472.
- McGhee, Ronnie L., Ehrler, David J. & Di Simoni, Frank (2007): Token Test for Children, 2nd Edition (ITFC-2). Austin, TX: Pro-Ed.
- Mende, Werner, Wermke, Kathleen, Schindler, Sylvia, Wilzopolski, Klaus & Höck, Sabine (1990): Variability of the cry melody and the melody spectrum as indicators for certain CNS disorders. In: *Early Child Development and Care* 65, 95-107.
- Menyuk, Paula (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: H. Grimm: *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 171-192.
- Menyuk, Paula, Liebergott, Jacqueline W. & Schultz, Martin C. (1995): Early language development in fullterm and premature infants. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mervis, Carolyn B. & Bertrand, Jacquelyn (1995): Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick. In: *Journal of Child Language* 22, 461-468.
- Mills, Anne E. (1985): The acquisition of German. In: D. I. Slobin (Ed.): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 141-254.
- Mills, Anne E. (1986): *The Acquisition of Gender: A Study of English and German*. Berlin: Springer.
- Möller, Sebastian & Schönweiler, Rainer (1999): Analysis of infant cries for the early detection of hearing impairment. In: *Speech Communication* 28, 175-193.

- Müller, Anja, Höhle, Barbara, Schmitz, Michaela & Weissenborn, Jürgen (2009): Information structural constraints on children's early language production: The acquisition of the focus particle *auch* ('also') in German-learning 12- to 36-month olds. In: *First Language* 29 (4), 373-399.
- Murphy, Cathy (1983): Talking about television: Opportunities for language development in young children. London: IBA Report.
- Nedwed, Bernadette (2008): Kinder mit Sehschädigungen: Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Berufe. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Nelson, Katherine, Hampson, June & Kessler Shaw, Lea (1993): Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. In: *Journal of Child Language* 20 (1), 61-84.
- Nennstiel-Ratzell, Uta, Brockow, Inken & Nickisch, Andreas (2008): Hörstörungen bei Kindern. Neugeborenen screening allein reicht nicht. In: *Kinderärztliche Praxis* 79 (1), 26-29.
- Nishigauchi, Taisuke & Roeper, Thomas (1987): Deductive parameters and the growth of empty categories. In: T. Roeper & E. Williams (Eds.): *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 91-121.
- Oller, D. Kombrough, Eilers, Rebecca E., Neal, A. Rebecca & Schwartz, Heidi K. (1999): Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders. In: *Journal of communicative disorders* 32, 223-245.
- Orgass, B. (1976): Eine Revision des Token Test. I. Vereinfachung der Auswertung, Itemanalyse und Einführung einer Alterskorrektur. In: *Diagnostica* 22, 74-87.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Hans Huber.
- Penner, Zvi (1994): Asking Questions without CPs? On the Acquisition of Wh Questions in Bernese Swiss German and Standard German. In: T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam. 177-214.
- Penner, Zvi (1999): Screening-Verfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich, Band 14A. Luzern: Edition SZH.
- Penner, Zvi (2000): Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 105-140.
- Penner, Zvi (2002): Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität*. Stuttgart: Kohlhammer, 106-142.
- Penner, Zvi (2004a): Modul I: Sprachrhythmus, Prosodie, Wortbildung, Morphologie. Berg (TG), Schweiz: Kon Lab.
- Penner, Zvi (2004b): Forschung für die Praxis: Neue Wege der Intervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: *Forum Logopädie* 6 (18), 6-13.
- Penner, Zvi (2006): Sehr frühe Förderung als Chance. Aus Silben werden Sätze. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Penner, Zvi & Kölliker Funk, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch. Schriften des Heilpädagogischen Seminars Zürich, Band 14. Luzern.
- Penner, Zvi, Tracy, Rosemarie & Wymann, Karin (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: M. Rothweiler & J. Meibauer (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Franke, 229-251.
- Penner, Zvi, Krügel, Christian & Nonn, Kerstin (2005): Aufholen oder Zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. In: *Forum Logopädie* 6, 6-15.
- Perathoner, Victor (1883): Über den Vocalismus einiger Mundarten Vorarlbergs. In: *28. Jahresbericht des k.k. Real- und Obergymnasiums in Feldkirch*, 3-39.
- Petermann, Franz & Stein, Iris A. (2000): Der ET 6-6. Frankfurt/Main: Swets.
- Petermann, Franz, Stein, Iris A. & Macha, Thorsten (2004): Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre ET 6-6. 2. veränderte Auflage. Frankfurt/Main: Harcourt Test Service
- Petermann, Frank, Stein, Iris, A. & Macha, Thorsten (2008): Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre ET 6-6. 3., veränderte Auflage. Frankfurt/Main: Harcourt Test Service.
- Petermann, Franz, Metz, Dorothee & Fröhlich, Linda P. (2010): SET 5-10. Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Pine, Julian M., Lieven, Elena V. M. & Rowland, Caroline F. (1997): Stylistic variation at the 'single-word' of vocabulary composition: what do they mean? In: *Journal of Child Language* 23, 573-589.
- Pinker, Steven (1999): Words and Rules. The Ingredients of Language. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Pinker, Steven & Prince, Alan (1988): On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. In: *Cognition* 28, 73-193.
- Pinker, Steven & Prince, Alan (1991): Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Plunkett, Kim (1993): Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. In: *Journal of Child Language* 20, 43-60.
- Poeppel, David & Wexler, Kenneth (1993): The full competence hypothesis of clause structure in early German. In: *Language* 69, 1-33.
- Portal Land Oberösterreich (20.08.2010): www.land-oberoesterreich.gv.at.
- Portal Land Salzburg (20.08.2010): www.salzburg.gv.at.
- Portal Land Steiermark (23.08.2010): www.kinderbetreuung.steiermark.at.
- Pruden, Shannon M., Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta M. & Hennon, Elizabeth A. (2006): The Birth of Words: Ten-Month-Olds Learn Words Through Perceptual Salience. In: *Child Development* 77 (2), 266-280.
- Rauch, Judith (2010): Wie ein Mann gemacht wird. In: *Bild der Wissenschaft* 8, 25-30.

- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. Auswertungsbögen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.
- Reichmuth, Karen (2007): Frühe Kommunikations- und Sprachentwicklung sinnesgestörter Kinder – aktueller Forschungs und Implikationen für die Frühförderung auch komplex gestörter Kinder. 75. Kongress der DGSS (Dt. Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde), 19. – 22. April 2007. Salzburg. Artikel in Vorbereitung für LOGOS interdisziplinär.
- Reindl, Nicole, Schröder, Helmut & Waltersbacher, Andrea (2008): Der Heilmittelmarkt. In: H. Bode, H. Schröder & A. Waltersbacher (Hrsg.): *Der Heilmittel-Report 2008. Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie. Eine Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Schattauer, 1-54.
- Remmler, S. (1975): Vergleichende Untersuchungen zur Morphologie und Syntax normalsprechender und dysgrammatisch sprechender Kinder. Unveröffentlichte Dissertation, Berlin: Humboldt-Universität.
- Rescorla, Leslie (1989): The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 54, 587-599.
- Rescorla, Leslie (2005): Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48, 459-472.
- Rescorla, Leslie, Roberts, Julie & Dahlsgaard, Katherine (1997): Late talkers at 2: outcome at age 3. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 40, 556-566.
- Rescorla, Leslie, Dahlsgaard, Katherine & Roberts, Julie (2000): Syllable structure development of toddlers with expressive specific language impairment. In: *Applied Psycholinguistics* 21, 429-449.
- Ressel, Volker, Wilke, Marko, Lidzba, Karen, Lutzenberger, Werner & Krägeloh-Mann, Ingeborg (2008): Increases in language lateralization in normal children as observed using magnetoencephalography. In: *Brain & Language*, Volume 106, Issue 3.
- Rice, Mabel L. (1983): The role of television in children's language acquisition. In: *Developmental Review* 3, 211-234.
- Rice, Mabel L., Buhr, Jo A. & Oetting, Janna B. (1992): Specific-language-impaired children's quick incidental learning of words: The effect of a pause. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 1040-1048.
- Rice, Mabel L., Oetting, Janna B., Marquis, Janet, Bode, John & Pae, Soyeong (1994): Frequency of input words on word comprehension of children with specific language impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 37, 106-122.
- Ritterfeld, Ute (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 403-432.
- Ritterfeld, Ute & Vorderer, Peter (2000): Beeinträchtigen unterhaltsame Medienangebote den Spracherwerb? In: *Sprache – Stimme – Gehör* 24, 146-153.
- Robinson, Byron F. & Mervis, Carolyn B. (1999): Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study. In: *Journal of Child Language* 26, 177-185.

- Roeper, Thomas & Weissenborn, Jürgen (1990): How to make parameters work: Comments on Valian. In: L. Frazier & J. G. deVilliers (Eds.): *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer, 147-162.
- Rössl, Barbara (2007): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Das Sprachkompetenzmodell. Unter: <http://www.bifie.at/buch/455/2> (03.09.2010).
- Rogers, Margaret (1987): Learners Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language. In: *Applied Linguistics* 8, 48-74.
- Rome-Flanders, Tibie, Cronk, Carolyn & Gourde, Christine (1995): Maternal scaffolding in mother-infant games and its relationship to language development: a longitudinal study. In: *First Language* 15, 339-355.
- Rondal, Jean A. (1995): Exceptional language development in Down syndrome. Implications for the cognition language relationship. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenfeld, Jochen & Kiese-Himmel, Christiane (2010): Vergleichende Analyse aktueller Untersuchungsinstrumente zur Früherkennung von Sprachentwicklungsretardationen in den pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen U7/U7a. Online First (11.11.2010). Stuttgart/New York: Thieme.
- Rothweiler, Monika & Kauschke, Christina (2007): Lexikalischer Erwerb. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.): *Handbuch Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, 42-57.
- Ruoff, Arno (1975): Einige Bemerkungen zur vorarlbergerischen Syntax. In: *Montfort* 27, 249-257.
- Ruoff, Arno & Gabriel, Eugen (1998): Die Mundarten Vorarlbergs. Ein Querschnitt durch die Dialekte des Landes. Mit einem Katalog des Tonarchivs der Mundarten Vorarlbergs. Graz: W. Neugebauer.
- Rutter, Michael, Graham, Philip & Yule, William (1970): A Neuropsychiatric Study in Childhood. London: Heinemann Medical Books.
- Rüter, Matthias (2004): Die Rolle der Elternsprache im frühen Spracherwerb. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 28, 29-36.
- Rumelhart, David E. & McClelland, James L. (1986): On learning the past tense of English verbs. In: J. L. McClelland, D. E. Rumelhart & the PDP Research Group (Hrsg.): *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rymer, Russ (1993): *Genie: a Scientific Tragedy*. New York: Harper Collins.
- Rymer, Russ (1994): *Genie: an Abused Child's Flight from Silence*. New York: Harper Collins.
- Sachse, Steffi (2005): Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe, 155-189.
- Sachse, Steffi (2007): Neuropsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Late Talkern im Längs- und Querschnitt. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. München: Dr. Hut.
- Sachse, Steffi, Saracino, M. & Suchodoletz von, Waldemar (2007): Prognostische Validität des ELFRA-1 bei der Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: *Klinische Pädiatrie* 219, 17-22.
- Sachse, Steffi & Suchodoletz von, Waldemar (2008): Early identification of language delay by direct language assessment or parent report. In: *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 29, 34-41.

- Schaerlaekens, Anne Marie (1980): De taalontwikkeling van het kind, een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sarimski, Klaus (1985): Sprachentwicklungsskalen nach Joan K. Reynell. Göttingen: Hogrefe.
- Schafer, Graham (2005): Infants Can Learn Decontextualized Words Before Their First Birthday. In: *Child Development* 76 (1), 87-96.
- Schallert, Oliver (2010): Syntax des Vorarlberger Alemannischen: Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Vierteljahresschrift für Geschichte und Gegenwart Vorarlbergs. Montfort. 62. Jahrgang, Heft 1. Sonderdruck. Dornbirn: Vorarlberger Verlagsanstalt GmbH.
- Schallert, Oliver (2011): Untersuchungen zur Verbalkomplex in den Vorarlberger und Liechtensteiner Dialekten. Dissertation. Universität Marburg.
- Schaner-Wolles, Chris (1990): Der Erwerb von morphosyntaktischen Relationen in der deutschen Kindersprache. Vortrag DGfS-Jahrestagung. Saarbrücken.
- Schaner-Wolles, Chris (1994): Intermodular synchronization: On the role of morphology in the normal and impaired acquisition of a verb-second language. In: R. Tracy & E. Lattey (Eds.): *How Tolerant Is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer, 205-224
- Schaner-Wolles, Chris (1995-96): The Acquisition of Negation in a Verb Second Language: From „anything goes“ to „rien ne va plus“. In: *Wiener Linguistische Gazette. Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien* 53-54, 87-119.
- Schaner-Wolles, Chris (1999): On the acquisition of noun plurals in German. In: C. Schaner-Wolles, J. R. Rennison & F. Neubarth (Hrsg.): *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday*. Torino: Rosenberg & Sellier, 451-460.
- Schaner-Wolles, Chris (2000): Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung: Williams-Beuren Syndrom und Down Syndrom. In: H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 3 Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 663-685.
- Schaner-Wolles, Chris (2001): Vom Umgang mit Erstspracherwerbsdaten aus Langzeitfallstudien. In: H. Gruber & F. Menz (Hrsg.): *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat? Sprache im Kontext, Band 10*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 223-249.
- Schaner-Wolles, Chris & Dressler, Wolfgang U. (2000): Sprachstörungen. In: G. Booij, Ch. Lehmann & J. Mugdan (Hrsg.): *Morphologie. Ein Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: de Gruyter.
- Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Scheiner, Elisabeth, Hammerschmidt, Kurt, Jürgens, Uwe & Zwirner, Petra (2004): The influence of hearing impairment on the preverbal vocalizations of infants. In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 56, 27-40.

- Schneider, Jordana, Lindner, Katrin & Glück, Christian (2008): Projekt: Lokale Präpositionen im Spracherwerb. Eine Untersuchung bei typisch entwickelten und sprachauffälligen Kindergartenkindern. PH Heidelberg. Unter: <http://www.ph-heidelberg.de/org/allgemein/4089.0.html> (11.05.2010).
- Schneider, Petra, Wanka, Rebekka & Rössl, Barbara (2009): Grundlagen des BESK-DaZ. In: S. Breit (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ. Unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/handbuchbeskdaz.pdf> (23.08.2010).
- Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart/New York: Thieme.
- Schöler, Hermann, Fromm, Waldemar & Kany, Werner (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Sprachlernen. Heidelberg: Edition Schindele.
- Schrey-Dern, Dietlinde (2006): Symposium Sprachförderung und Sprachtherapie für Entscheidungsträger im Gesundheitswesen. In: *Forum Logopädie* 5, 43.
- Schrey-Dern, Dietlinde & Trost-Brinkhues, Gabriele (2010): Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen zum Zeitpunkt der U7. Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Pädiatrie und Logopädie auf der Grundlage eines Qualitätsmanagements. In: *Forum Logopädie* 3 (24), 22-27.
- Schröder, Helmut & Waltersbacher, Andrea (2009): Heilmittelbericht 2009/2010. Bonn: Wissenschaftliches Institut der AOK (WiDO). Unter: http://wido.de/heilmittel_2009_2010.html (28.03.2011).
- Sedlak, Maria, Klampfer, Sabine, Müller, Brigitta & Dressler, Wolfgang U. (1998): The acquisition of number in Austrian German: A case study on the early stages. In: S. Gillis (Ed.): *Studies in the acquisition of number and diminutive marking*. Antwerp Papers in Linguistics 95, 51-76.
- Shrier, Martha (1965): Case Systems in German Dialects. In: *Language* (41), Nr. 3, 420-438.
- Sieber, Peter & Sitta, Horst (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau: Sauerländer.
- Siegmüller, Julia (2006): Sprachentwicklungsstörungen (SES). Einleitung. In: J. Siegmüller & H. Bartels: *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken*. München, Jena: Urban & Fischer, 52-54, 69-99.
- Siegmüller, Julia (2011): Der kindliche Wortschatzerwerb und seine Störungen. Weiterbildungskurs der SAL/SHLR für Logopädinnen und Logopäden. 08. und 09. April 2011. Zürich.
- Siegmüller, Julia & Kauschke, Christina (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München, Elsevier: Urban & Fischer.
- Singleton, David & Ryan, Lisa (2004): Language Acquisition: The Age Factor. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Skowronek, Helmut & Marx, Harald (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: *Heilpädagogische Forschung* 6, 13-18.
- Slobin, Dan I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.): *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 175-208.
- Slobin, Dan I. (1982): Universal and particular in the acquisition of language. In: L. Gleitman & E. Wanner (Hrsg.): *Language acquisition: The state of the art*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 128-172.

- Smith, Neil & Tsimpli, Ianthi-Maria (1995): *The Mind of a Savant. Language, Learning and Modularity.* Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Smith, Linda B., Jones, Susan S. & Landau, Barbara (1996): Naming in young children: A dumb attentional mechanism. In: *Cognition* 60, 143-171.
- Snow, Catherine (1979): Conversations with children. In: P. Fletcher & M. Garman (Eds.): *Language acquisition: studies in first language development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, Franka, Grabowski, Rosemarie, Gaebel, Manja & Kundt, Günther (2007): Zusammenhang von Okklusionsbefunden und orofazialen myofunktionellem Status im Milch- und frühen Wechselgebiss. Teil II: Häufigkeit von orofazialen Dysfunktionen. In: *Fortschritte der Kieferorthopädie* 68, 74-90.
- Stanovich, Keith E. (1992): Speculations on the causes and consequences of individual differences in early acquisition. In: P. B. Gough, L.E. Ehri & R. Treiman (eds.): *Reading acquisition.* Hillsdale/New York: Erlbaum, 307-342.
- Steiner, Anna F. & Tanner, Beatrice (2010): Evaluation der Sprachstandserhebung in Grazer Kindergärten. Bachelorarbeit. FH Joanneum Graz.
- Stern, William & Stern, Clara (1928): *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr.* 3., umgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig: Barth.
- Stevens, John & Parker, Stuart G. (2009): Screening and surveillance. In V. E. Newton: *Paediatric Audiological Medicine. Second Edition. Wiley Series in Human Communication Science.* Unter: <http://www.gulfkids.com/pdf/Audiological.pdf> (20.02.2011), 29-51.
- Strutzmann, Elisabeth, Bartl, Katrin, Vollmann, Ralf & Marschik, Peter B. (2011): Narrative Kompetenz im Vorschulalter. In: *Wiener Linguistische Gazette* 75. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, 161 – 174.
- Suchodoletz von, Waldemar (2004): Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In: W. von Suchodoletz: *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* Göttingen: Hogrefe, 155–199.
- Suchodoletz von, Waldemar (2005): *Prävention von Entwicklungsstörungen.* Göttingen: Hogrefe.
- Suchodoletz von, Waldemar (2007): Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Prävention von Entwicklungsstörungen.* Göttingen: Hogrefe, 45-79.
- Suchodoletz von, Waldemar (2008): Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache. In: *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie* 3, 2-22.
- Suchodoletz von, Waldemar (2009): Frühintervention bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde* 10, 965-970.
- Suchodoletz von, Waldemar (2009/2010): Sprachentwicklungsverzögerungen. Ein Elternfragebogen zur Früherkennung bei der U7. In: *Pädiatrische Praxis* 74, 31-38.
- Suchodoletz von, Waldemar (2010a): Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Weiterbildungskurs der Schweizer Arbeitsgemeinschaft für Logopädie. Folien zum Vortrag. Zürich.

- Suchodoletz von, Waldemar (2010b): Therapie von Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Entwicklungsstörungen. Was wirkt wirklich?* Göttingen: Hogrefe, 57-87.
- Suchodoletz von, Waldemar (2011): SBE-2-KT. E-Mail-Korrespondenz vom 17.03.2011.
- Suchodoletz von, Waldemar & Sachse, Steffi (2008): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7 (SBE-2-KT). Version von 01.08.2008. Unter: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de> (11.12.2008).
- Suchodoletz von, Waldemar & Held, Julia (2009): Früherkennung von Late Talkers bei der U7 mit einem kurzen Elternfragebogen? In: *Kinderärztliche Praxis* 80, 398–403.
- Suchodoletz von, Waldemar, Kademmann, Stefanie & Tippelt, Susanne (2009): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7a (SBE-3-KT). Handbuch. Unter: http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-3_KT.pdf (12.03.2010).
- Suchodoletz von, Waldemar & Sachse, Steffi (2009): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7 (SBE-2-KT). Version von 2009. Handbuch. Unter: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT-Handbuch.pdf> (12.03.2010).
- Suchodoletz von, Waldemar. & Sachse, Steffi (2010): Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7 (SBE-2-KT). Version vom 02.09.2010. Handbuch. Unter: <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT-Handbuch.pdf> (18.02.2011).
- Suter Tufekovic, Carol (2008): Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie. Bern: Peter Lang.
- Szagun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Szagun, Gisela (2001): Learning different regularities: The acquisition of noun plurals by German-speaking children. In: *First Language* 21, 109-141.
- Szagun, Gisela (2002): Learning the h(e)ard way: The acquisition of grammar in young German-speaking children with cochlear implants and with normal hearing. In: F. Windsor, M. L. Kelly & N. Newlett (Eds.): *Investigations in Clinical Phonetics and Linguistics*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 131-144.
- Szagun, Gisela (2004): Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. In: *Journal of Child Language* 31, 1-30.
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 3. Auflage. Psychologie Verlags- Union: Urban & Schwarzenberg.
- Szagun, Gisela (2007): Sprachentwicklung beim Kind. Vollständig überarbeitete Neuauflage. München: Beltz.
- Szagun, Gisela (2008): Normalität und Variabilität im frühen Spracherwerb. Skript zum Vortrag am 06.11.2008. 5. SPZ Symposium. Winterthur.
- Szagun, Gisela (2010): Regular/irregular is not the whole story: the role of frequency and generalization in the acquisition of German past participle inflection. In: *Journal of Child Language. FirstView Articles*.
- Szagun, Gisela, Steinbrick, Claudia, Franik, Melanie & Stumper, Barbara (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. In: *First Language* 26 (3), 259-280.

- Szagun, Gisela, Stumper, Barbara & Schramm, Satyam A. (2009): FRAKIS. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. FRAKIS (Standarform), FRAKIS-K (Kurzform). Manual. Frankfurt: Pearson Assessment.
- Tardif, Twila (1996): Nouns are not always learned before verbs: evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. In: *Developmental Psychology* 32, 492-504.
- Tippelt, Susanne & Suchodoletz von, Waldemar (2011): Screeningverfahren zur Erfassung sprachgestörter Kinder bei der U7a. In: Th. Hellbrügge & B. Schneeweiß (Hrsg.): Frühe Störungen behandeln – Elternkompetenz stärken. Klett-Cotta: Stuttgart, 222-246.
- Tippelt, Susanne, Kühn, Ph., Großheinrich, N. & Suchodoletz von, Waldemar (2011): Diagnostische Zuverlässigkeit von Sprachtests und Elternration bei Sprachentwicklungsstörung. Diagnostic Accuracy of Language Tests and Parent Ration for Identifying Language Disorders. *Laryngo-Rhino-Otology* 2011, e-pub: DOI <http://dx.doi.org/10.1055/s-0031-1271655>.
- Tomblin, J. Bruce, Records, Nancy L., Buckwalter, Paula , Zhang, Xuyang, Smith, Elaine & O'Brien, Marlea (1997): Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. In: *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40 (6), 1245-1260.
- Tracy, Rosemarie (1986): The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, 47-78.
- Tracy, Rosemarie (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of the wh questions in German. In: R. Tracy & E. Lattey (Eds.): *How Tolerant is Universal Grammar: Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen, 1-34.
- Tracy, Rosemarie (1996): Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung. In: H. Czepluch & H. Janßen (Hrsg.): *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Van Bon, Wim H. J. & Van Leeuwe, Jan. F. (2003): Assessing phonemic awareness in kindergarten: The case for the phoneme recognition task. In: *Applied Psycholinguistic* 24, 195-219.
- Van Riper, Charles G. (1976): Artikulationsstörungen. Diagnose und Behandlung. Berlin: Marhold.
- Vasilyeva, Marina, Huttenlocher, Janellen & Waterfall, Heidi (2006): Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. In: *Developmental Psychology* 42, 164-174.
- Vollmann, Ralf, Marschik, Peter & Einspieler, Christa (2000): Elternfragebogen für die Erfassung der frühen Sprachentwicklung für (österreichisches) Deutsch. In: *Grazer Linguistische Studien* 54, 123-144.
- Vorarlberger Freiheitliche (2007): Sprache als Schlüssel zur Integration. Gesamtkonzept für frühe Sprachförderung im Vorschulalter. Bregenz.
- Wagner, Ilse (1994): LOGO – Ausspracheprüfung zur differenzierten Analyse von Dyslalien. Wildeshausen: LOGO Verlag für Sprachtherapie.

- Ward, Sally (1992): The predictive validity and accuracy of a screening test for language delay and auditory perceptual disorders. In: *European Journal of Disorders of Communication* 27, 55-72.
- Waxman, Sandra R. & Hatch, Thomas (1992): Beyond the basics: preschool children label objects flexibly at multiple hierarchical levels. In: *Journal of Child Language, Volume 19 (01)*, 153–166.
- Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Weichbold, Viktor, Nekahm-Heis, Doris & Welzl-Müller, Kunigunde (2005): Evaluation of the Austrian Newborn Hearing Screening. In: *Wiener Klinische Wochenschrift* 117, Nummer 18, 641-646. Berlin u.a.: Springer.
- Weinert, Sabine (2006): Sprachentwicklung. In: W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.): *Kognitive Entwicklung, Band 2*. Göttingen: Hogrefe, 609-719.
- Wendlandt, Wolfgang (1991): Muss das Kind in den Brunnen fallen? In: *Forum des Zentralverbandes für Logopädie e.V.* 2, 15-18.
- Wendlandt, Wolfgang (2006): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Wermke, Kathleen (2004): Vom Schreien zur Sprache – Was die Schrei-Melodien von Säuglingen über die vorsprachliche Entwicklung aussagen. In: *Frühförderung Interdisziplinär* 2, 61-68.
- Wiese, Richard (1999): On default rules and other rules. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22 (6), 1043-1044.
- Wiese, Richard (2009): The grammar and typology of plural noun inflection in varieties of German. In: *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 12, 137-173.
- Wiesinger, Peter (1983): “Die Einteilung der deutschen Dialekte”. In: W. Besch, U. Knopp, W. Putschke & H. E. Wiegand (Hrsg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Band 1.2*. Berlin/New York: de Gruyter, 807-900.
- Wirth, Günther (2000): Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse. München: Hueber.
- Wurzel, Wolfgang U. (1970): Studien zur deutschen Lautstruktur. *Studia Grammatica VIII*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Wurzel, Wolfgang U. (1984): Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Berlin: Akademie Verlag.
- Yamada, Jeni E. (1990): *Laura. A case for the modularity of language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Yang, Charles D. (2002): *Knowledge and Learning in Natural Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziegler, Johannes C. & Goswami, Usha (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. In: *Psychological Bulletin* 131, 3-29.

Zimmermann, Frederick J., Gilkerson, Jill, Jeffrey, Richards, Christakis, Dimitri A., DongXin, Hu, Sharmistha, Gray & Yapanel, Umit (2009): Teaching By Listening: The Importance of Adult-Child Conversation to Language Development. In: *Pediatrics* 124 (1), 342-349.

Zwirner, Petra (2005): Rechtzeitiges Erkennen von Kindern mit Hörstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.): *Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe, 245-260.

Abbildungsverzeichnis

Kapitel I

Abb. I-1:	Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller 2002).	23
Abb. I-2:	Mögliche ursächliche Faktoren für Sprachentwicklungsstörungen (Suchodoletz 2007).	27

Kapitel II

Abb. II-1:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT - ACIDI-2SF im Vergleich Mädchen 23 Monate.	103
Abb. II-2:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT – ACIDI-2SF im Vergleich Mädchen 24 Monate.	103
Abb. II-3:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT – ACIDI-2SF im Vergleich Jungen 23 Monate.	104
Abb. II-4:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT – ACIDI-2SF im Vergleich Jungen 24 Monate.	104

Kapitel III

Abb. III-1:	Differenzierte Dialekträume von Ruoff und Gabriel (1998).	126
Abb. III-2:	Anzahl der korrekten Realisierungen Untertest 1 Items 1 bis 6.	158
Abb. III-3:	Anzahl der korrekten Realisierungen Untertest 1 Items 7 bis 12.	158
Abb. III-4:	Alterskorrelierter Verlauf der morphologischen Realisierung der elizitierten Personen.	169
Abb. III-5:	Korrekt realisierte Akkusativformen der drei Genera im Vergleich.	177
Abb. III-6:	Korrekt realisierte Dativformen der drei Genera im Vergleich.	178
Abb. III-7:	Anzahl korrekt realisierter Akkusativ- und Dativformen der Altersgruppen I bis VII.	178
Abb. III-8:	Anzahl korrekt realisierter Präpositionalphrasen für die einzelnen Präpositionen und Altersgruppen.	189
Abb. III-9:	Alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen der Aufgaben des Untertests 9.	200
Abb. III-10:	Graphischer alterskorrelierter Verlauf korrekter Realisierungen Items 7 bis 12.	201
Abb. III-11:	Vergleich der Anzahl korrekter Antworten im Altersgruppenvergleich.	223
Abb. III-12:	Anzahl und Verteilung der inkorrekten Antworten der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	226
Abb. III-13:	Verbalisierter Inhalt der drei differenzierten inhaltlichen Abschnitte.	235

Anhang C

Abb. C-1 und Abb. C-2:	Stehfigur Hexe in zweidimensionaler Darstellung.	335
Abb. C-3 und Abb. C-4:	Stehfigur Hexe in zweidimensionaler Darstellung.	335
Abb. C-5 und Abb. C-6:	Stehfigur Koch in zweidimensionaler Darstellung.	336
Abb. C-7:	Stehfigur Schwein in zweidimensionaler Darstellung.	336
Abb. C-8:	Visuelle Unterstützung zum Untertest 1 Silben segmentieren.	337
Abb. C-9:	Bildvorlage Untertest 8 Phonemdifferenzierung Beispiel.	337
Abb. C-10 und Abb. C-11:	Bildvorlage Untertest 8 Phonemdifferenzierung I.	338
Abb. C-12 und Abb. C-13:	Bildvorlage Untertest 8 Phonemdifferenzierung II.	338
Abb. C-14 und Abb. C-15:	Bildvorlage Untertest 8 Phonemdifferenzierung III.	338
Abb. C-16:	Bildvorlage Beispiel Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.	339
Abb. C-17:	Bildvorlage Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.	339
Abb. C-18:	Bildvorlage Beispiel Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ.	340
Abb. C-19:	Bildvorlage Untertest 4 Kasus Akkusativ.	340
Abb. C-20:	Bildvorlage Untertest 4 Kasus Dativ.	341

Abb. C-21:	Bildvorlage Untertest 5 Präpositionen.	341
Abb. C-22 und Abb. C-23:	Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 1 und 2.	342
Abb. C-24 und Abb. C-25:	Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 3 und 4.	342
Abb. C-26 und Abb. C-27:	Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 5 und 6.	343
Abb. C-28:	Untertest 9 Sprachverständnis Teil I.	343
Abb. C-29:	Untertest 9 Sprachverständnis Teil II.	344
Abb. C-30:	Untertest 10 Genusmarkierung.	344
Abb. C-31:	Untertest 10 Pluralmarkierung Teil 1.	345
Abb. C-32:	Untertest 10 Pluralmarkierung Teil 2.	345
Abb. C-33:	Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 1 und 2.	346
Abb. C-34:	Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 3 und 4.	346
Abb. C-35:	Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 5 und 6.	347
Abb. C-36:	Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 7 und 8.	347
Abb. C-37:	Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 9.	348
Abb. C-38:	Bildvorlage Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika.	348
Abb. C-39 und Abb. C-40 :	Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 1 und 2.	349
Abb. C-41 und Abb. C-42 :	Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 3 und 4.	349
Abb. C-43:	Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 5.	350
Abb. C-44:	Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Tiere.	350
Abb. C-45:	Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Kleidung.	351
Abb. C-46:	Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Werkzeug.	351
Abb. C-47:	Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Spielsachen.	352
Abb. C-48:	Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Möbel.	352

Tabellenverzeichnis

Kapitel I

Tab. I-1:	Einteilung von Sprachstörungen nach den WHO Entwicklungsstörungen.	22
Tab. I-2:	Einteilung von Sprachstörungen nach den WHO Verhaltens- und emotionale Störungen.	22
Tab. I-3:	Hypothesen zu Auswirkungen von Massenmedien auf die sprachliche Entwicklung.	30
Tab. I-4:	Einteilung und Erläuterung präventiver Maßnahmen der WHO.	35
Tab. I-5:	Einteilung präventiver Maßnahmen basierend auf interaktiven Ebenen von Hafen (2001b).	36
Tab. I-6:	Möglichkeiten diagnostischer Abklärung der sprachlichen Entwicklung im Kindesalter.	39
Tab. I-7:	Sieben Fragen zur Einschätzung der Fähigkeiten der auditiven Wahrnehmung von Ward (1992).	44
Tab. I-8:	Mögliche präventive Maßnahmen der Erfassung im ersten Lebensjahr.	48
Tab. I-9:	Testaufgaben Abschnitt Sprachentwicklung ET 6-6.	49
Tab. I-10:	Einblick in ausgewählte Testaufgaben des ET 6-6.	49
Tab. I-11:	Entwicklungsskalen und kritische Werte für den ELFRA 1.	51
Tab. I-12:	Entwicklungsskalen und kritische Werte für den ELFRA 2.	52
Tab. I-13:	Ausschnitt Fragen Bereich Grammatik (Pluralbildung und Verbflexion Präsens) des FRAKIS.	53
Tab. I-14:	FRAKIS-K Teil 2 – Grammatik und Sätze.	54
Tab. I-15:	Kritische SBE-2-KT-Werte.	55
Tab. I-16:	Aufbau und Itemauswahl Langversion ACIDI-1.	56

Tab. I-17:	Inhalt Abfrage Teil II Grammatikerwerb ACIDI-2.	56
Tab. I-18:	Vergleich ausgewählter Kriterien aktuell verfügbarer deutschsprachiger Elternfragebögen.	57
Tab. I-19:	Untertests des SETK-2 von Grimm et al. (2000).	58
Tab. I-20:	Untertests PDSS für die Altersgruppe 2;0 – 2;11 (Kauschke & Siegmüller 2010).	59
Tab. I-21:	Zusammenfassung möglicher präventiver Maßnahmen im Alter von 12 bis 24 Monaten.	60
Tab. I-22:	Fragen zur grammatischen Entwicklung in der SBE-2-KT (Suchodoletz et al. 2009).	61
Tab. I-23:	Kritische Werte der SBE-3-KT.	62
Tab. I-24:	Beobachtungsbögen zur Sprachstandserfassung in österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen.	65
Tab. I-25:	Beobachtungskriterien BESK und SSFB.	65
Tab. I-26:	Beobachtungskriterium 2 (Morphologie).	66
Tab. I-27:	Aufbau und Inhalt SELDAK.	67
Tab. I-28:	Beispiele aus Untertests des SELDAK.	67
Tab. I-29:	Beobachtungskriterien Lexikon/Semantik des BESK-DaZ.	69
Tab. I-30:	Beobachtungskriterien Syntax / Morphologie des BESK-DaZ.	70
Tab. I-31:	Aufbau und Inhalt SISMIK.	71
Tab. I-32:	Beispiele aus Untertests des SISMIK.	71
Tab. I-33:	Varianten der sprachlichen Fördermaßnahmen in den Kindergärten in Salzburg.	73
Tab. I-34:	Beurteilungskriterien der Sprachentwicklung des aks-Fragebogens.	75
Tab. I-35:	Kriterien der Beurteilung der akustisch-phonematischen Differenzierungsfähigkeit.	76
Tab. I-36:	Kriterien der Beurteilung der kinästhetisch-artikulatorischen Differenzierungsfähigkeit.	76
Tab. I-37:	Konzepte der Sprachstandserfassung und Sprachförderung in österreichischen Kindergärten.	78

Kapitel II

Tab. II-1:	Erwerb der ersten 10 bis 100 Wörter mit Altersangabe in Monaten.	83
Tab. II-2:	Verlaufsformen der Lexikonerweiterung im Vergleich.	85
Tab. II-3:	Verteilung der Wortarten im kindlichen Lexikon der ersten Lebensjahre (Kauschke 1999).	90
Tab. II-4:	Abgefragte formale Angaben der beiden Elternfragebögen im Vergleich.	93
Tab. II-5:	Zusätzliche Orientierungsfragen der Kurzversion des ACIDI-2.	93
Tab. II-6:	Quantitativer Vergleich der Itemanzahl der verwendeten Wortkategorien.	94
Tab. II-7:	Ausgewählte Lexeme der Wortkategorie Nomen im Vergleich.	95
Tab. II-8:	Übereinstimmung abgefragter Nomen in den verglichenen Elternfragebögen.	96
Tab. II-9:	Items der Wortkategorie Verben im Vergleich.	97
Tab. II-10:	Items der Wortkategorie Adjektive im Vergleich.	97
Tab. II-11:	Items der Wortkategorie Soziale Wörter im Vergleich.	97
Tab. II-12:	Items der Wortkategorie Sonstige im Vergleich.	98
Tab. II-13:	Abgefragte Items in der SBE-2-KT und dem ACIDI-2SF im Vergleich.	98
Tab. II-14:	Vergleich der deutschsprachigen Versionen der SBE-2-KT.	99
Tab. II-15:	Auswertung der formalen Kriterien Ausfüllen des Bogens und Geschlechterverteilung.	100
Tab. II-16:	Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate.	101
Tab. II-17:	Zusammengefasste Analyse der Angaben der Orientierungsfragen Mädchen 23 und 24 Monate.	101
Tab. II-18:	Prozentauswertung Orientierungsfragen Mädchen und Jungen.	101
Tab. II-19:	Empfohlener Zeitumfang des täglichen Fernsehkonsums der Aktion Jugendschutz.	102
Tab. II-20:	Gruppeneinteilung zur weiteren Datenanalyse.	105
Tab. II-21:	Aktiv gebrauchte Lexeme einzelner Wortkategorien der potentiellen Risikokinder in der SBE-2-KT.	106
Tab. II-22:	Vergleich der aktiv gebrauchten Nomen der potentiellen Risikokinder der SBE-2-KT.	107

Tab. II-23:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien der Gruppe II.	108
Tab. II-24:	Detailanalyse aktiv gebrauchter Nomen im Vergleich der einzelnen Elternfragebögen.	109
Tab. II-25:	Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme der einzelnen Wortkategorien von Kind J-23-9 und Kind J-24-5.	109
Tab. II-26:	Differenzierte Analyse aktiv gebrauchter Nomen im Vergleich von Kind J-23-9 und Kind J-24-5.	110
Tab. II-27:	Verteilung aktiv gebrauchter Lexeme nach Wortkategorien Gruppe IV.	110
Tab. II-28:	Aktiv gebrauchte Nomen im ACIDI-2SF der Gruppe IV.	111
Tab. II-29:	Anzahl aktiv gebrauchter ACIDI-2SF spezifischer Nomen im Detail.	113
Tab. II-30:	Anzahl aktiv gebrauchter Adjektive im Detail.	114
Tab. II-31:	Anzahl aktiv gebrauchter Verben im Detail.	115
Tab. II-32:	Anzahl aktiv gebrauchter Partikeln im Detail.	116
Tab. II-33:	Anzahl aktiv gebrauchter Pronomen im Detail.	117
Tab. II-34:	Regional bedingte lexikalische Eigenheiten einzelner Items.	117

Kapitel III

Tab. III-1:	Pluralmarkierung der drei Genera im Vorarlberger Dialekt (Gabriel 1963).	129
Tab. III-2:	Kasusrealisierung in der dialektalen Varietät am definiten und indefiniten Artikel.	130
Tab. III-3:	Untertests des erstellten Verfahrens Rakus und sein Zauberwald.	134
Tab. III-4:	Zuordnung der Untertests zu linguistischen Betrachtungsebenen.	134
Tab. III-5:	Items Untertest 1 Silben segmentieren (SS).	136
Tab. III-6:	Items Untertest 8 Phonemdifferenzierung (PD).	137
Tab. III-7:	Items Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.	138
Tab. III-8:	Items Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ.	140
Tab. III-9:	Items Untertest 5 Präpositionen.	141
Tab. III-10:	Fragen des Untertest VI Tempus.	141
Tab. III-11:	Items und Instruktionen Untertest 9 Satzverständnis.	142
Tab. III-12:	Items Untertest 10 Pluralmarkierung.	144
Tab. III-13:	Items Untertest 11 Verständnis von W-Fragen.	145
Tab. III-14:	Items Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika.	146
Tab. III-15:	Items Untertest 7 Semantische Organisation.	147
Tab. III-16:	Untertest 2 Merkfähigkeit für Wörter und Sätze.	148
Tab. III-17:	An der Datenerhebung beteiligte Institutionen im Bezirk Bludenz.	148
Tab. III-18:	Auswertung der demographischen Daten in alterskorrelierten Gruppen.	150
Tab. III-19:	Berechneter durchschnittlicher Zeitumfang für Teil I und Teil II.	151
Tab. III-20:	Phonologische Prozesse bei deutschsprachigen Kindern (Gies 2006).	153
Tab. III-21:	Fähigkeitsprofil der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter (Schnitzler 2008).	154
Tab. III-22:	Unvollständiges Phoninventar bzw. phonetische Auffälligkeiten Altersgruppen I – VII.	155
Tab. III-23:	Anzahl und prozentuelle Häufigkeit phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV-VII.	156
Tab. III-24:	Verteilung und Kombination phonetischer Auffälligkeiten der Altersgruppen IV – VII.	156
Tab. III-25:	Hochgerechnete Anzahl korrekter Realisierungen der Altersgruppen I und VII.	157
Tab. III-26:	Prozentuelle Häufigkeit korrekter Realisierungen in Untertest 1.	159
Tab. III-27:	Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Einsilber.	161
Tab. III-28:	Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Zweisilber.	161
Tab. III-29:	Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Dreisilber.	162
Tab. III-30:	Analyse inkorrekt realisierter Strukturen Untertest 1 Viersilber.	163
Tab. III-31:	Korrekte und inkorrekte Realisierungen des Item 6 (Kamel).	163

Tab. III-32:	Häufigkeit inkorrekt Realisierungen in Zahlen- und Prozentwerten (Untertest 8).	165
Tab. III-33:	Gewählte Ersatzform der einzelnen Items des Untertests Phonemdifferentenzierung.	166
Tab. III-34:	Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppen I – VII.	170
Tab. III-35:	Flexionsparadigma Kasusmarkierung am definiten und indefiniten Artikel.	173
Tab. III-36:	Flexionsparadigma Kasusmarkierung Vorarlberger Dialekt.	174
Tab. III-37:	Markierung des Akkusativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.	175
Tab. III-38:	Markierung des Akkusativs in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.	175
Tab. III-39:	Anzahl und prozentuelle Häufigkeit korrekt realisierter Akkusativformen.	176
Tab. III-40:	Realisierte Dativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	177
Tab. III-41:	Gegenüberstellung korrekt realisierter Kasusformen in Dialekt und Hochdeutsch.	179
Tab. III-42:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativformen Gruppen I – VII.	181
Tab. III-43:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Dativformen Gruppe I – VII.	182
Tab. III-44:	Anzahl der übergeneralisierten Akkusativformen sowie akustische Differenzierungsproblem.	183
Tab. III-45:	Differenzierte Analyse produzierter räumlicher Präpositionalstrukturen der Altersgruppen I – VII.	187
Tab. III-46:	Gegenüberstellung semantisch korrekter und morphologisch inkorrekt Realisierungen Präpositionalphrasen.	188
Tab. III-47:	Alterskorrelierte Anzahl korrekter Realisierungen der einzelnen Präpositionen.	189
Tab. III-48:	Detailanalyse morphologisch-syntaktisch inkorrekt realisierter Präpositionalstrukturen.	190
Tab. III-49:	Detailanalyse der Realisierungen mit semantisch abweichender Präposition.	191
Tab. III-50:	Verbklassen Partizip II im Deutschen.	193
Tab. III-51:	Konjugation der beiden Hilfsverben <i>sein</i> und <i>haben</i> in dialektaler Realisierung.	194
Tab. III-52:	Elizitierte Tempusformen Untertest 6.	195
Tab. III-53:	Detaillierte alterskorrelierte Analyse realisierter Tempusformen.	197
Tab. III-54:	Zusammengefasste Anzahl aller Realisierungen der alterskorrelierten Gruppen.	200
Tab. III-55:	Anzahl korrekter Realisierungen der Items Teil III Satzverständnis.	201
Tab. III-56:	Pluralallomorphe des Deutschen illustriert an Beispielen.	205
Tab. III-57:	Items und Pluralklassen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.	206
Tab. III-58:	Analyse der Genusrealisierungen bzw. fehlenden Markierungen der einzelnen Kategorien.	208
Tab. III-59:	Prozentuelle Häufigkeit realisierter Genusformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	209
Tab. III-60:	Quantitative Analyse falsch markierter Genusformen.	209
Tab. III-61:	Anzahl korrekter Pluralformen in hochdeutscher und dialektaler Realisierung.	211
Tab. III-62:	Korrekt realisierte hochdeutsche Pluralformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	212
Tab. III-63:	Korrekt realisierte hochdeutsche Pluralformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	213
Tab. III-64:	Anzahl korrekter Realisierungen der Items mit differierender Pluralbildung.	214
Tab. III-65:	Analyse der Ergebnisse der Pluralklasse Suffix –s.	215
Tab. III-66:	Differenzierung inkorrekt gewerteter Pluralformen in einzelne Kategorien.	216
Tab. III-67:	Analyse der Übergeneralisierungen aller alterskorrelierten Gruppen.	217
Tab. III-68:	Realisierte Pluralformen mit Nullsuffix der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	220
Tab. III-69:	Prozentuelle Häufigkeit korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen.	224
Tab. III-70:	Zahlen- und Prozentwerte der korrekten Realisierungen von Argument- und Adjunktfragen.	224
Tab. III-71:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen des Untertests Verständnis von W-Fragen.	225
Tab. III-72:	Anzahl und prozentuelle Häufigkeit korrekter und inkorrekt Realisierungen Untertest 12.	231
Tab. III-73:	Detailanalyse der realisierten Erzählungen.	234
Tab. III-74:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Kleidung.	241
Tab. III-75:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Werkzeug.	241
Tab. III-76:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Möbel.	241
Tab. III-77:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Spielsachen.	241

Tab. III-78:	Gegenüberstellung der Anzahl korrekter Benennungen der Oberbegriffe der einzelnen Gruppen.	242
Tab. III-79:	Differenzierte quantitative Analyse inkorrekt benannter Oberbegriffe Altersgruppen I – VII.	243
Tab. III-80:	Korrekte Zuordnung der Bildkarten zu semantischen Kategorien.	244
Tab. III-81:	Anzahl korrekt nachgesprochener Einsilber der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	246
Tab. III-82:	Durchschnittliche Maximale Gedächtnisleistung für Einsilber Altersgruppen I – VII.	246
Tab. III-83:	Anzahl korrekt nachgesprochener syntaktischer Strukturen der einzelnen Altersgruppen.	247
Tab. III-84:	Anzahl und prozentuelle Häufigkeit der Nachsprechleistungen für Sätze der einzelnen Gruppen.	247
Tab. III-85:	Dialektale Interferenzen nachgesprochener syntaktischer Strukturen.	248

Anhang A - P

Anhang A

Tab. A-1:	Detaillauswertung Beurteilungsbogen Teil Ia.	297
Tab. A-2:	Detaillauswertung Beurteilungsbogen Teil Ib.	297
Tab. A-3:	Quantitative Beurteilung der Broschüre.	298
Tab. A-4:	Anmerkungen zu Broschüre I.	298

Anhang B

Tab. B-1:	Detaillauswertung Orientierungsfragen ACIDI-2SF.	347
Tab. B-2:	Vergleich SBE-2-KT und ACIDI-2 (Kurzversion) Mädchen 23 Monate.	348
Tab. B-3:	Vergleich SBE-2-KT und ACIDI-2 (Kurzversion) Mädchen 24 Monate.	348
Tab. B-4:	Vergleich SBE-2-KT und ACIDI-2 (Kurzversion) Jungen 23 Monate.	349
Tab. B-4:	Vergleich SBE-2-KT und ACIDI-2 (Kurzversion) Jungen 24 Monate.	349
Tab. B-6:	Detaillauswertung aktive Nomen Mädchen 23 Monate SBE-2-KT.	350
Tab. B-7:	Detaillauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige M 23 Monate SBE-2-KT.	350
Tab. B-8:	Detaillauswertung aktive Nomen Mädchen 24 Monate SBE-2-KT.	351
Tab. B-9:	Detaillauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige M 24 Monate SBE-2-KT.	351
Tab. B-10:	Detaillauswertung aktive Nomen Jungen 23 Monate SBE-2-KT.	352
Tab. B-11:	Detaillauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige Jungen 23 M SBE-2-KT.	352
Tab. B-12:	Detaillauswertung aktive Nomen Jungen 24 Monate SBE-2-KT.	353
Tab. B-13:	Detaillauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige Jungen 24 M SBE-2-KT.	353
Tab. B-14:	Detaillauswertung aktiver Wortschatz Mädchen 23 Monate ACIDI-2SF.	354
Tab. B-15:	Detaillauswertung aktiver Wortschatz Mädchen 24 Monate ACIDI-2SF.	355
Tab. B-16:	Detaillauswertung aktiver Wortschatz Jungen 23 Monate ACIDI-2SF.	356
Tab. B-17:	Detaillauswertung aktiver Wortschatz Jungen 24 Monate ACIDI-2SF.	357

Anhang D

Tab. D-1:	Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe I und II.	391
Tab. D-2:	Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe III und IV.	391
Tab. D-3:	Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe V und VI.	391
Tab. D-4:	Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe VII.	391
Tab. D-5:	Benötigter Zeitumfang der Datenerhebung in Minuten Altersgruppen I – IV.	392
Tab. D-6:	Benötigter Zeitumfang der Datenerhebung in Minuten Altersgruppen V – VII.	392

Anhang E

Tab. E-1:	Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen I und II.	393

Tab. E-2:	Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen III und IV.	393
Tab. E-3:	Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen V und VI.	393
Tab. E-4:	Ergebnis der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppe VII.	393
Tab. E-5:	Anzahl korrekter Realisierung der Wort- und Silbenstruktur bzw. Wortbetonung Untertest 1.	394
Tab. E-6:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe I.	394
Tab. E-7:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe II.	395
Tab. E-8:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe III.	395
Tab. E-9:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe IV.	396
Tab. E-10:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe V.	396
Tab. E-11:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe VI.	396
Tab. E-12:	Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe VII.	397
Tab. E-13:	Anzahl korrekte Realisierungen Untertest 8 Phonemdifferentierung.	397
Tab. E-14:	Inkorrekte Realisierungen des Untertest Phonemdifferentierung Teil I.	398
Tab. E-15:	Inkorrekte Realisierungen des Untertest Phonemdifferentierung Teil II.	399

Anhang F

Tab. F-1:	Anzahl realisierter flektierter Verbformen Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz.	400
Tab. F-2:	Morphologische Realisierung der Person in Singular und Plural.	400
Tab. F-3:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe I.	401
Tab. F-4:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe II.	401
Tab. F-5:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe III.	402
Tab. F-6:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe IV.	402
Tab. F-7:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe V.	402
Tab. F-8:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe VI.	403
Tab. F-9:	Morphologisch realisierter und nicht realisierter Numerus der Altersgruppe VII.	403
Tab. F-10:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe I.	404
Tab. F-11:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe I.	404
Tab. F-12:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe II.	405
Tab. F-13:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe II.	405
Tab. F-14:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe III.	406
Tab. F-15:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe III.	406
Tab. F-16:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe IV.	407
Tab. F-17:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe IV.	407
Tab. F-18:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe V.	408
Tab. F-19:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe V.	408
Tab. F-20:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe VI.	409
Tab. F-21:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe VI.	409
Tab. F-22:	Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe VII.	410
Tab. F-23:	Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe VII.	410

Anhang G

Tab. G-1:	Korrekt realisierte Akkusativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	411
Tab. G-2:	Korrekt Realisierte Dativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	411
Tab. G-3:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe I.	412
Tab. G-4:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe II.	412
Tab. G-5:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe III.	413

Tab. G-6:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe IV.	413
Tab. G-7:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe V.	414
Tab. G-8:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe VI.	414
Tab. G-9:	Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Gruppe VII.	415
Tab. G-10:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe I.	415
Tab. G-11:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe II.	416
Tab. G-12:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe III.	417
Tab. G-13:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe IV.	418
Tab. G-14:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe V.	419
Tab. G-15:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe VI.	420
Tab. G-16:	Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe VII.	420

Anhang H

Tab. H-1:	Korrekt realisierte räumliche Präpositionalphrasen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	421
Tab. H-2:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe I.	421
Tab. H-3:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe II.	422
Tab. H-4:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe III.	422
Tab. H-5:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe IV.	422
Tab. H-6:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe V.	423
Tab. H-7:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe VI.	423
Tab. H-8:	Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe VII.	423
Tab. III-9:	Items Untertest 5 Präpositionen.	424
Tab. H-10:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Altersgruppe I.	424
Tab. H-11:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe II.	424
Tab. H-12:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe III.	425
Tab. H-13:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe IV.	425
Tab. H-14:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe V.	426
Tab. H-15:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe VI.	426
Tab. H-16:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe VII.	426

Anhang I

Tab. I-1:	Alterskorrelierte Anzahl markierter Tempusformen.	427
Tab. I-2:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe I.	427
Tab. I-3:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe II.	427
Tab. I-4:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe III.	428
Tab. I-5:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe IV.	428
Tab. I-6:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe V.	428
Tab. I-7:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe VI.	428
Tab. I-8:	Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe VII.	429
Tab. I-9:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe I.	429
Tab. I-10:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe II.	429
Tab. I-11:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe III.	430
Tab. I-12:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe IV.	430
Tab. I-13:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe V.	431
Tab. I-14:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe VI.	431
Tab. I-15:	Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe VII.	432

Anhang J

Tab. J-1:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe I.	433
Tab. J-2:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe II.	433
Tab. J-3:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe III.	433
Tab. J-4:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe IV.	434
Tab. J-5:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe V.	434
Tab. J-6:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe VI.	434
Tab. J-7:	Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe VII.	435

Anhang K

Tab. K-1:	Anzahl der Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil I.	436
Tab. K-2:	Anzahl der Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil II.	436
Tab. K-3:	Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 1-8.	437
Tab. K-4:	Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 9-16.	437
Tab. K-5:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe I.	438
Tab. K-6:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe II.	438
Tab. K-7:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe III.	439
Tab. K-8:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe IV.	439
Tab. K-9:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe V.	440
Tab. K-10:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VI.	440
Tab. K-11:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VII.	441
Tab. K-12:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe I.	441
Tab. K-13:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe II.	442
Tab. K-14:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe III.	442
Tab. K-15:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe IV.	443
Tab. K-16:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe V.	443
Tab. K-17:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VI.	444
Tab. K-18:	Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VII.	444

Anhang L

Tab. L-1:	Anzahl korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.	445
Tab. L-2:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe I.	445
Tab. L-3:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe II.	446
Tab. L-4:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe III.	446
Tab. L-5:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe IV.	446
Tab. L-6:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe V.	447
Tab. L-7:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe VI.	447
Tab. L-8:	Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe VII.	447
Tab. L-9:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11.	448
Tab. L-10:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe I.	448
Tab. L-11:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe I.	448
Tab. L-12:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe II.	449
Tab. L-13:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe II.	440
Tab. L-14:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe III.	450
Tab. L-15:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe III.	450
Tab. L-16:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe IV.	451

Tab. L-17:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe IV.	451
Tab. L-18:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe V.	452
Tab. L-19:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe V.	452
Tab. L-20:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe VI.	453
Tab. L-21:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe VI.	453
Tab. L-22:	Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe VII.	454
Tab. L-23:	Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe VII.	454

Anhang M

Tab. M-1:	Anzahl korrekt ausgewerteter Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika.	455
Tab. M-2:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe I.	455
Tab. M-3:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe II.	455
Tab. M-4:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe III.	456
Tab. M-5:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe IV.	456
Tab. M-6:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe V.	456
Tab. M-7:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe VI.	456
Tab. M-8:	Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe VII.	456

Anhang N

Tab. N-1:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe I.	457
Tab. N-2:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe II.	458
Tab. N-3:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe III.	458
Tab. N-4:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe IV.	459
Tab. N-5:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe V.	459
Tab. N-6:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VI.	460
Tab. N-7:	Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VII.	460

Anhang O

Tab. O-1:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Kleidung.	461
Tab. O-2:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Werkzeug.	461
Tab. O-3:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Möbel.	462
Tab. O-4:	Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Spielsachen.	462
Tab. O-5:	Differenzierte quantitative Analyse korrekt und inkorrekt benannter Oberbegriffe.	463
Tab. O-6:	Qualitative Analyse korrekter Benennungen der vier gewählten Oberbegriffe.	464
Tab. O-7:	Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen der Oberbegriffe.	464

Anhang P

Tab. P-1:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe I.	465
Tab. P-2:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe II.	465
Tab. P-3:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe III.	465
Tab. P-4:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe IV.	466
Tab. P-5:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe V.	466
Tab. P-6:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe VI.	466
Tab. P-7:	Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe VII.	466

Anhang

Anhang A:	Informationsbroschüren	295
Anhang B:	Elternfragebögen SBE-2-KT und ACIDI-2SF im Vergleich	343
Anhang C:	Rakus und sein Zauberwald – Beschreibung des Verfahrens Bildmaterial und Protokollbogen	358
Anhang D:	Einverständniserklärung, Fragebogen und Datenkodierung	388
Anhang E:	Detailergebnisse Untertests Phonetik-Phonologie	393
Anhang F:	Detailergebnisse Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz	400
Anhang G:	Detailergebnisse Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ	411
Anhang H:	Detailergebnisse Untertest 5 Präpositionen	421
Anhang I:	Detailergebnisse Untertest 6 Tempus	427
Anhang J:	Detailergebnisse Untertest 9 Satzverständnis	433
Anhang K:	Detailergebnisse Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung	436
Anhang L:	Detailergebnisse Untertest 11 Verständnis von W-Fragen	445
Anhang M:	Detailergebnisse Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika	455
Anhang N:	Detailergebnisse Untertest 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte	457
Anhang O:	Detailergebnisse Untertest 7 Oberbegriffe	461
Anhang P:	Detailergebnisse Untertest 2 Gedächtnis – Merkfähigkeit für Wörter und Sätze	465

Anhang A

Informationsbroschüren



Institut für Sprachwissenschaft

Dissertationsprojekt

Prävention von Sprachstörungen im Kindesalter

Liebe Eltern, liebe KindergartenpädagogInnen!

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich eine Informationsbroschüre über den kindlichen Spracherwerb zusammengestellt, die u.a. Meilensteine der sprachlichen Entwicklung aufzeigt sowie Anregungen zur Sprachförderung beinhaltet. Um die Broschüre in Bezug auf Umfang, Inhalt und Verständlichkeit zu prüfen, wende ich mich mit der Bitte an Sie, nach dem Lesen der Broschüre, diese basierend auf den unten angeführten Fragen auf einer Skala von 1 (sehr zutreffend bzw. passend) bis 5 (nicht zutreffend bzw. nicht passend) zu beurteilen!

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Andrea Haid

Für die wissenschaftliche Auswertung würde ich Sie bitten, die folgenden Angaben zu machen bzw. Fragen auszufüllen:

1. Die Broschüre wurde beurteilt von:
☐ Mutter ☐ Vater ☐ KindergartenpädagogIn ☐ andere Bezugsperson: _____
2. Wie viele Kinder haben Sie? _____ Wie alt ist/sind Ihr(e) Kind(er)? _____ Wie alt sind Sie? _____
3. Würden Sie sagen, dass Sie den Spracherwerbsprozess Ihres Kindes kritisch beobachten? Wenn ja, in welcher Weise?
☐ ja: _____
☐ nein
4. Versuchen Sie den Spracherwerbsprozess Ihres Kindes zu fördern? Wenn ja, durch welche Maßnahmen?
☐ ja: _____
☐ nein
5. Welchen Beruf über Sie zurzeit aus? _____

Höchst abgeschlossene Ausbildung?

- ☐ Hauptschule ☐ Lehre ☐ Meister ☐ Matura ☐ Berufsbildende höhere Schule
☐ Fachhochschule ☐ Universitätsstudium ☐ Sonstige: _____

Bitte beantworten Sie bezugnehmend auf die beigelegte Broschüre folgende Fragen:

1. Wie ist Ihre allgemeine Beurteilung der Broschüre zum kindlichen Spracherwerb?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Wie beurteilen Sie den Umfang der Broschüre?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3. Wie beurteilen Sie den Inhalt der Broschüre?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Haben Sie ausreichend Information über die wichtigsten Aspekte des Spracherwerbsprozesses erhalten?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5. War die Darstellung der für den Spracherwerb notwendigen Voraussetzungen und der Verlauf des Spracherwerbsprozesses selbst anhand des Sprachbaumes gut nachvollziehbar und verständlich?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
6. Wie beurteilen Sie die mögliche Umsetzung der angeführten Fördermaßnahmen in den Alltag?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. Sind die angeführten Beobachtungskriterien zur Einschätzung einer eventuellen Auffälligkeit der sprachlichen Entwicklung Ihres Kindes gut nachvollziehbar und verständlich dargestellt?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8. Sind die angeführten Techniken des Stimulierens und Modellierens der kindlichen Äußerungen für Sie gut nachvollziehbar und vor allem verständlich dargestellt?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. Ist es möglich, dass Sie beim nächsten Spielekauf für Ihr Kind die angeführten Spielvorschläge in Betracht ziehen?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
10. Sehen Sie die angeführten Kontaktdaten zu Kinder- und HNO-Ärzten sowie zu LogopädInnen als eine brauchbare Hilfestellung bei wünschenswerter Kontaktaufnahme zu Beratung und Abklärung?
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Möchten Sie noch etwas anmerken?

Ergebnisse Evaluierung Broschüre zum einsprachigen Erwerb

Notation:

Die Kodierung B-Zahl ist als Beurteiler-Zahl des rückgesendeten Bogens zu verstehen.

Der Berufsabschluss BHS steht für Berufsbildende Höhere Schule, was einer fünfjährigen Ausbildung mit Maturaniveau und Berufsausbildung entspricht.

Angaben Beurteilungsbogen Teil Ia

Detaillauswertung Beurteilungsbogen Teil Ia					
Kode	Beurteiler	Alter	Anzahl Kinder	Alter Kinder	Berufliche Tätigkeit
B-1	Mutter	36	1	5	Lehre
B-2	Mutter	40	2	4 / 7	Lehre
B-3	Mutter/Kindergartenpädagogin	31	2	5 / 10	BHS
B-4	Kindergartenpädagogin	31	-	-	BHS
B-5	Kindergartenpädagogin	-	-	-	BHS
B-6	Mutter	43	2	5 / 11	BHS
B-7	Mutter	38	3	5 / 7 / 10	Universität
B-8	Mutter/Kindergartenpädagogin	30	2	2 / 5	BHS
B-9	Mutter	39	2	5 / 16	Pädak
B-10	Mutter	38	2	4 / 6	Matura
B-11	Vater	40	2	5 / 9	BHS
B-12	Mutter	43	2	2 / 4	FH
B-13	Mutter	39	2	5 / 7	BHS
B-14	Kindergartenpädagogin	28	-	-	Matura
B-15	Kindergartenpädagogin	45	1	12	BHS
B-16	Mutter	35	2	0 / 11	Universität
B-17	Sonderkindergärtnerin	30	-	-	BHS

Tab. A-1: Detaillauswertung Beurteilungsbogen Teil Ia.

Angaben Beurteilungsbogen Teil I b

Auswertung Beurteilungsbogen Teil Ib				
Kritische Beobachtung des Spracherwerbs			Sprachförderung	
Kode	j/n	Wenn ja, wie?	j/n	Wenn ja, wie?
B-1	nein		ja	Gespräche, Spiele, Bücher
B-2	ja	Sohn (7) hatte Sprachprobleme	ja	Spiele, Bücher
B-3	ja	bewusste Beobachtungen der Lautentwicklung, Vergleich mit gleichaltrigen Kindern	ja	Der Alltag bietet dazu viele Möglichkeiten (Gespräche, Spiele, Erklärungen)
B-6	ja	wiederhole Worte, die mein Kind nicht richtig ausspricht oder was es nicht kennt	ja	Durch viel Vorlesen.
B-7	ja	Ich lasse ihnen beim Sprechen Zeit, höre gut zu und achte darauf, dass sie richtig sprechen.	ja	Wir lesen viel gemeinsam (abendliches Vorlesen), reden miteinander und spielen gerne miteinander.
B-8	nein		ja	Vorlesen, deutliches Sprechen, richtige Wiederholung
B-9	ja	Genaue Beobachtung einer exakten Artikulation; Wortstellung, Satzbau und Anzahl der Satzglieder; Wortschatz (Verständnis),...	ja	Sprachspiele, Vorlesen und nacherzählen lassen; Reime bilden;
B-10	nein		ja	Vorlesen, falsch gesagte Wörter wiederholen;
B-11	ja	Richtigkeit von Aussprache, Grammatik, Sinn und Wortschatz	ja	Geschichten (nacherzählen), Vorlesen
B-12	nein		ja	Bücher vorlesen und besprechen, im Alltag Dinge benennen, Spiele, Dinge, Farben benennen;
B-13	ja	Aussprache, Satzbildung	ja	Wiederholungen, Spiele
B-15	nein		ja	Vorbildwirkung, gute Bücher, gute Spiele
B-16	nein		ja	handlungsbegleitendes Sprechen, Wiederholen, Übersetzen
B-17	ja		ja	Sprachvorbild, Co-Therapie Logopädie

Tab. A-2: Detaillauswertung Beurteilungsbogen Teil Ib.

Quantitative Beurteilung der Broschüre

Quantitative Beurteilung und Punktevergabe der einzelnen Fragen										
Kode	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B-1	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2
B-2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B-3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
B-4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
B-5	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1
B-6	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1
B-7	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
B-8	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1
B-9	2	2	2	2	2	1	1	1	5	1
B-10	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
B-11	2	1	2	2	1	2	1	1	3	2
B-12	2	3	1	1	2	2	2	2	1	1
B-13	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
B-14	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
B-15	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1
B-16	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1
B-17	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Ø	1,4	1,6	1,3	1,2	1,2	1,4	1,2	1,6	1,8	1,1

Tab. A-3: Quantitative Beurteilung der Broschüre.

Anmerkungen zu Broschüre I

Zusätzliche Anmerkungen	
Kode	Anmerkung
B-3	Die Broschüre ist sehr informativ. Ich denke allerdings, dass sie vielen Eltern ein wenig zu umfangreich ist. Aber es besteht ja die Möglichkeit, einzelne Themen separat zu lesen.
B-5	Spielvorschläge sind hilfreich
B-7	Ich habe die Broschüre sehr interessant gefunden. Auch wenn sehr viele Themen angeschnitten werden, liest sie sich sehr gut, sozusagen in einem Wisch. Für Eltern, die sich nicht sicher sind, ob bei ihrem Kind Handlungsbedarf besteht, ist diese Broschüre bestimmt eine Hilfe und gute Erstinformation.
B-9	Die unterschiedlichen Arten von Sprachstörungen (Stottern, Stolpern, Lispeln,...) sind nicht erläutert.
B-10	Die Schriftgröße finde ich etwas zu klein.
B-11	Eventuell wäre Bewertung von/Prüfung durch Kindergarten von Vorteil, im täglichen Umgang mit den Kindern fällt eher etwas auf; entsprechende Hinweise beim Elternabend – als Einstieg für eine weitere/weiterführende Untersuchung vielleicht besser/einfacher; Danke!
B-12	Die Schriftgröße der Broschüre ist etwas klein. Wieso soll man das Kind nicht nachsprechen lassen? Ich finde diese Information einfach sehr gut, auch das Titelblatt ist spitze!
B-13	Sehr informatives Prospekt und sehr gute Inhalte. Die Tabellen sind toll und sehr übersichtlich. Ich habe mich mit der kleinen Schrift schwer getan und Seite 13 + 14 sind gut aufgegliedert – es fehlen jedoch Heraushebungen wie Fettschrift oder Farbschrift.
B-14	Kurz & bündig verfasst – praktisch!
B-17	Schrift sehr klein; Formulierungen klar und deutlich, kein Fachjargon;

Tab. A-4: Anmerkungen zu Broschüre I.

Erstellte Informationsbroschüren

- Broschüre 1: Einsprachiger Erwerb
Kindlicher Spracherwerb - Kinder lernen sprechen
- Broschüre 2: Zweisprachiger Erwerb
Kindlicher Spracherwerb – Mein Kind lernt mehr als eine Sprache

Kinder lernen sprechen

Kindlicher Spracherwerb



Informationsbroschüre

Mit Adressen aus dem Bezirk Bludenz

Herausgeberin

Mag. Andrea Haid

Logopädin und Linguistin

haid_andrea@hotmail.com

Dissertationsprojekt „Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter“

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft

Illustrationen: Alena Schulz

Layout und Satz: www.reanimation.cc

Der kindliche Spracherwerb

„Die Sprache gleicht dem im
Stein schlummernden Feuerfunken ...

... Ehe man gelernt hatte, ihn hervorzulocken, schien sein Dasein nur durch ein Wunder erklärlich. Einmal entzündet, pflanzt er sich mit unglaublicher Leichtigkeit fort.“

Wilhelm von Humboldt

Der kindliche Spracherwerb ist ein faszinierender Prozess, bei dem Kinder innerhalb eines begrenzten Zeitfensters die sprachlichen Strukturen ihrer Umgebung mühelos und ohne gezielte Instruktionen lernen. Kinder bringen angeborene Fähigkeiten zum Spracherwerb mit, damit sich jedoch diese Fähigkeiten entfalten können, ist das sprachliche Angebot aus der Umgebung notwendig und ganz wichtig.

Der Spracherwerb setzt bereits vor der Geburt ein und mit etwa vier Jahren gelten die meisten sprachlichen Komponenten als erworben. Diese Zeitspanne wird auch als sensible Phase bzw. kritische Periode bezeichnet, da die Kinder für sprachliche Strukturen besonders aufnahmefähig sind und damit Sprache ohne große Anstrengung erwerben.

Grundsätzlich verläuft der Erwerb der menschlichen Sprache bei allen Kindern in Bezug auf die einzelnen Aspekte sehr ähnlich. Folglich lassen sich Meilensteine ableiten, die besagen, über welche sprachliche Komponente ein Kind wann verfügen sollte. Was jedoch die genaue zeitliche Angabe betrifft, lassen sich bei Kindern Unterschiede erkennen, was mit einem individuellen Erwerbsverlauf einhergeht.

Eltern oder Bezugspersonen können den Spracherwerb ihres Kindes unterstützen, beobachten und wenn nötig fördernd eingreifen. Die vorliegende Broschüre soll einen Einblick in die wesentlichen Punkte bzw. Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs geben und aufzeigen, wie Kinder im Erwerb ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden können, bzw. wann der Spracherwerb als auffällig zu werten ist.

Voraussetzungen für den kindlichen Spracherwerb

Wie lernt ein Kind seine Sprache?

Damit der kindliche Spracherwerb problemlos verlaufen kann, sind unterschiedliche Voraussetzungen notwendig. Der Sprachbaum nach Wendlandt illustriert sehr anschaulich, wie der Spracherwerb verläuft und vor allem, was für den Spracherwerb wichtig ist. Im Folgenden wird der Sprachbaum der Seite 4 kurz erläutert.



Wurzeln

Die Wurzeln symbolisieren die für den kindlichen Spracherwerb notwendigen Voraussetzungen. Neben der motorischen Entwicklung sind auch die geistige Entwicklung und intakte Sinnesfunktionen wie Hören oder Sehen wichtig. Je besser die einzelnen Wurzeln in ihrer Fähigkeit ausgeprägt sind, desto stärker ist der Baum verankert. Beeinträchtigungen einzelner Wurzeln sollten frühzeitig erkannt und behandelt werden, um den Spracherwerbsprozess bestmöglich zu unterstützen.



Stamm

Der Stamm steht für Sprechfreude und Sprachverständnis. Grundsätzlich sollen die Sprache und das Sprechen den Kindern Freude machen und Kinder sollten erkennen, dass Sprache ein Kommunikationsmittel zum Informationsaustausch darstellt. Im Rahmen des Spracherwerbsprozesses verstehen Kinder anfänglich viel mehr im Vergleich zu dem, was sie selbst aktiv produzieren.



Krone

Die Krone verdeutlicht einzelne Teilbereiche von Sprache: Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation. Kinder haben die Aufgabe, die einzelnen Laute ihrer Muttersprache(n), den Wortschatz, die grammatischen Aspekte und die grundlegenden kommunikativen Komponenten zu lernen. Die Ausprägung und vor allem das Wachstum der Krone sind bei jedem Kind unterschiedlich. Schwierigkeiten beim Erwerb der Fähigkeiten der einzelnen genannten Bereiche sind möglich. So gibt es Kinder, die bestimmte Laute lange nicht aussprechen können, über zu wenig aktiven Wortschatz verfügen oder grammatische Fehler machen, die nicht als altersentsprechend einzustufen sind.

Für einen unauffälligen Spracherwerb ist es wichtig, dass Kinder Freude und Spaß am Sprechen haben. Für die Entwicklung und Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten sind zusätzlich eine kulturelle Einbettung und eine intakte Lebensumwelt notwendig. Im übertragenen Sinn sind sie das benötigte Wasser für die Erde und die Sonnenwärme für den gesamten Baum.



Der Spracherwerb verläuft bei allen unauffälligen Kindern zwar in gleicher Weise, aber unterschiedlich schnell und mit individuellen Variationen (z. B. im Erwerb des Wortschatzes). Der Sprachbaum ist, wie ein jedes Kind auch, einzigartig.

Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs

Wann sollte ein Kind welche sprachlichen Fähigkeiten beherrschen?

Im Verlauf des kindlichen Spracherwerbsprozesses lassen sich einzelne Meilensteine ableiten.



1. bis 12. Lebensmonat

Kinder beginnen bereits im Mutterleib Sprache zu erwerben und verfügen bei der Geburt über einige sprachliche Fähigkeiten. Das erste Lebensjahr ist dominiert vom Lallen, dem Beginn des Sprachverständnisses und den ersten Wörtern (= lautliche Formen mit konkreter Bedeutung), welche im Alter zwischen 10 und 12 Monaten auftreten. Zu den ersten Wörtern zählen in vielen Sprachen Mama und Papa, was ein universelles Phänomen zu sein scheint. Meist entsprechen die ersten Wörter des Kindes nicht der Form, wie sie Erwachsene aussprechen, was ganz typisch für dieses Alter ist.



1. bis 2. Jahr

Mit dem ersten Wort beginnt die Phase der Ein-Wort-Äußerungen. Kinder beginnen nach und nach ihren Wortschatz zu erwerben. Im Alter zwischen 18 und 24 Monaten sollten Kinder über etwa 50 aktive Wörter verfügen. Im Anschluss daran setzt die Phase der Zwei-Wort-Äußerungen ein, in der Kinder beginnen, zwei Wörter miteinander zu verbinden, was die Erweiterung der kindlichen Ausdrucksmöglichkeit bedeutet. Wortkombinationen wie *Papa schlafen*, *Ball oben*, *Hund Ball* oder *Mama da* treten auf. Das kindliche Lexikon nimmt nicht nur an Größe zu, sondern wird auch inhaltlich mehr und mehr organisiert.



2. bis 3. Jahr

Der kindliche Wortschatz vergrößert sich fortlaufend und Kinder beginnen mehr als zwei Wörter miteinander zu kombinieren. Kinder verstehen zunehmend komplexer gebildete Sätze. Die einzelnen spezifischen grammatischen Strukturen bzw. Regeln der Zielsprache werden nach und nach abgeleitet und folglich erworben, z.B. *Das Auto ist zugeschlüsselt* (abgesperrt), *Ich bin ein Augenzahnarzt*, aber auch Äußerungen wie *Kann ich dann die Knöpfe zumachen* oder *Paul ist bei der Oma*.



3. bis 4. Jahr

Kinder produzieren vollständige Sätze. Neben Hauptsätzen wie *Der Hund spielt mit dem Ball* oder *Mama trinkt Kaffee* lassen sich auch Nebensätze wie *Ich renne, weil es regnet* beobachten. Grammatische Fähigkeiten wie die Mehrzahlbildung (Häuser, Blumen, ...) oder die Markierung von Fällen (dem Mann, den Hund, ...) werden häufiger korrekt produziert.



ab 4 Jahren

Bis zum 4. Lebensjahr haben Kinder die meisten sprachlichen Komponenten der Sprache(n) ihrer Umgebung erworben. Der Spracherwerb gilt damit als größtenteils, aber noch nicht vollständig abgeschlossen. In den folgenden Jahren erlernen Kinder noch weitere teils sehr komplexe und schwierige Aspekte sprachlicher Strukturen, beispielsweise Passivsätze wie *Die Hose ist vom Hund zerrissen worden* oder Strukturen wie *Der Ball muss über den Zaun geflogen sein*. Der Spracherwerb gilt erst dann als vollständig abgeschlossen, wenn Kinder über die Fähigkeiten von Lesen und Schreiben verfügen, welche mit Beginn der Schulzeit erlernt werden. Damit vollzieht sich der Spracherwerbsprozess über einen langen Zeitraum. Eine unauffällige Sprachfähigkeit stellt die Voraussetzung für jeglichen schulischen wie auch weiteren ausbildungsmäßigen Erfolg dar.

Möglichkeiten logopädischer Abklärung und Therapie für Kinder im Bezirk Bludenz

aks Sozialmedizin GmbH

Kinderdienste Bürs
Lünerseefabrik 4 / 3. Stock
6706 Bürs
T 055 74 / 202 – 5500
F 055 74 / 202 – 95 500

Logopädie Montafon

Katrin Küng
Außerlitzstraße 71
6780 Schruns
T 055 22 / 303 – 5440
F 055 22 / 303 – 7571

Logopädie Klostertal

Katrin Küng
Arlbergstraße 63
6751 Braz
T 055 52 / 29 184

Sprachreich – Logopädische Praxis

Andrea Haid
Daniela Ganath
Bahnhofstraße 4
6700 Bludenz
T 0660 / 56 37 822

Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb

**Was macht eine Abklärung der sprachlichen Fähigkeiten notwendig?
Wann sollte Logopädie hinzugezogen werden?**

Im Rahmen des Spracherwerbsprozesses können innerhalb der einzelnen Erwerbsphasen Auffälligkeiten auftreten. Eltern haben dabei die Aufgabe, den Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder zu beobachten und wenn notwendig, professionelle Hilfe wie beispielsweise eine logopädische Abklärung einzuleiten. Hierfür benötigen Eltern jedoch das Wissen, welche Beobachtungen eine logopädische Abklärung notwendig machen.

Bei einem Alter des Kindes zwischen 4 und 5 Jahren und bei der Bejahung einzelner der folgenden Punkte ist eine logopädische Abklärung unbedingt notwendig:

- Kann Ihr Kind nicht alle Laute aussprechen oder verwechselt Ihr Kind gewisse Laute?
- Spricht Ihr Kind für familienfremde Personen unverständlich?
- Spricht Ihr Kind keine grammatisch korrekten Sätze?
- Lässt Ihr Kind Endungen an Wörtern aus oder benutzt es falsche Endungen wie *Du spielen mit dem Ball*, *Die Käfers sind schön* oder *Ich esse der Apfel*?
- Kann Ihr Kind Dinge in der Umgebung nicht benennen?
- Verwendet Ihr Kind häufig Ersatzwörter (z. B. alles Runde ist für das Kind ein Ball)?
- Erreicht Ihr Kind durch sprachliche Äußerungen nicht immer das, was es erreichen möchte oder fällt es Ihrem Kind schwer, Ihnen Geschehnisse zu erzählen?
- Spricht Ihr Kind noch überwiegend in Dreiwortsätzen (z. B. *Bär da drinnen*)?
- Spricht ihr Kind nicht ganz flüssig oder stottert es?
- Würden Sie Ihr Kind als einen sprachlichen „Spätzünder“ bezeichnen?

Bei folgenden Punkten ist eine logopädische Beratung und Abklärung der sprachlichen Fähigkeiten schon frühzeitig zu empfehlen:

- Bei Unsicherheit, ob sich Ihr Kind sprachlich altersmäßig entwickelt.
- Bei wenigem und schlechtem Sprechen im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern.
- Bei plötzlich schlechter werdendem Sprechen im Vergleich zu früher.

Die Bejahung folgender Punkte macht die Konsultierung eines Kinder- bzw. HNO-Arztes so früh wie möglich notwendig:

- Bekommt Ihr Kind schlecht Luft durch die Nase, schnarcht es oder zeigt es oft eine offene Mundhaltung?
- Leidet Ihr Kind häufig an einer Mittelohrentzündung?
- Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind schlecht hört?
- Ist Ihr Kind häufig heiser?

Techniken des Stimulierens und Modellierens der kindlichen Äußerungen



Wie kann ich Handlungen des Kindes versprachlichen?

Präsentation

Die sprachliche Form, auf die die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, wird gehäuft in die eigenen Äußerungen an das Kind eingebaut.

Präsentation: Vergangenheit

„**Hast** du **gesehen**? Ich **habe** eine Kugel **genommen**. **Hast** du auch eine **gefunden**? Dann **habe** ich sie ...“

Parallelsprechen

Das, was das Kind gerade beabsichtigt zu tun oder gerade macht, wird versprachlicht.

„Du hast da aber ein großes Auto! Aha, es ist ein rotes. Und dieser grüne Bagger? ...“

Sprachliche Markierung

Eine Situation oder eine Handlung des Kindes wird vom Erwachsenen versprachlicht.

„Das ist ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen Löffel? ...“

Alternativfragen

Dem Kind werden zwei Möglichkeiten angeboten, zwischen denen es die Antwort auswählen kann.

„Magst du eine Tasse Kakao oder eine Tasse Milch?“



Wie kann ich auf Äußerungen des Kindes sprachlich reagieren?

Expansion/Erweiterung

Die unvollständige kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen erweitert.

Kind: „Hund fort.“
Erwachsener: „Ja, der Hund läuft fort. Er läuft zum Tor. ...“

Umformung

Die kindliche Äußerung wird umgeformt und die gewünschte Zielform eingebaut.

Kind: „Wir nehmen Bälle.“
Erwachsener: „Gut, dann nehmen wir Bälle. Nehmen wir auch ...?“

Korrektives Feedback

Die fehlerhafte Äußerung des Kindes wird durch den Erwachsenen korrekt wiedergegeben und nicht direkt korrigiert.

Kind: „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“
Erwachsener: „Der Krankenwagen muss nicht kommen.“

Extension/Weiterführung

Die kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen sachlogisch weitergeführt.

Kind: „Du kannst nicht das machen?“
Erwachsener: „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Die einzelnen Möglichkeiten, wie Sie Handlungen Ihres Kindes versprachlichen können oder auf die sprachlichen Äußerungen Ihres Kindes reagieren können, sind stark vom Alter Ihres Kindes abhängig und sollen als Anregungen und Ideen für den sprachlichen Umgang dienen und können auf jede Sprache übertragen werden, die ihr Kind erwirbt.

Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprache

Wie kann ich ein Kind sprachlich fördern?

- **Zeigen Sie Interesse an den Erlebnissen, Erfahrungen und Fortschritten der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes.** Hören Sie interessiert zu, was Ihr Kind sagt. Damit können Sie die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes fördern.
- **Begleiten Sie alltägliche Handlungen sprachlich.** Sprechen Sie mit Ihrem Kind über alles, was in seiner Umgebung geschieht. Kinder lernen Begriffe, indem sie sie begreifen. Gehen Sie handlungsorientiert vor und versprachlichen Sie gemeinsame Tätigkeiten und Handlungen: *Jetzt ziehen wir deine blaue Jacke an. Die hat so schöne grüne Knöpfe. Zuerst nehmen wir den rechten Ärmel und...*
- Spiele wie das Einkaufengehen, das Memory- oder Puppenspielen bieten die Möglichkeit, Kindern grammatische Merkmale anzubieten: *Ich nehme Brot – Du nimmst Mehl oder Ich kaufe eine Orange – Du kaufst zwei Äpfel.*
- **Sprechen Sie mit Ihrem Kind in kurzen, einfachen Sätzen, in der Umgangssprache** (keine „Babysprache“!) **und nicht zu schnell.** Wiederholen Sie gezielt einzelne Begriffe, die das Kind noch nicht kennt.
- **Lachen Sie nicht, wenn Ihr Kind sprachliche Fehler macht, auch wenn es noch so lustig klingt.**
- Bei sprachlichen Fehlern Ihres Kindes korrigieren Sie nicht, sondern wiederholen Sie das Gesagte richtig (siehe Techniken des Modellierens).
- **Lassen Sie Ihr Kind nicht nachsprechen, sondern helfen Sie ihm, die Funktion von Sprache zu erkennen:** Ausdruck von Wünschen, Bedürfnissen, Zustimmung oder Ablehnung, Bewirkung von Änderungen, etc.

- **Unterbrechen Sie Ihr Kind nicht, wenn es spricht und geben Sie ihm Zeit zu sagen, was es möchte.**
- **Versuchen Sie bei Ihrem Kind Freude an der Sprache zu wecken**, indem Sie mit ihm das Klat-schen, pantomimische Bewegungen, Kinderlieder, Fingerspiele oder Reime ins gemeinsame Spiel einfließen lassen. Spiele wie beispielsweise *Hoppa-Hopp-Reiter* oder *Backe-Backe-Kuchen* bieten sich hierfür an.
- **Versuchen Sie, dass Ihr Kind in Gesprächen Ihren Blickkontakt erwidert.** Wenn Ihr Kind anfänglich nur auf etwas zeigt, drücken Sie die Wünsche oder Beobachtungen des Kindes sprachlich aus. Später ist es jedoch wichtig, dass das Kind die Dinge, die es haben möchte, benennt und nicht nur auf diese zeigt.
- **Lesen Sie Ihrem Kind Geschichten vor und schauen Sie gemeinsam Bilderbücher an.** Während des Lesens bzw. nach dem Beenden der Geschichte sprechen Sie über das Geschehene, erklären Sie Ihrem Kind schwierige Wörter oder schwer verständliche Textstellen.
- **Bieten Sie Ihrem Kind die Möglichkeit, mit gleichaltrigen Kindern zu spielen bzw. zu einem Gespräch mit anderen Kindern.**
- **Bei Unsicherheit, ob sich Ihr Kind sprachlich altersentsprechend entwickelt, nehmen Sie eine professionelle Abklärung in Anspruch.**
- **Jedes Kind erwirbt seine Sprache individuell.** Manche Kinder brauchen etwas mehr Zeit. Lassen Sie Ihrem Kind Zeit und haben Sie Geduld.

Spielvorschläge zur Sprachförderung

Mit welchen Spielen kann die kindliche Sprache gefördert werden?

Die angeführten Spiele stellen lediglich eine Auswahl von Möglichkeiten der Förderung der kindlichen Sprache dar und können beliebig modifiziert bzw. abgewandelt werden. Damit kann das Kind zu weiteren sprachlichen Äußerungen aufgefordert werden.

Spiel	Verlag	Förderbereich neben der Sprache
Spiel & Puzzle Bauernhof	Haba (ab 2 Jahren)	Genaueres Schauen, Farben erkennen und benennen
Die große Ratz-Fatz-Spielewelt	Haba (ab 3 Jahren)	Farben und Symbole erkennen, Feinmotorik
Papperlapapp – Sprechen, hören, fühlen	Haba (ab 3 Jahren)	Hören, Feinmotorik, Farben und Symbole erkennen und benennen
Obstgarten	Haba (ab 3 Jahren)	Farben und Symbole erkennen, Feinmotorik
Planet der Sinne – Fühlen	Haba (ab 4 Jahren)	Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen, Gedächtnis, Reaktion
Pustekuchen	Haba (ab 4 Jahren)	Sprachentwicklung, Lippen- und Mundmotorik

Spiel	Verlag	Förderbereich neben der Sprache
Silben-Ralley Europa	Haba (ab 5 Jahren)	Erweiterung des Wortschatzes, Silben segmentieren
Monza	Haba (ab 5 Jahren)	erste taktische Überlegungen, Farben erkennen und benennen
Kayanak	Haba (ab 6 Jahren)	erste taktische Überlegungen, Feinmotorik, erstes Rechnen
Sprache fördern – Vorschulspaß mit FRIDOLIN	Ravensburg	Spielideen zur Sprachförderung
Mäuseschlau & Bärenstark Wissen, Lachen, Sachen machen	Ravensburg (ab 6 Jahren)	Erweiterung des Wortschatzes und des Allgemeinwissens
Hör genau	Piatnik (ab 4 Jahren)	Genaues Hinhören



Weitere Spiele sind auf folgenden Internetseiten zu finden:

www.haba.de | www.ravensburg.de | www.piatnik.com

Weiterführende Information zum kindlichen Spracherwerb unter:

<http://linguistics.univie.ac.at/forschung/downloads>

Kinderärztinnen/Kinderärzte und HNO-Ärzte im Bezirk Bludenz

Kinderärztinnen/Kinderärzte

Dr. Bereuter Lothar

Bahnhofstraße 24
6780 Schruns
T 055 56 / 77170
F 055 56 / 77170 – 4

Dr. Vonbank-Dür Elisabeth

Werdenbergstraße 7
6700 Bludenz
T 055 52 / 813 40

Dr. Endres Gerald

Rathausgasse 4
6700 Bludenz
T 055 52 / 657 58
F 055 52 / 657 58 – 4

HNO-Ärzte

Dr. Hamberger Michael

Herrengasse 19
6712 Thüringen
T 055 52 / 24 990
F 055 52 / 24 990 – 18

Dr. Summesberger Rene

Bahnhofstraße 4
6700 Bludenz
T 055 52 / 32 183
rene.summesberger@aon.at

Dr. Wachter Peter

Mutterstraße 1a
6700 Bludenz
T 055 52 / 62 583
F 055 52 / 62 583 – 4

Terminologie sprachlicher Auffälligkeiten (Auswahl)

Phonetische Störung

Das Kind kann bestimmte Laute nicht artikulieren bzw. artikuliert bestimmte Laute nicht korrekt. Ein sehr häufig inkorrekt produzierter Laut ist das /s/ mit Zungenlage zwischen den Zähnen, was als Lispeln bezeichnet wird.

Phonologische Störung

Das Kind kann alle Laute korrekt produzieren, kann jedoch bestimmte Laute nicht funktionell unterscheiden. Für das Kind gibt es zum Beispiel keinen Unterschied zwischen /Tanne/ und /Kanne/ oder /Tasse/ und /Tasche/.

Dysgrammatismus

Das Kind hat Probleme grammatisch korrekte Sätze zu äußern, u.a. ist die Satzstellung nicht richtig (*Moni heute nicht gehen muss*) oder einzelne Wörter stimmen nicht korrekt überein (*Ich habe zwei Fahrrad* oder *Du gehen nach Hause*).

Stottern/Poltern

Beim Stottern hat das Kind Schwierigkeiten, flüssig zu sprechen, wobei es möglich ist, dass das Kind während des Sprechens „stecken“ bleibt oder einzelne Silben mehrmals wiederholt. Beim Poltern hingegen spricht das Kind zu schnell und wird damit unverständlich.

Myofunktionelle Störung

Bei einer myofunktionellen Störung liegt ein Ungleichgewicht im orofazialen (Mund-Gesicht) Bereich vor, das sich durch eine schlaffe Muskulatur, ein inkorrektes Schluckmuster bzw. eine ständig offene Mundhaltung auszeichnet.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, auch auszugsweise,
nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers!

Mein Kind lernt mehr
als eine Sprache

Kindlicher Spracherwerb



Informationsbroschüre

Mit Adressen aus dem Bezirk Bludenz

Herausgeberin

Mag. Andrea Haid

Logopädin und Linguistin

haid_andrea@hotmail.com

Dissertationsprojekt „Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter“

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft

Illustrationen: Alena Schulz

Layout und Satz: www.reanimation.cc

Der kindliche Spracherwerb

„Die Sprache gleicht dem im
Stein schlummernden Feuerfunken ...

... Ehe man gelernt hatte, ihn hervorzulocken, schien sein Dasein nur durch ein Wunder erklärlich. Einmal entzündet, pflanzt er sich mit unglaublicher Leichtigkeit fort.“

Wilhelm von Humboldt

Der kindliche Spracherwerb ist ein faszinierender Prozess, bei dem Kinder innerhalb eines begrenzten Zeitfensters die sprachlichen Strukturen ihrer Umgebung mühelos und ohne gezielte Instruktionen lernen. Kinder bringen angeborene Fähigkeiten zum Spracherwerb mit, damit sich jedoch diese Fähigkeiten entfalten können, ist das sprachliche Angebot aus der Umgebung notwendig und ganz wichtig.

Der Spracherwerb setzt bereits vor der Geburt ein und mit etwa vier Jahren gelten die meisten sprachlichen Komponenten als erworben. Diese Zeitspanne wird auch als sensible Phase bzw. kritische Periode bezeichnet, da die Kinder für sprachliche Strukturen besonders aufnahmefähig sind und damit Sprache ohne große Anstrengung erwerben.

Grundsätzlich verläuft der Erwerb der menschlichen Sprache bei allen Kindern in Bezug auf die einzelnen Aspekte sehr ähnlich. Folglich lassen sich Meilensteine ableiten, die besagen, über welche sprachliche Komponente ein Kind wann verfügen sollte. Was jedoch die genaue zeitliche Angabe betrifft, lassen sich bei Kindern Unterschiede erkennen, was mit einem individuellen Erwerbsverlauf einhergeht.

Wenn Kinder in ihrem Spracherwerb mit zwei oder mehreren unterschiedlichen Sprachen konfrontiert sind und folglich mehrere Sprachsysteme erwerben, wird dies bei zwei Sprachen als Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus und bei mehr als zwei Sprachen als Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus bezeichnet. Zwei- aber auch Mehrsprachigkeit bedeutet, mehrere Sprachen verstehen und sprechen zu können. Viele mehrsprachig aufgewachsene Menschen geben an, in den erworbenen Sprachen zu denken und zu fühlen, wobei eine genaue Definition von Mehrsprachigkeit teils unterschiedlich sein kann.

Was die Speicherung und die Organisation der einzelnen erworbenen Sprachen im Gehirn betrifft, gibt es rege Diskussionen. Einerseits wird von einer gänzlichen Trennung der einzelnen Sprachsysteme ausgegangen, andererseits werden eine gegenseitige Beeinflussung und damit ein Sprachenkontakt angenommen. Studien haben diesbezüglich jedoch gezeigt, dass Menschen, die vor dem dritten Lebensjahr mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen, diese im selben neuronalen Netzwerk im Gehirn ablegen und damit sehr schnell und effektiv sprachliche Komponenten abrufen können. Menschen hingegen, die einsprachig aufwachsen, bauen für jede weitere Sprache, die sie später erlernen, ein eigenes neuronales Netzwerk auf.

Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen, stellt in der heutigen Gesellschaft für jeden Menschen eine große Bereicherung dar und ist in vielen Ländern ganz selbstverständlich. Grundsätzlich sind bei mehrsprachig aufgewachsenen Menschen selten alle Sprachen gleich stark ausgebildet. Meist gibt es eine stärker und eine schwächer ausgeprägte Sprache. Diese Unterscheidung hängt meist von Faktoren wie der Familiensprache, der Sprache des Landes in dem die Person wohnt, der aktuellen Sprachkontakte, der persönlichen Motivation oder des Gesprächsthemas, das gerade diskutiert wird, ab.

Der Erwerb von zwei Sprachen stellt für ein spracherwerbendes Kind grundsätzlich keine Überforderung dar, sofern gewisse Aspekte, die auf Seite 10 und 11 weiter angeführt sind, berücksichtigt werden. Vielmehr verfügen mehrsprachig aufwachsende Kinder über ein stärker ausgeprägtes Sprachbewusstsein und den großen Vorteil, eine weitere Sprache viel müheloser zu erlernen. Zusätzlich sind mehrsprachig aufwachsende Kinder kognitiv besonders flexibel, haben eine bessere Raumvorstellung und verfügen über ein spezielles Sprachempfinden.

Eltern oder Bezugspersonen können den Spracherwerb ihres Kindes unterstützen, beobachten und wenn nötig fördernd eingreifen. Die vorliegende Broschüre soll einen Einblick in die wesentlichen Punkte bzw. Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs geben und aufzeigen, wann der Spracherwerb als auffällig zu werten ist, bzw. wie Kinder im Erwerb ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden können.

Voraussetzungen für den kindlichen Spracherwerb

Wie lernt ein Kind seine Sprache?

Damit der kindliche Spracherwerb problemlos verlaufen kann, sind unterschiedliche Voraussetzungen notwendig. Der Sprachbaum nach Wendlandt illustriert sehr anschaulich, wie der Spracherwerb verläuft und vor allem, was für den Spracherwerb wichtig ist. Die Illustration des Sprachbaumes lässt sich auch auf die Mehrsprachigkeit übertragen. Im Folgenden wird der Sprachbaum kurz erläutert.



Wurzeln

Die Wurzeln symbolisieren die für den kindlichen Spracherwerb notwendigen Voraussetzungen. Neben der motorischen Entwicklung sind auch die geistige Entwicklung und intakte Sinnesfunktionen wie Hören oder Sehen wichtig. Je besser die einzelnen Wurzeln in ihrer Fähigkeit ausgeprägt sind, desto stärker ist der Baum verankert. Beeinträchtigungen einzelner Wurzeln sollten frühzeitig erkannt und behandelt werden, um den Spracherwerbsprozess bestmöglich zu unterstützen.



Stamm

Der Stamm steht für Sprechfreude und Sprachverständnis. Grundsätzlich sollen die Sprache und das Sprechen den Kindern Freude machen und Kinder sollten erkennen, dass Sprache ein Kommunikationsmittel zum Informationsaustausch darstellt. Im Rahmen des Spracherwerbsprozesses verstehen Kinder anfänglich viel mehr im Vergleich zu dem, was sie selbst aktiv produzieren. Im Falle einer Mehrsprachigkeit kann sich die zweite Sprache aus dem Stamm der ersten Sprache entwickeln.



Krone

Die Krone verdeutlicht einzelne Teilbereiche von Sprache: Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation. Kinder haben die Aufgabe, die einzelnen Laute ihrer Muttersprache(n), den Wortschatz, die grammatischen Aspekte und die grundlegenden kommunikativen Komponenten zu lernen. Die Ausprägung und vor allem das Wachstum der Krone sind bei jedem Kind unterschiedlich. Schwierigkeiten beim Erwerb der Fähigkeiten der einzelnen genannten Bereiche sind möglich. So gibt es Kinder, die bestimmte Laute lange nicht aussprechen können, über zu wenig aktiven Wortschatz verfügen oder grammatische Fehler machen, die nicht als altersentsprechend einzustufen sind.

Für einen unauffälligen Spracherwerb ist es wichtig, dass Kinder Freude und Spaß am Sprechen haben. Für die Entwicklung und Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten sind zusätzlich eine kulturelle Einbettung und eine intakte Lebensumwelt notwendig. Im übertragenen Sinn sind sie das benötigte Wasser für die Erde und die Sonnenwärme für den gesamten Baum.



Der Spracherwerb verläuft bei allen unauffälligen Kindern zwar in gleicher Weise, aber unterschiedlich schnell und mit individuellen Variationen (z.B. im Erwerb des Wortschatzes). Der Sprachbaum ist, wie ein jedes Kind auch, einzigartig.

Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs

Wann sollte ein Kind welche sprachlichen Fähigkeiten beherrschen?

Im Verlauf des kindlichen Spracherwerbs lassen sich einzelne Meilensteine der Sprachentwicklung erkennen, die für viele natürlichen Sprachen gelten. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern können verschiedene Phasen unterschieden werden, welche im Folgenden am Beispiel des gleichzeitigen Erwerbs von zwei Sprachen (Doppelspracherwerb) aufgezeigt werden.



Phase I: Mischsprache (bis ca. zwei Jahre)

Das erste Lebensjahr ist dominiert vom Lallen, dem Beginn des Sprachverständnisses und dem ersten Wort (= eine lautliche Form mit einer konkreten Bedeutung), welches im Alter zwischen 10 und 12 Monaten auftritt. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern kommen die Wörter der Phase der Einwortäußerungen aus beiden Sprachen und werden beliebig verwendet, egal welcher Sprechpartner sich gerade mit dem Kind unterhält. Kinder produzieren die einzelnen Wörter dabei ganz unterschiedlich in den beiden Sprachen. Sie können Wörter in beiden Sprachen benennen oder nur ein Wort aktiv verwenden oder die beiden Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung aktiv einsetzen.



Phase II: Zwei Grammatiksysteme entwickeln sich

Im Alter zwischen 18 bis 24 Monaten sollten Kinder über etwa 50 aktive Wörter verfügen. Im Anschluss daran setzt die Phase der Zwei-Wort-Äußerungen ein, in der Kinder beginnen, zwei Wörter miteinander zu verbinden und damit die sprachliche Ausdrucksmöglichkeit zu erweitern. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, beginnen in dieser Phase zwischen den einzelnen Grammatiksystemen zu unterscheiden und es wird nach und nach erkennbar, welchem System der beiden Sprachen eine produzierte Äußerung zugeordnet werden kann.

Im weiteren Entwicklungsverlauf nimmt die Anzahl der aneinander gereihten Wörter zu, der kindliche Wortschatz vergrößert sich fortlaufend und Kinder beginnen zunehmend komplexer gebildete Sätze zu produzieren.



Phase III: Sprachentrennung

In der Phase der Sprachentrennung beginnt das Kind zu erkennen, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen können und je nach Sprechpartner die Sprache gewechselt werden kann bzw. muss. Grundsätzlich gilt, dass ein Kind mit vier Jahren diese Fähigkeit der Differenzierung, unabhängig von der jeweilig erworbenen Sprachkompetenz, beherrschen sollte. Bis zum 4. Lebensjahr haben Kinder auch die meisten sprachlichen Komponenten der Sprache bzw. Sprachen ihrer Umgebung erworben. Der Spracherwerb gilt damit als größtenteils, aber noch nicht vollständig abgeschlossen. In den folgenden Jahren erlernen Kinder noch weitere teils sehr komplexe und schwierige Aspekte sprachlicher Strukturen ihrer Zielsprachen.

Umgang beim Erwerb von mehreren Sprachen

Was muss im Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern berücksichtigt werden?

Wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen, ist es ganz wichtig, bestimmte Aspekte in Bezug auf den Umgang mit den Umgebungssprachen des Kindes zu berücksichtigen. Damit lässt sich großteils vermeiden, dass Kinder keine der zu erlernenden Sprachen lückenhaft erwerben und schlussendlich jede Sprache unauffällig beherrschen.

Folgende Punkte sind bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu berücksichtigen:



Kinder sollten die zu erwerbenden Erstsprachen nur von Erstsprachlern hören! Eltern sind dazu aufgefordert, nur in ihrer eigenen Erstsprache(n) mit dem Kind zu kommunizieren und nicht zu versuchen, trotz eingeschränkter eigener Sprachkenntnisse dem Kind eine andere Sprache näherzubringen. Dies betrifft vor allem Familien mit Migrationshintergrund, in denen die Eltern die Sprache des Gastlandes nicht vollständig beherrschen und trotzdem mit ihren Kindern genau in dieser Sprache sprechen.



Kinder sollten so früh wie möglich mit der zweiten bzw. dritten Sprache konfrontiert werden, damit sie sich beim Erlernen der einzelnen Sprachen leichter tun. Denn es gilt, je früher ein Kind eine Sprache hört, desto leichter kann es diese erwerben. Wenn Kinder sehr früh bzw. von Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig erwerben, spricht man von einem Doppelspracherwerb.



Die zu erwerbenden Sprachen sollten an bestimmte Personen bzw. bestimmte Situationen gebunden sein (eine Person – eine Sprache, ein Ort – eine Sprache), damit für das Kind eine klare Trennung der Sprachen erkennbar ist. Beispielsweise spricht die aus Deutschland stammende Mutter mit dem Kind immer in Deutsch und der aus England stammende Vater Englisch. Damit hat das Kind die Chance, die korrekte Grammatik und den Wortschatz beider Sprachen zu erwerben. Es ist jedoch auch möglich, dass sich die Sprache der Familie (Familiensprache) von der Sprache der Umgebung (Sprache des Landes, in der die Familie lebt) differenziert, wobei innerhalb der Familie immer in der einen und bei Kontakten außerhalb der Familie in der anderen Sprache gesprochen wird.

- ★ **Die Sprachen, die das Kind erwirbt, sollten nicht innerhalb eines Satzes gemischt werden. Sprachliche Verwirrung des Kindes kann damit vermieden werden.** Wenn das Kind beginnt, die Sprachen zu vermischen (die anfängliche Sprachenmischung ist hier nicht gemeint), sollten Sie bei Ihrer Sprache bleiben, damit das Kind Ihre Sprache mit Ihnen verbindet.
- ★ **Personen im weiteren Familienkreis bzw. andere Bezugspersonen sollten über den mehrsprachigen Erwerb Ihres Kindes in Kenntnis gesetzt werden.** Damit kann das Kind die Zielsprache leichter erlernen und weiß genau, wer in welcher Sprache mit ihm spricht. Neben dem Erwerb der Sprache lernt das Kind auch verschiedene Kulturen kennen, die mit den jeweiligen Sprachen verbunden sind. Kulturspezifische Aspekte müssen folglich immer berücksichtigt werden.
- ★ Sollte die Anzahl der Bezugspersonen einer Sprache dominieren, versuchen Sie, dass Ihr Kind auch Kontakt zu Personen bekommt, die die weniger dominierende Sprache sprechen (z.B. Besuch des Landes). Sie unterstützen damit den Spracherwerb in dieser Sprache.
- ★ Unterstützen und fördern Sie die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes. Anregungen dazu sind auf den Seiten 16 und 17 zu finden.
- ★ Haben Sie das Gefühl, dass sich Ihr Kind nicht altersentsprechend entwickelt, nehmen Sie eine Abklärung bzw. eine Beratung in Anspruch. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern sind seltener Sprachstörungen zu beobachten, wenn jedoch welche vorliegen, sind diese meist schwerwiegender und in allen zu erwerbenden Sprachen zu beobachten. Je früher sprachliche Auffälligkeiten jedoch erkannt werden, desto leichter lassen sich diese beheben.



Der Erwerb von mehreren Sprachen im Rahmen des natürlichen Spracherwerbs bedeutet für das Kind eine große Chance. Der Vorteil des Erwerbs einer weiteren Sprache im Kindesalter steht in keinem Vergleich zum Erwerb im Erwachsenenalter!

Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb

**Was macht eine Abklärung der sprachlichen Fähigkeiten notwendig?
Wann sollte Logopädie hinzugezogen werden?**

Im Rahmen des Spracherwerbsprozesses können innerhalb der einzelnen Erwerbsphasen Auffälligkeiten auftreten. Eltern haben dabei die Aufgabe, den Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder zu beobachten und wenn notwendig, professionelle Hilfe wie beispielsweise eine logopädische Abklärung einzuleiten. Hierfür benötigen Eltern jedoch das Wissen, welche Beobachtungen eine logopädische Abklärung notwendig machen.

Bei einem Alter des Kindes zwischen 4 und 5 Jahren und bei der Bejahung einzelner der folgenden Punkte ist eine logopädische Abklärung unbedingt notwendig:

- Kann Ihr Kind nicht alle Laute aussprechen oder verwechselt Ihr Kind gewisse Laute?
- Spricht Ihr Kind für familienfremde Personen unverständlich?
- Spricht Ihr Kind keine grammatisch korrekten Sätze?
- Lässt Ihr Kind Endungen an Wörtern aus oder benutzt es falsche Endungen wie *Du spielen mit dem Ball*, *Die Käfers sind schön* oder *Ich esse der Apfel*?
- Kann Ihr Kind Dinge in der Umgebung nicht benennen?
- Verwendet Ihr Kind häufig Ersatzwörter (z. B. alles Runde ist für das Kind ein Ball)?
- Erreicht Ihr Kind durch sprachliche Äußerungen nicht immer das, was es erreichen möchte oder fällt es Ihrem Kind schwer, Ihnen Geschehnisse zu erzählen?
- Spricht Ihr Kind noch überwiegend in Dreiwortsätzen (z. B. *Bär da drinnen*)?
- Spricht ihr Kind nicht ganz flüssig oder stottert es?
- Würden Sie Ihr Kind als einen sprachlichen „Spätzünder“ bezeichnen?

Bei folgenden Punkten ist eine logopädische Beratung und Abklärung der sprachlichen Fähigkeiten schon frühzeitig zu empfehlen:

- Bei Unsicherheit, ob sich Ihr Kind sprachlich altersmäßig entwickelt.
- Bei wenigem und schlechtem Sprechen im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern.
- Bei plötzlich schlechter werdendem Sprechen im Vergleich zu früher.

Die Bejahung folgender Punkte macht die Konsultierung eines Kinder- bzw. HNO-Arztes so früh wie möglich notwendig:

- Bekommt Ihr Kind schlecht Luft durch die Nase, schnarcht es oder zeigt es oft eine offene Mundhaltung?
- Leidet Ihr Kind häufig an einer Mittelohrentzündung?
- Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind schlecht hört?
- Ist Ihr Kind häufig heiser?

Techniken des Stimulierens und Modellierens der kindlichen Äußerungen



Wie kann ich Handlungen des Kindes versprachlichen?

Präsentation

Die sprachliche Form, auf die die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, wird gehäuft in die eigenen Äußerungen an das Kind eingebaut.

Präsentation: Vergangenheit

„**Hast du gesehen?** Ich **habe** eine Kugel **genommen**. **Hast du auch eine gefunden?** Dann **habe** ich sie ...“

Parallelsprechen

Das, was das Kind gerade beabsichtigt zu tun oder gerade macht, wird versprachlicht.

„Du hast da aber ein großes Auto! Aha, es ist ein rotes. Und dieser grüne Bagger? ...“

Sprachliche Markierung

Eine Situation oder eine Handlung des Kindes wird vom Erwachsenen versprachlicht.

„Das ist ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen Löffel? ...“

Alternativfragen

Dem Kind werden zwei Möglichkeiten angeboten, zwischen denen es die Antwort auswählen kann.

„Magst du eine Tasse Kakao oder eine Tasse Milch?“



Wie kann ich auf Äußerungen des Kindes sprachlich reagieren?

Expansion/Erweiterung

Die unvollständige kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen erweitert.

Kind: „Hund fort.“

Erwachsener: „Ja, der Hund läuft fort. Er läuft zum Tor. ...“

Umformung

Die kindliche Äußerung wird umgeformt und die gewünschte Zielform eingebaut.

Kind: „Wir nehmen Bälle.“

Erwachsener: „Gut, dann nehmen wir Bälle. Nehmen wir auch ...?“

Korrektives Feedback

Die fehlerhafte Äußerung des Kindes wird durch den Erwachsenen korrekt wiedergegeben und nicht direkt korrigiert.

Kind: „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“

Erwachsener: „Der Krankenwagen muss nicht kommen.“

Extension/Weiterführung

Die kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen sachlogisch weitergeführt.

Kind: „Du kannst nicht das machen?“

Erwachsener: „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Die einzelnen Möglichkeiten, wie Sie Handlungen Ihres Kindes versprachlichen können oder auf die sprachlichen Äußerungen Ihres Kindes reagieren können, sind stark vom Alter Ihres Kindes abhängig und sollen als Anregungen und Ideen für den sprachlichen Umgang dienen und können auf jede Sprache übertragen werden, die ihr Kind erwirbt.

Unterstützung und Förderung der kindlichen Sprache

Wie kann ich ein Kind sprachlich fördern?

- **Zeigen Sie Interesse an den Erlebnissen, Erfahrungen und Fortschritten der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes.** Hören Sie interessiert zu, was Ihr Kind sagt. Damit können Sie die sprachliche Entwicklung Ihres Kindes fördern.
- **Begleiten Sie alltägliche Handlungen sprachlich.** Sprechen Sie mit Ihrem Kind über alles, was in seiner Umgebung geschieht. Kinder lernen Begriffe, indem sie sie begreifen. Gehen Sie handlungsorientiert vor und versprachlichen Sie gemeinsame Tätigkeiten und Handlungen: *Jetzt ziehen wir deine blaue Jacke an. Die hat so schöne grüne Knöpfe. Zuerst nehmen wir den rechten Ärmel und ...*
- Spiele wie das Einkaufengehen, das Memory- oder Puppenspielen bieten die Möglichkeit, Kindern grammatische Merkmale anzubieten: *Ich nehme Brot – Du nimmst Mehl oder Ich kaufe eine Orange – Du kaufst zwei Äpfel.*
- **Sprechen Sie mit Ihrem Kind in kurzen, einfachen Sätzen, in der Umgangssprache** (keine „Babysprache“!) **und nicht zu schnell.** Wiederholen Sie gezielt einzelne Begriffe, die das Kind noch nicht kennt.
- **Lachen Sie nicht, wenn Ihr Kind sprachliche Fehler macht, auch wenn es noch so lustig klingt.**
- Bei sprachlichen Fehlern Ihres Kindes korrigieren Sie nicht, sondern wiederholen Sie das Gesagte richtig (siehe Techniken des Modellierens).
- **Lassen Sie Ihr Kind nicht nachsprechen, sondern helfen Sie ihm, die Funktion von Sprache zu erkennen:** Ausdruck von Wünschen, Bedürfnissen, Zustimmung oder Ablehnung, Bewirkung von Änderungen, etc.

- **Unterbrechen Sie Ihr Kind nicht, wenn es spricht und geben Sie ihm Zeit zu sagen, was es möchte.**
- **Versuchen Sie bei Ihrem Kind Freude an der Sprache zu wecken**, indem Sie mit ihm das Klat-schen, pantomimische Bewegungen, Kinderlieder, Fingerspiele oder Reime ins gemeinsame Spiel einfließen lassen. Spiele wie beispielsweise *Hoppa-Hopp-Reiter* oder *Backe-Backe-Kuchen* bieten sich hierfür an.
- **Versuchen Sie, dass Ihr Kind in Gesprächen Ihren Blickkontakt erwidert.** Wenn Ihr Kind anfänglich nur auf etwas zeigt, drücken Sie die Wünsche oder Beobachtungen des Kindes sprachlich aus. Später ist es jedoch wichtig, dass das Kind die Dinge, die es haben möchte, benennt und nicht nur auf diese zeigt.
- **Lesen Sie Ihrem Kind Geschichten vor und schauen Sie gemeinsam Bilderbücher an.** Während des Lesens bzw. nach Beenden der Geschichte sprechen Sie über das Geschehene, erklären Sie Ihrem Kind schwierige Wörter oder schwer verständliche Textstellen.
- **Bieten Sie Ihrem Kind die Möglichkeit, mit gleichaltrigen Kindern zu spielen bzw. zu einem Gespräch mit anderen Kindern.**
- **Bei Unsicherheit, ob sich Ihr Kind sprachlich altersentsprechend entwickelt, nehmen Sie eine professionelle Abklärung in Anspruch.**
- **Jedes Kind erwirbt seine Sprache individuell.** Manche Kinder brauchen etwas mehr Zeit. Lassen Sie Ihrem Kind Zeit und haben Sie Geduld.

Spielvorschläge zur Sprachförderung

Mit welchen Spielen kann die kindliche Sprache gefördert werden?

Die angeführten Spiele stellen lediglich eine Auswahl von Möglichkeiten der Förderung der kindlichen Sprache dar und können beliebig modifiziert bzw. abgewandelt werden. Damit kann das Kind zu weiteren sprachlichen Äußerungen aufgefordert werden.

Spiel	Verlag	Förderbereich neben der Sprache
Spiel & Puzzle Bauernhof	Haba (ab 2 Jahren)	Genaueres Schauen, Farben erkennen und benennen
Die große Ratz-Fatz-Spielewelt	Haba (ab 3 Jahren)	Farben und Symbole erkennen, Feinmotorik
Papperlapapp – Sprechen, hören, fühlen	Haba (ab 3 Jahren)	Hören, Feinmotorik, Farben und Symbole erkennen und benennen
Obstgarten	Haba (ab 3 Jahren)	Farben und Symbole erkennen, Feinmotorik
Planet der Sinne – Fühlen	Haba (ab 4 Jahren)	Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen, Gedächtnis, Reaktion
Pustekuchen	Haba (ab 4 Jahren)	Sprachentwicklung, Lippen- und Mundmotorik

Spiel	Verlag	Förderbereich neben der Sprache
Silben-Ralley Europa	Haba (ab 5 Jahren)	Erweiterung des Wortschatzes, Silben segmentieren
Monza	Haba (ab 5 Jahren)	erste taktische Überlegungen, Farben erkennen und benennen
Kayanak	Haba (ab 6 Jahren)	erste taktische Überlegungen, Feinmotorik, erstes Rechnen
Sprache fördern – Vorschulspaß mit FRIDOLIN	Ravensburg	Spielideen zur Sprachförderung
Mäuseschlau & Bärenstark Wissen, Lachen, Sachen machen	Ravensburg (ab 6 Jahren)	Erweiterung des Wortschatzes und des Allgemeinwissens
Hör genau	Piatnik (ab 4 Jahren)	Genaues Hinhören



Weitere Spiele sind auf folgenden Internetseiten zu finden:

www.haba.de | www.ravensburg.de | www.piatnik.com

Weiterführende Information zum kindlichen Spracherwerb unter:

<http://linguistics.univie.ac.at/forschung/downloads>

Literatur zu Mehrsprachigkeit

Folgende Angaben geben lediglich einen Einblick in die vielfältige Auswahl von Literatur und Kinderbücher zu Mehrsprachigkeit.

Baker, C. (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.
Multilingual Matters. Lts: Philadelphia.

Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (2002): Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenberg: Tübingen.

Montanari, E. (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in
Familie, Kindergarten und Schule. Kösel-Verlag: München.

Montanari, E. (2004): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber.
Brandes & Apsel: Frankfurt.

Nodari, C. & de Rosa, R. (2003): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und
andere Bezugspersonen. Haupt: Bern.

Albersdörfer, H. (2005/2007): Reise in die Zauberwelt / Rund um mein Haus. Edition bilibri.
(Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Griechisch)

Beer, H. de (1994/2002): Kleiner Eisbär. Nord-Süd: Hamburg. (Deutsch, Türkisch, Englisch)

Carle, E. (2004): Die kleine Raupe Nimmersatt. Gerstenberg Verlag. (Deutsch, Englisch)

LeSaux, A. & Solotareff, G. (2008): Das kleine Museum. Moritz Verlag.
(Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Türkisch)

Kinderärztinnen/Kinderärzte und HNO-Ärzte im Bezirk Bludenz

Kinderärztinnen/Kinderärzte

Dr. Bereuter Lothar

Bahnhofstraße 24
6780 Schruns
T 055 56 / 77170
F 055 56 / 77170 – 4

Dr. Vonbank-Dür Elisabeth

Werdenbergstraße 7
6700 Bludenz
T 055 52 / 813 40

Dr. Endres Gerald

Rathausgasse 4
6700 Bludenz
T 055 52 / 657 58
F 055 52 / 657 58 – 4

HNO-Ärzte

Dr. Hamberger Michael

Herrengasse 19
6712 Thüringen
T 055 52 / 24 990
F 055 52 / 24 990 – 18

Dr. Summesberger Rene

Bahnhofstraße 4
6700 Bludenz
T 055 52 / 32183
rene.summesberger@aon.at

Dr. Wachter Peter

Mutterstraße 1a
6700 Bludenz
T 055 52 / 62 583
F 055 52 / 62 583 – 4

Möglichkeiten logopädischer Abklärung und Therapie für Kinder im Bezirk Bludenz

aks Sozialmedizin GmbH

Kinderdienste Bürs
Lünerseefabrik 4 / 3. Stock
6706 Bürs
T 055 74 / 202 – 5500
F 055 74 / 202 – 95 500

Logopädie Montafon

Katrin Küng
Außerlitzstraße 71
6780 Schruns
T 055 22 / 303 – 5440
F 055 22 / 303 – 7571

Logopädie Klostertal

Katrin Küng
Arlbergstraße 63
6751 Braz
T 055 52 / 29 184

Sprachreich – Logopädische Praxis

Andrea Haid
Daniela Ganath
Bahnhofstraße 4
6700 Bludenz
T 0660 / 56 37 822

Terminologie sprachlicher Auffälligkeiten (Auswahl)

Phonetische Störung

Das Kind kann bestimmte Laute nicht artikulieren bzw. artikuliert bestimmte Laute nicht korrekt. Ein sehr häufig inkorrekt produzierter Laut ist das /s/ mit Zungenlage zwischen den Zähnen, was als Lispeln bezeichnet wird.

Phonologische Störung

Das Kind kann alle Laute korrekt produzieren, kann jedoch bestimmte Laute nicht funktionell unterscheiden. Für das Kind gibt es zum Beispiel keinen Unterschied zwischen /Tanne/ und /Kanne/ oder /Tasse/ und /Tasche/.

Dysgrammatismus

Das Kind hat Probleme grammatisch korrekte Sätze zu äußern, u.a. ist die Satzstellung nicht richtig (*Moni heute nicht gehen muss*) oder einzelne Wörter stimmen nicht korrekt überein (*Ich habe zwei Fahrrad* oder *Du gehen nach Hause*).

Stottern/Poltern

Beim Stottern hat das Kind Schwierigkeiten flüssig zu sprechen, wobei es möglich ist, dass das Kind während des Sprechens „stecken“ bleibt oder einzelne Silben mehrmals wiederholt. Beim Poltern hingegen spricht das Kind zu schnell und wird damit unverständlich.

Myofunktionelle Störung

Bei einer myofunktionellen Störung liegt ein Ungleichgewicht im orofazialen (Mund-Gesicht) Bereich vor, das sich durch eine schlaaffe Muskulatur, ein inkorrektes Schluckmuster bzw. eine ständig offene Mundhaltung auszeichnet.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, auch auszugsweise,
nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers!

Anhang B

Elternfragebögen SBE-2-KT und ACDI-2SF im Vergleich

Elternfragebogen Kurzversion ACDI-2SF (Marschik et al. 2010)

DER WORTSCHATZ VON 2-JÄHRIGEN KINDERN (22 – 26 MONATE)

Peter B. Marschik¹ & Ralf Vollmann² & Christa Einspieler³ © 2010

¹Institut für Psychologie, Medizinische Universität Graz, ²Institut für Sprachwissenschaft, Karl-Franzens Universität Graz

Liebe Eltern,

Etwa jedes zehnte Kind hat Probleme beim Erwerb der Muttersprache und damit verbunden oftmals Probleme in der Schule und im täglichen Leben. Diese Kinder werden häufig erst spät erkannt und eine Therapie ist dann meist weniger effizient. Bitte helfen Sie uns, dass Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerung in Zukunft früher entdeckt werden können, indem Sie diesen kurzen Fragebogen ausfüllen und an uns zurücksenden. Mit einem Zeitaufwand von nur 5 Minuten können Sie vielen Kindern in Zukunft jahrelange Probleme in der Schule und im täglichen Leben ersparen.

Wichtig: Es fallen für Sie keine Kosten an (das Rückporto zahlt der Empfänger). Ihre Daten werden anonym und nur von unserer Forschungsgruppe für diese wissenschaftliche Untersuchung verwendet und an keine Dritten weitergegeben. Zusätzlich zu den sprachlichen Fähigkeiten Ihres Kindes (Wortliste auf der Rückseite) benötigen wir einige Angaben, die es uns ermöglichen, die Kinder in die richtigen Gruppen einzuteilen (Orientierungsfragen auf dieser Seite unten).

Ihr ausgefüllter Fragebogen ist Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung, durch die es uns in Zukunft bereits im Alter von 2 Jahren möglich sein wird, Kinder, die sich sprachlich normal entwickeln von Kindern die ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung haben, zu unterscheiden.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Zeit und Ihre Mitarbeit

Mit herzlichen Grüßen

Ihre Mag.Dr. Peter B. Marschik, Univ.Prof. Dr. Christa Einspieler, Univ.Prof. Dr. Ralf Vollmann
für das gesamte „Spracherwerbs-Forschungs-Team“

Orientierungsfragen zur Gruppeneinteilung

Hat Ihr Kind ältere Geschwister?

☐ ja ☐ nein

Lesen Sie Ihrem Kind regelmäßig Bilderbücher vor?

☐ ja ☐ nein

Haben Sie einen Fernseher zu Hause?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie viele Stunden sieht Ihr Kind pro Tag fern? _____

Wohnen Sie in ...

- ☐ einem Dorf (weniger als 5.000 Einwohner)
☐ einer Kleinstadt (5-20.000 Einwohner)
☐ einer Mittelstadt (20-100.000 Einwohner)
☐ einer Großstadt (mehr als 100.000 Einwohner)

Bitte machen Sie Angaben zu Ihrer Ausbildung (höchste Qualifikation ankreuzen)

Mutter: ☐ Pflichtschulabschluss ☐ Berufsschulabschluss ☐ Matura ☐ Akademie-/Kollegabschluss ☐ Hochschulabschluss

Vater: ☐ Pflichtschulabschluss ☐ Berufsschulabschluss ☐ Matura ☐ Akademie-/Kollegabschluss ☐ Hochschulabschluss



BITTE ZUR WORTLISTE UMBLÄTTERN!



ACDI-2SF/Austrian Communicative Development Inventory–Level 2SF; Marschik, Vollmann, Einspieler ©2010
Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Dr. Peter B. Marschik, Harrachgasse 31, 8010 Graz; peter.marschik@meduni-graz.at

WENN KINDER WORTERN: DER WORTSCHATZ VON 2-JÄHRIGEN KINDERN (22 – 26 MONATE)

Peter B. Marschik¹ & Ralf Vollmann² & Christa Einspieler³ © 2010
¹Institut für Physiologie, Medizinische Universität Graz, ²Institut für Sprachwissenschaft, Karl-Franzens Universität Graz

Name des Kindes: _____ ☐ Bub ☐ Mädchen Geburtsdatum: _____

Heutiges Datum: _____ ausgefüllt von ☐ Mutter ☐ Vater
☐ beiden Eltern ☐ anderer Person

Wächst ihr Kind mehrsprachig auf? ☐ nein ☐ ja -> Wenn ja: geben Sie bitte an: welche Sprache sprechen

Mutter _____ Vater _____ Großeltern/Tagesmutter/Kindermädchen _____

Sie finden hier eine Wortschatzliste, die eine kleine Auswahl von Wörtern wiedergibt, die Kinder in den ersten Lebensjahren lernen. Einige der Wörter auf dieser Liste spricht Ihr Kind möglicherweise noch nicht, dafür verwendet es vielleicht andere, die hier nicht angegeben sind. Bitte kreuzen Sie die Wörter an, die Sie von Ihrem Kind bereits **mehrmals** gehört haben. Wenn Ihr Kind eine etwas andere Aussprache verwendet (z.B. "hungig" für "hungrig"; "pielen" für "spielen"), kreuzen Sie bitte das Wort trotzdem an. Wenn Ihr Kind ein Wort nur versteht oder nachspricht, wenn Sie es vorsagen, kreuzen Sie dieses Wort bitte nicht an.

☐ Bär	☐ Zahn	☐ bauen
☐ Eule	☐ Fenster	☐ bringen
☐ Gans	☐ Herd	☐ essen
☐ Igel	☐ Sessel	☐ kochen
☐ Krokodil	☐ Zimmer	☐ laufen
☐ Tiger	☐ Brille	☐ schaukeln
☐ Ziege	☐ Hammer	☐ spielen
☐ Schiff	☐ Schere	☐ durstig
☐ Zug	☐ Schlüssel	☐ weinen
☐ Ball	☐ Uhr	☐ groß
☐ Baustein	☐ Garten	☐ hoch
☐ Butter	☐ Hof	☐ hungig
☐ Erbac	☐ Sandkiste	☐ kalt
☐ Kartoffel/Erdäpfel	☐ Schaufel	☐ kaputt
☐ Kuchen	☐ Schnee	☐ klein
☐ Pizza	☐ Strasse	☐ mein
☐ Reis	☐ Wolke	☐ ich
☐ Schnitzel	☐ bitte	☐ (he)raus
☐ Hut	☐ hallo	☐ (her)unter
☐ Kleid	☐ Arbeit	☐ weg
☐ Leiberl/T-Shirt	☐ Haus	☐ auch
☐ Stiefel	☐ Kindergarten	☐ haben
☐ Bauch	☐ Wald	
☐ Knie	☐ baden	

Hat Ihr Kind bereits begonnen, Wörter zu kombinieren?
Wortverbindungen wie „Auto da“, „Mama spielen“ etc. zu machen? ☐ ja ☐ nein



VIELN HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

ACDI-25F/Austrian Communicative Development Inventory-Level-25F; Marschik, Vollmann, Einspieler ©2010
Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Dr. Peter B. Marschik, Harrachgasse 91, 8010 Graz; peter.marschik@medunigraz.at



SBE-2-KT

Vorarlbergerische Version

**Sprachbeurteilung durch Eltern
Kurztest für die U7
(SBE-2-KT)**

W. v. Suchodoletz & S. Sachse

Vorarlbergerische Version von Andrea Haid

Name des Kindes: _____

Vorname des Kindes: _____

Junge ☐ Mädchen ☐

Geb.-Datum: _____

Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde : _____

Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens): _____

Bogen ausgefüllt von: Mutter ☐ Vater ☐ beiden Eltern ☐ sonstig ☐

falls sonstige Person – wer?: _____

Wächst Ihr Kind mehrsprachig auf? nein ☐ ja ☐

falls ja, welche Sprachen? _____

Version vom 10.02.2011

Hier finden Sie eine Wortliste. Bitte kreuzen Sie alle die Wörter an, die Sie häufiger von Ihrem Kind gehört haben. Dabei sollten aber nur Wörter angekreuzt werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht. Kreuzen Sie bitte auch Wörter an, die Ihr Kind etwas anders ausspricht (z.B. „nane“ statt „Banane“ oder „Tuchen“ statt „Kuchen“). Falls Ihr Kind ein ähnliches Wort benutzt (z.B. „Minze“ für „Katze“), schreiben Sie dies bitte daneben.

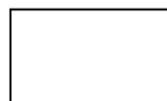
Noch ein Hinweis: Der Wortschatz von zweijährigen Kindern ist sehr unterschiedlich. Es kann also durchaus sein, dass Ihr Kind nur einige dieser Wörter spricht. Auch wird es vermutlich noch andere, hier nicht aufgeführte Wörter sprechen.

☐ hallo	☐ ja	☐ nein
☐ Auto	☐ Opa	☐ Ball
☐ danke	☐ mein	☐ bitte
☐ Schiff	☐ Buch	☐ Zug
☐ Apfel	☐ Banane	☐ Gurke
☐ Brot	☐ Butter	☐ Milch
☐ Kuchen	☐ Guz(le)	☐ Eier
☐ Fisch	☐ Maus	☐ Baum
☐ Katze	☐ Pferd	☐ Hase
☐ Affe	☐ Bär	☐ Ente
☐ Hose	☐ Jacke	☐ Schuhe
☐ Auge	☐ Bauch	☐ Hand
☐ Ohr	☐ Mund	☐ Nase
☐ baden	☐ essen	☐ malen
☐ Licht	☐ kalt	☐ nass
☐ ussi	☐ abbi	☐ weg
☐ Bett	☐ Stuhl	☐ Titti
☐ Brille	☐ Haare	☐ Schlüssel
☐ Tür	☐ Uhr	☐ Wasser

Benutzt Ihr Kind schon Wortverbindungen von zwei oder mehr Wörtern, wie z. B. *Mama Buch*, *Baby spielen*, *das da rein*?

☐ nein ☐ ja

Bemerkungen: _____



Detailauswertung Orientierungsfragen ACIDI-2SF

Auswertung der Orientierungsfragen im Elternfragebogen ACIDI-2SF						
	Geschwister älter	Fernsehkonsument ¹²³	Zeit Ø	Vorlesen von Bilderbüchern	Wohnort	Ausbildung ¹²⁴ Mutter/Vater
Mädchen (23 M)						
M-23-1	ja	ja	15 min	ja	Dorf	BSA/Matura
M-23-2	nein	ja	-	ja	Dorf	BSA/BSA
M-23-3	nein	ja	60 min	ja	Mittelstadt	Matura/BSA
M-23-4	ja	ja	-	nein	Dorf	Matura/BSA
M-23-5	nein	ja	-	ja	Dorf	Matura/BSA
M-23-6	nein	ja	90 min	ja	Dorf	Matura/BSA
M-23-7	ja	ja	30 min	ja	Kleinstadt	BSA/Matura
M-23-8	nein	ja	-	ja	Dorf	Matura/Matura
M-23-9	ja	ja	30 min	ja	Dorf	Pflichtschule/BSA
M-23-10	ja	ja	10 min	ja	Dorf	BSA/BSA
Mädchen (24 M)						
M-24-1	ja	ja	20 min	ja	Dorf	BSA/Matura
M-24-2	ja	ja	60 min	ja	Dorf	Matura/Matura
M-24-3	ja	ja	-	ja	Dorf	Matura/Matura
M-24-4	ja	ja	25 min	ja	Dorf	BSA/BSA
M-24-5	ja	ja	30 min	ja	Dorf	Akademie/Matura
M-24-6	nein	ja	-	ja	Dorf	Akademie/Matura
M-24-7	ja	ja	30 min	ja	Dorf	BSA/BSA
M-24-8	ja	ja	30 min	ja	Dorf	BSA/BSA
Jungen (23 M)						
J-23-1	ja	ja	25 min	ja	Dorf	BSA/BSA
J-23-2	ja	ja	-	nein	Dorf	BSA/BSA
J-23-3	nein	ja	-	nein	Kleinstadt	Universität/Universität
J-23-4	nein	ja	kein F.	ja	Dorf	Pflicht-/Pflichtschule
J-23-5	ja	ja	-	ja	Dorf	BSA/BSA
J-23-6	ja	ja	-	ja	Dorf	Pflichtschule/BSA
J-23-7	ja	ja	selten	ja	Dorf	BSA/BSA
J-23-8	nein	ja	kein F.	ja	Dorf	Akademie/BSA
J-23-9	ja	ja	60 min	ja	Dorf	BSA
J-23-10	nein	ja	-	ja	Kleinstadt	BSA/BSA
J-23-11	nein	ja	60 min	ja	Dorf	Akademie/Universität
J-23-12	ja	ja	90 min	ja	Dorf	Akademie/BSA
J-23-13	ja	ja	60 min	nein	Dorf	Pflichtschule/BSA
J-23-14	nein	ja	60 min	ja	Dorf	BSA/BSA
Jungen (24 M)						
J-24-1	ja	ja	-	ja	Dorf	BSA/BSA
J-24-2	ja	ja	-	ja	Dorf	Matura/BSA
J-24-3	ja	ja	-	ja	Dorf	BSA/BSA
J-24-4	ja	ja	20 min/W	ja	Kleinstadt	Matura/BSA
J-24-5	ja	nein	-	-	Dorf	BSA/BSA
J-24-6	ja	ja	30 min	ja	Dorf	BSA/BSA
J-24-7	nein	ja	30 min	ja	Kleinstadt	BSA/BSA
J-24-8	ja	ja	-	ja	Dorf	Keine Angabe

Tab. B-1: Detailauswertung Orientierungsfragen ACIDI-2SF.

¹²³ Zeitangaben entsprechen der durchschnittlichen Fernsehdauer des Kindes pro Tag.

¹²⁴ Terminologie: BSA steht für Berufsschulabschluss, Akademie für den Abschluss einer Akademie, Universität für einen Universitätsabschluss.

Gesamtauswertung Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACDI-2SF Mädchen

Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion): Mädchen 23 Monate						
	SBE-2-KT					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	57	43	3	2	5	4
M-23-1	45	33	3	2	4	3
M-23-2	45	32	3	2	5	3
M-23-3	26	15	1	2	5	3
M-23-4	57	43	3	2	5	4
M-23-5	32	25	2	1	3	1
M-23-6	57	43	3	2	5	4
M-23-7	44	33	3	0	4	4
M-23-8	53	41	3	2	5	2
M-23-9	56	42	3	2	5	4
M-23-10	56	43	3	2	5	3
	ACDI-2SF					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	70	45	10	7	2	6
M-23-1	45	28	8	4	2	3
M-23-2	34	17	9	5	2	1
M-23-3	17	8	2	2	2	3
M-23-4	70	45	10	7	2	6
M-23-5	15	7	5	2	1	0
M-23-6	67	44	10	5	2	6
M-23-7	38	24	6	1	2	5
M-23-8	54	33	7	6	2	6
M-23-9	56	40	7	6	2	6
M-23-10	56	33	8	3	2	2

Tab. B-2: Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion) Mädchen 23 Monate.

Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion): Mädchen 24 Monate						
	SBE-2-KT					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	57	43	3	2	5	4
M-24-1	31	24	2	1	4	0
M-24-2	57	43	3	2	5	4
M-24-3	23	14	2	1	5	1
M-24-4	57	43	3	2	5	4
M-24-5	31	21	2	0	5	3
M-24-6	57	43	3	2	5	4
M-24-7	52	38	3	2	5	4
M-24-8	56	43	3	2	4	4
	ACDI-2SF					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	70	45	10	7	2	6
M-24-1	25	15	5	1	2	2
M-24-2	63	39	10	6	2	6
M-24-3	10	3	2	1	2	2
M-24-4	67	42	10	6	2	6
M-24-5	21	10	3	1	2	5
M-24-6	57	34	10	6	2	5
M-24-7	45	25	9	5	2	4
M-24-8	58	37	9	5	2	5

Tab. B-3: Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion) Mädchen 24 Monate.

Gesamtauswertung Anzahl aktiv gebrauchter Lexeme SBE-2-KT und ACDI-2SF Jungen

Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion): Jungen 23 Monate						
	SBE-2-KT					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	57	43	3	2	5	4
J-23-1	43	32	3	1	5	2
J-23-2	7	4	1	0	2	0
J-23-3	28	23	2	1	2	0
J-23-4	48	36	2	2	5	3
J-23-5	9	5	0	0	4	0
J-23-6	45	35	3	2	4	1
J-23-7	27	15	2	1	5	3
J-23-8	55	42	3	2	5	3
J-23-9	22	12	2	1	4	3
J-23-10	5	4	0	0	1	0
J-23-11	18	10	3	0	5	0
J-23-12	7	3	1	0	3	0
J-23-13	0	0	0	0	0	0
J-23-14	24	15	1	2	5	1
	ACDI-2SF					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	70	45	10	7	2	6
J-23-1	35	22	6	5	2	0
J-23-2	3	0	1	0	1	1
J-23-3	16	10	2	3	0	1
J-23-4	44	26	8	6	2	2
J-23-5	5	4	1	0	0	0
J-23-6	45	25	8	4	1	1
J-23-7	12	3	4	1	2	2
J-23-8	47	28	8	6	2	3
J-23-9	31	9	8	7	1	6
J-23-10	0	0	0	0	0	0
J-23-11	13	5	4	0	2	2
J-23-12	6	2	1	0	1	2
J-23-13	0	0	0	0	0	0
J-23-14	13	8	1	2	2	0

Tab. 4: Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion) Jungen 23 Monate.

Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion): Jungen 24 Monate						
	SBE-2-KT					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	57	43	3	2	5	4
J-24-1	51	41	2	2	5	1
J-24-2	0	0	0	0	0	0
J-24-3	10	6	0	0	3	1
J-24-4	57	43	3	2	5	4
J-24-5	21	13	2	2	4	0
J-24-6	52	41	3	2	5	1
J-24-7	51	41	3	1	5	1
J-24-8	9	8	0	0	1	0
	ACDI-2SF					
	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive	Soziale W.	Sonstiges
	70	45	10	7	2	6
J-24-1	50	30	9	5	2	4
J-24-2	0	0	0	0	0	0
J-24-3	9	5	0	0	2	2
J-24-4	68	43	10	7	2	6
J-24-5	49	27	10	7	2	3
J-24-6	48	29	9	5	2	3
J-24-7	40	25	6	4	2	3
J-24-8	3	1	2	0	0	0

Tab. B-3: Vergleich SBE-2-KT und ACDI-2 (Kurzversion) Jungen 24 Monate.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 23 Monate (SBE-2-KT)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 23 Monate (SBE-2-KT)										
	M-23-1	M-23-2	M-23-3	M-23-4	M-23-5	M-23-6	M-23-7	M-23-8	M-23-9	M-23-10
Affe	X			X	X	X		X	X	X
Auge	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Auto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apfel		X		X		X	X	X	X	X
Banane	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Baum	X	X		X		X	X	X	X	X
Bett	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Boot				X		X			X	X
Brot	X	X		X		X	X	X	X	X
Buch		X		X	X	X	X	X	X	X
Eier	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ente	X			X		X	X	X	X	X
Fisch	X			X		X		X	X	X
Gurke	X			X		X		X	X	X
Haare		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hand	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Hase	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Hose	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Jacke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Katze	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Keks		X		X	X	X	X	X	X	X
Licht	X	X		X	X	X		X	X	X
Maus	X			X		X	X	X	X	X
Milch	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Mund	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Nase	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Ohr	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Opa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pferd	X		X	X		X		X	X	X
Schuhe	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Schnuller	X	X	X	X	X	X		X		X
Tür	X			X		X	X	X	X	X
Wasser	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bär	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Ball	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Bauch	X	X		X		X	X	X	X	X
Brille		X		X	X	X	X	X	X	X
Butter		1		X	X	X	X	X	X	X
Kuchen		X		X		X	X	X	X	X
Schlüssel	X	X	X	X		X		X	X	X
Sessel	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Uhr				X	X	X			X	X
Zug				X		X	X	X	X	X
Gesamt	33	32	15	43	25	43	33	41	42	43

Tab. B-6: Detailauswertung aktive Nomen Mädchen 23 Monate SBE-2-KT.

Aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Wörter

Detailauswertung aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Mädchen 23 Monate (SBE-2-KT)										
	M-23-1	M-23-2	M-23-3	M-23-4	M-23-5	M-23-6	M-23-7	M-23-8	M-23-9	M-23-10
malen	X	X		X		X	X	X	X	X
baden	X	X		X	X	X	X	X	X	X
essen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
nass	X	X	X	X	X	X		X	X	X
kalt	X	X	X	X		X		X	X	X
danke	X	X	X	X		X	X	X	X	X
ja	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
nein	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
bitte		X	X	X	X	X		X	X	X
hallo	X	X	X	X		X	X	X	X	X
raus	X		X	X	X	X	X		X	X
runter	X	X	X	X		X	X	X	X	X
mein		X		X		X	X		X	
weg	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Gesamt	12	13	11	14	7	14	11	12	14	13

Tab. B-7: Detailauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige M 23 Monate SBE-2-KT.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 24 Monate (SBE-2-KT)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 24 Monate (SBE-2-KT)								
	M-24-1	M-24-2	M-24-3	M-24-4	M-24-5	M-24-6	M-24-7	M-24-8
Affe		X		X		X	X	X
Auge		X		X	X	X	X	X
Auto	X	X	X	X	X	X	X	X
Apfel	X	X	X	X		X	X	X
Banane	X	X		X	X	X	X	X
Baum	X	X		X		X	X	X
Bett		X		X		X	X	X
Boot		X		X		X		X
Brot		X	X	X	X	X	X	X
Buch	X	X	X	X	X	X	X	X
Eier		X		X	X	X	X	X
Ente		X	X	X		X	X	X
Fisch		X		X		X	X	X
Gurke		X		X	X	X	X	X
Haare		X		X	X	X	X	X
Hand	X	X	X	X		X	X	X
Hase	X	X		X	X	X	X	X
Hose		X	X	X	X	X	X	X
Jacke	X	X		X	X	X	X	X
Katze	X	X	X	X	X	X	X	X
Keks		X		X		X		X
Licht		X	X	X		X		X
Maus	X	X		X	X	X	X	X
Milch	X	X		X		X	X	X
Mund	X	X		X		X	X	X
Nase	X	X	X	X		X	X	X
Ohr		X		X	X	X	X	X
Opa	X	X	X	X		X	X	X
Pferd		X		X	X	X		X
Schuhe	X	X	X	X	X	X	X	X
Schnuller	X	X		X		X	X	X
Tür	X	X		X		X	X	X
Wasser	X	X	X	X	X	X	X	X
Bär	X	X		X	X	X	X	X
Ball	X	X	X	X	X	X	X	X
Bauch		X		X		X	X	X
Brille		X		X	X	X	X	X
Butter	X	X		X	X	X	X	X
Kuchen	X	X		X		X	X	X
Schlüssel		X		X		X	X	X
Sessel		X		X		X	X	X
Uhr	X	X		X		X	X	X
Zug	X	X		X		X		X
Gesamt	24	43	14	43	21	43	38	43

Tab. B-8: Detailauswertung aktive Nomen Mädchen 24 Monate SBE-2-KT.

Aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Wörter

Detailauswertung aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Mädchen 24 Monate (SBE-2-KT)								
	M-24-1	M-24-2	M-24-3	M-24-4	M-24-5	M-24-6	M-24-7	M-24-8
malen	X	X		X	X	X	X	X
baden	X	X	X	X	X	X	X	X
essen		X	X	X		X	X	X
nass	X	X	X	X		X	X	X
kalt		X		X		X	X	X
danke	X	X	X	X	X	X	X	X
ja		X	X	X	X	X	X	X
nein	X	X	X	X	X	X	X	X
bitte	X	X	X	X	X	X	X	X
hallo	X	X	X	X	X	X	X	X
raus		X		X	X	X	X	X
runter		X		X	X	X	X	X
mein		X	X	X		X	X	X
weg		X		X	X	X	X	X
Gesamt	7	14	9	14	10	14	14	13

Tab. B-9: Detailauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige M 24 Monate SBE-2-KT.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 23 Monate (SBE-2-KT)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 23 Monate (SBE-2-KT)														
	J-23-1	J-23-2	J-23-3	J-23-4	J-23-5	J-23-6	J-23-7	J-23-8	J-23-9	J-23-10	J-23-11	J-23-12	J-23-13	J-23-14
Affe			X	X		X		X						
Auge	X		X	X		X		X	X					X
Auto	X	X		X		X	X	X	X		X	X		X
Apfel	X			X		X		X				X		
Banane				X		X		X			X			
Baum	X		X	X		X		X						X
Bett	X			X		X	X	X						
Boot			X					X						
Brot	X		X	X		X	X	X	X					X
Buch	X		X			X	X	X						
Eier	X	X		X		X		X			X			X
Ente	X			X	X	X		X	X	X	X			
Fisch				X	X			X		X				X
Gurke	X			X		X		X						
Haare			X	X		X								
Hand				X		X	X	X						
Hase	X		X	X		X		X			X			
Hose	X			X		X	X	X						
Jacke			X			X	X	X						
Katze	X		X	X	X	X	X	X		X				X
Keks	X			X		X	X	X						
Licht	X		X	X		X		X			X	X		X
Maus	X			X		X	X	X						X
Milch	X		X			X		X	X					
Mund	X		X	X		X		X						
Nase	X		X	X		X		X	X					
Ohr	X		X	X				X	X					X
Opa	X	X	X	X	X	X	X	X			X			X
Pferd	X		X					X		X				
Schuhe	X		X	X		X		X	X					
Schnuller	X	X		X			X	X			X			
Tür				X				X						
Wasser	X		X	X		X		X	X		X			
Bär	X			X		X		X			X			
Ball	X		X	X		X		X	X					X
Bauch			X	X	X	X		X	X					X
Brille	X		X	X		X	X	X						
Butter	X			X		X	X	X						X
Kuchen	X					X	X	X						
Schlüssel	X			X				X						
Sessel								X						
Uhr				X		X		X						
Zug	X		X	X		X		X	X					X
Gesamt	32	4	23	36	5	35	15	42	12	4	10	3	0	15

Tab. B-10: Detailauswertung aktive Nomen Jungen 23 Monate SBE-2-KT.

Aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Wörter

Detailauswertung aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Jungen 23 Monate (SBE-2-KT)														
	J-23-1	J-23-2	J-23-3	J-23-4	J-23-5	J-23-6	J-23-7	J-23-8	J-23-9	J-23-10	J-23-11	J-23-12	J-23-13	J-23-14
malen	X					X		X	X		X			
baden	X		X	X		X	X	X			X	X		X
essen	X	X	X	X		X	X	X	X		X			
nass			X	X		X		X	X					X
kalt	X			X		X	X	X						X
danke	X		X	X	X	X	X	X			X			X
ja	X			X	X	X	X	X	X		X	X		X
nein	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
bitte	X			X	X	X	X	X	X		X			X
hallo	X	X		X			X	X	X		X	X		X
raus	X			X			X	X	X					
runter	X						X	X						X
mein				X		X	X		X					
weg				X				X	X					
Gesamt	11	3	5	12	4	11	11	13	10	1	8	4	0	9

Tab. B-11: Detailauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige Jungen 23 M SBE-2-KT.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 24 Monate (SBE-2-KT)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 24 Monate (SBE-2-KT)								
	J-24-1	J-24-2	J-24-3	J-24-4	J-24-5	J-24-6	J-24-7	J-24-8
Affe	X			X		X	X	
Auge	X			X		X	X	X
Auto	X			X	X	X	X	X
Apfel	X			X		X	X	
Banane	X			X	X	X	X	
Baum	X			X		X	X	
Bett	X			X	X	X	X	
Boot	X			X			X	
Brot	X			X	X	X	X	
Buch	X			X		X	X	
Eier	X			X	X	X	X	X
Ente	X			X		X	X	
Fisch	X			X		X	X	
Gurke	X			X				
Haare	X			X		X	X	
Hand	X			X	X	X	X	
Hase	X			X		X	X	X
Hose	X			X		X	X	
Jacke	X			X		X	X	
Katze	X			X	X	X	X	
Keks	X			X		X	X	
Licht	X			X		X	X	
Maus	X			X		X	X	
Milch	X			X	X	X	X	
Mund	X			X		X	X	
Nase	X			X	X	X	X	X
Ohr	X			X		X	X	X
Opa	X		X	X		X	X	X
Pferd				X		X	X	
Schuhe	X			X	X	X	X	
Schnuller	X		X	X		X	X	
Tür	X		X	X		X	X	
Wasser	X			X	X	X	X	
Bär	X		X	X		X	X	
Ball	X		X	X	X	X	X	X
Bauch	X			X		X	X	
Brille				X		X	X	
Butter	X			X		X	X	
Kuchen	X		X	X	X	X	X	
Schlüssel	X			X		X	X	
Sessel	X			X		X		
Uhr	X			X		X	X	
Zug	X			X		X	X	
Gesamt	41	0	6	43	13	41	41	8

Tab. B-12: Detailauswertung aktive Nomen Jungen 24 Monate SBE-2-KT.

Aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Wörter

Detailauswertung aktiver Wortschatz Verben, Adjektive, soziale Wörter und sonstige Jungen 23 Monate (SBE-2-KT)								
	J-24-1	J-24-2	J-24-3	J-24-4	J-24-5	J-24-6	J-24-7	J-24-8
malen				X		X	X	
baden	X			X	X	X	X	
essen	X			X	X	X	X	
nass	X			X	X	X	X	
kalt	X			X	X	X		
danke	X			X	X	X	X	
ja	X			X	X	X	X	
nein	X		X	X	X	X	X	X
bitte	X		X	X		X	X	
hallo	X		X	X	X	X	X	
raus				X				
runter				X				
mein	X		X	X				
weg				X		X	X	
Gesamt	10	0	4	14	8	11	10	1

Tab. B-13: Detailauswertung aktive Verben, Adjektive, soziale Wörter und Sonstige Jungen 24 M SBE-2-KT.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 23 Monate (ACDI-2SF)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 23 Monate (ACDI-2SF)										
	M-23-1	M-23-2	M-23-3	M-23-4	M-23-5	M-23-6	M-23-7	M-23-8	M-23-9	M-23-10
Arbeit	X			X	X	X		X		X
Baustein				X		X			X	
Erbse				X		X		X		X
Eule	X			X		X	X	X	X	
Fenster	X	X		X		X		X	X	X
Gans				X		X	X	X	X	
Garten	X			X		X			X	
Hammer	X			X		X			X	X
Haus	X		X	X		X	X	X	X	X
Herd				X		X			X	X
Hof				X				X		X
Hut	X		X	X		X	X		X	X
Igel				X		X		X	X	X
Kartoffel	X	X		X		X		X		X
Kindergarten		X		X		X			X	
Kleid		X		X	X	X	X	X	X	X
Knie				X		X			X	X
Krokodil		X		X		X	X		X	
Pizza	X	X		X		X	X		X	X
Reis		X	X	X		X	X	X	X	X
Sandkiste	X	X		X		X			X	X
Schaufel	X	X		X		X	X	X	X	X
Schere	X			X		X	X	X	X	X
Schiff				X		X	X	X		X
Schnee	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schnitzel				X		X	X		X	
Stiefel				X	X	X	X	X	X	X
Straße	X			X		X		X	X	
Tiger	X			X	X	X		X	X	
T-Shirt	X			X		X		X	X	X
Wald	X			X		X		X	X	X
Wolke				X		X		X	X	
Zahn	X	X		X		X	X	X	X	X
Ziege			X	X		X		X	X	
Zimmer	X			X		X	X	X	X	X
Bär	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Ball	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Bauch	X	X		X		X	X	X	X	X
Brille	X	X		X		X	X	X	X	X
Butter				X	X	X	X	X	X	X
Kuchen	X	X		X		X	X	X	X	X
Schlüssel	X		X	X		X		X	X	X
Sessel	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Uhr	X			X		X			X	
Zug	X			X		X	X	X	X	X
baden	X	X		X	X	X	X	X	X	X
bauen	X	X		X	X	X	X	X	X	X
bringen		X	X	X		X		X	X	X
essen	X	X	X	X	X	X	X		X	X
haben	X			X		X		X	X	
kochen	X	X		X		X				X
laufen	X	X		X		X	X	X	X	X
schaukeln	X	X		X	X	X	X			X
spielen	X	X		X	X	X	X	X		X
weinen		X		X		X		X	X	
durstig		X		X				X		
groß	X	X		X	X	X		X	X	X
hoch				X		X			X	
hungrig			X	X				X	X	
kalt	X	X	X	X		X		X	X	
kaputt	X	X		X		X	X	X	X	X
klein	X	X		X	X	X		X	X	X
bitte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
hallo	X	X	X	X		X	X	X	X	X
mein		X		X		X	X	X	X	
ich				X		X	X	X	X	
(he)raus	X		X	X		X		X	X	X
(he)runter	X		X	X		X	X	X	X	
weg	X		X	X		X	X	X	X	
auch				X		X	X	X	X	X

Tab. B-14: Detailauswertung aktiver Wortschatz Mädchen 23 Monate ACDI-2SF.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 24 Monate (ACDI-2SF)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Mädchen 24 Monate (ACDI-2SF)								
	M-24-1	M-24-2	M-24-3	M-24-4	M-24-5	M-24-6	M-24-7	M-24-8
Arbeit				X		X		
Baustein						X		
Erbse		X		X				X
Eule	X	X		X		X		X
Fenster		X		X		X		X
Gans		X		X				X
Garten		X		X	X			
Hammer	X			X			X	
Haus		X	X	X	X	X	X	X
Herd				X		X		X
Hof								
Hut	X	X	X	X	X	X	X	X
Igel		X		X		X	X	X
Kartoffel		X		X		X	X	X
Kindergarten		X		X				X
Kleid		X		X		X		X
Knie		X						X
Krokodil				X	X	X	X	X
Pizza	X	X		X		X	X	X
Reis		X		X			X	X
Sandkiste	X	X		X		X	X	
Schaufel		X		X		X	X	X
Schere	X	X		X			X	X
Schiff		X		X	X	X		X
Schnee	X	X		X		X	X	X
Schnitzel	X	X		X		X		X
Stiefel		X		X		X	X	X
Straße		X		X		X	X	X
Tiger	X	X		X	X	X	X	X
T-Shirt		X		X		X	X	X
Wald		X		X				X
Wolke		X		X				X
Zahn		X		X		X		X
Ziege		X		X		X	X	X
Zimmer		X		X		X		X
Bär	X	X	X	X	X	X	X	X
Ball	X	X		X	X	X	X	X
Bauch		X		X		X	X	X
Brille		X		X	X	X	X	
Butter	X	X		X	X	X	X	X
Kuchen	X	X		X		X		X
Schlüssel		X		X		X	X	X
Sessel		X		X		X	X	X
Uhr	X	X		X		X	X	
Zug	X	X		X		X		X
baden	X	X	X	X	X	X	X	X
bauen		X		X	X	X	X	X
bringen		X		X		X		
essen	X	X	X	X		X	X	X
haben	X	X		X		X	X	X
kochen	X	X		X		X	X	X
laufen		X		X		X	X	X
schaukeln	X	X		X		X	X	X
spielen		X		X	X	X	X	X
weinen		X		X		X	X	X
durstig				X		X	X	
groß		X		X		X	X	X
hoch		X						
hungrig		X		X	X	X	X	X
kalt		X		X		X	X	X
kaputt	X	X	X	X		X	X	X
klein		X		X		X		X
bitte	X	X	X	X	X	X	X	X
hallo	X	X	X	X	X	X	X	X
mein		X	X	X	X	X	X	X
ich		X	X	X	X	X		X
(he)raus	X	X		X	X	X	X	X
(he)runter		X		X	X	X	X	
weg	X	X		X	X	X	X	X
auch		X		X				X

Tab. B-15: Detailauswertung aktiver Wortschatz Mädchen 24 Monate ACDI-2SF.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 23 Monate (ACDI-2SF)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 23 Monate (ACDI-2SF)														
	23-1	23-2	23-3	23-4	23-5	23-6	23-7	23-8	23-9	23-10	23-11	23-12	23-13	23-14
Arbeit						X		X						
Baustein														
Erbse														
Eule								X						
Fenster	X			X				X						
Gans														
Garten														
Hammer	X			X				X						X
Haus	X		X	X		X		X	X					
Herd														
Hof														
Hut	X					X		X						X
Igel			X	X		X		X						
Kartoffel	X			X		X			X					
Kindergarten														
Kleid														
Knie				X		X								
Krokodil								X						
Pizza	X			X		X		X			X			X
Reis	X		X	X		X		X	X					
Sandkiste	X			X				X						
Schaufel	X		X	X		X		X	X					
Schere				X				X						
Schiff								X						
Schnee	X			X		X		X	X		X			X
Schnitzel	X			X										
Stiefel	X					X		X						
Straße						X								
Tiger	X			X	X			X			X			
T-Shirt				X		X		X						
Wald						X								
Wolke				X		X								
Zahn				X							X			
Ziege	X				X	X			X					
Zimmer	X			X										
Bär	X			X		X		X				X		X
Ball	X		X	X	X	X		X	X		X	X		
Bauch			X	X	X	X		X	X					X
Brille	X		X	X		X	X	X						
Butter	X			X		X	X	X						X
Kuchen	X		X			X	X	X						
Schlüssel	X			X		X		X						
Sessel			X					X						
Uhr				X		X		X						
Zug	X		X	X		X		X	X					X
baden	X		X	X		X	X	X	X		X			X
bauen				X		X		X	X		X			
bringen				X										
essen	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		
haben								X	X					
kochen	X					X			X					
laufen				X		X		X	X					
schaukeln	X			X		X		X	X					
spielen	X			X		X	X	X	X		X			
weinen	X			X		X	X	X	X					
durstig	X		X	X		X		X	X					
groß	X			X				X	X					
hoch									X					
hungrig	X		X	X		X		X	X					
kalt	X			X		X		X	X					X
kaputt			X	X		X	X	X	X					X
klein	X			X				X	X					
bitte	X			X		X	X	X			X			X
hallo	X	X		X			X	X	X		X	X		X
mein				X		X			X		X			
ich		X					X		X		X	X		
(he)raus								X	X					
(he)runter							X	X	X					
weg				X				X	X					
auch			X						X			X		

Tab. B-16: Detailauswertung aktiver Wortschatz Jungen 23 Monate ACDI-2SF.

Qualitative Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 24 Monate (ACDI-2SF)

Detailauswertung aktiver Wortschatz Nomen Jungen 24 Monate (ACDI-2SF)								
	J-24-1	J-24-2	J-24-3	J-24-4	J-24-5	J-24-6	J-24-7	J-24-8
Arbeit				X	X			
Baustein				X				
Erbse				X				
Eule				X		X		
Fenster	X			X	X	X		
Gans	X							
Garten	X			X	X	X		
Hammer	X			X	X	X	X	
Haus	X			X		X	X	
Herd				X	X	X		
Hof								
Hut	X			X	X	X	X	
Igel				X		X	X	
Kartoffel	X			X	X	X	X	
Kindergarten				X	X	X		
Kleid	X			X				
Knie				X	X	X	X	
Krokodil	X			X			X	
Pizza	X			X		X	X	
Reis	X			X		X	X	
Sandkiste	X			X	X			
Schaufel	X			X		X	X	
Schere	X			X	X	X		
Schiff	X			X	X		X	
Schnee	X		X	X	X	X	X	
Schnitzel				X				
Stiefel	X			X	X	X	X	
Straße				X	X	X		
Tiger	X			X	X		X	
T-Shirt				X	X			
Wald	X			X	X			
Wolke				X				
Zahn	X			X	X	X	X	
Ziege				X				
Zimmer	X			X	X		X	
Bär	X		X	X		X	X	
Ball	X		X	X	X	X	X	X
Bauch	X			X	X	X	X	
Brille				X	X	X	X	
Butter	X		X	X	X	X	X	
Kuchen	X		X	X		X	X	
Schlüssel	X			X	X	X	X	
Sessel	X			X		X		
Uhr	X			X	X	X	X	
Zug	X			X	X	X	X	
baden	X			X	X	X	X	
bauen	X			X	X	X	X	X
bringen				X	X	X		
essen	X			X	X	X	X	X
haben	X			X	X		X	
kochen	X			X	X	X		
laufen	X			X	X	X	X	
schaukeln	X			X	X	X		
spielen	X			X	X	X	X	
weinen	X			X	X	X		
durstig				X	X		X	
groß	X			X	X	X		
hoch				X	X	X		
hungrig	X			X	X		X	
kalt	X			X	X	X		
kaputt	X			X	X	X	X	
klein	X			X	X	X	X	
bitte	X		X	X	X	X	X	
hallo	X		X	X	X	X	X	
mein	X		X	X				
ich	X		X	X	X	X		
(he)raus	X			X		X	X	
(he)runter	X			X			X	
weg				X	X	X	X	
auch				X	X			

Tab. B-17: Detailauswertung aktiver Wortschatz Jungen 24 Monate ACDI-2SF.

Anhang C

Rakus und sein Zauberwald – Beschreibung des Verfahrens Bildmaterial und Protokollbogen

Stehfiguren Hexe, Zauberer Rakus, Koch und Schwein

Hexe¹²⁵

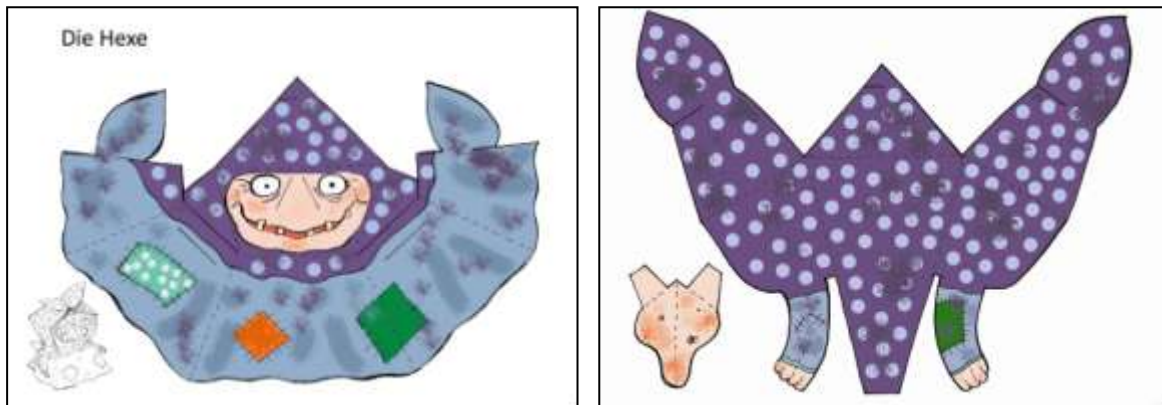


Abb. C-1 und Abb. C-2: Stehfigur Hexe in zweidimensionaler Darstellung.

Zauberer Rakus

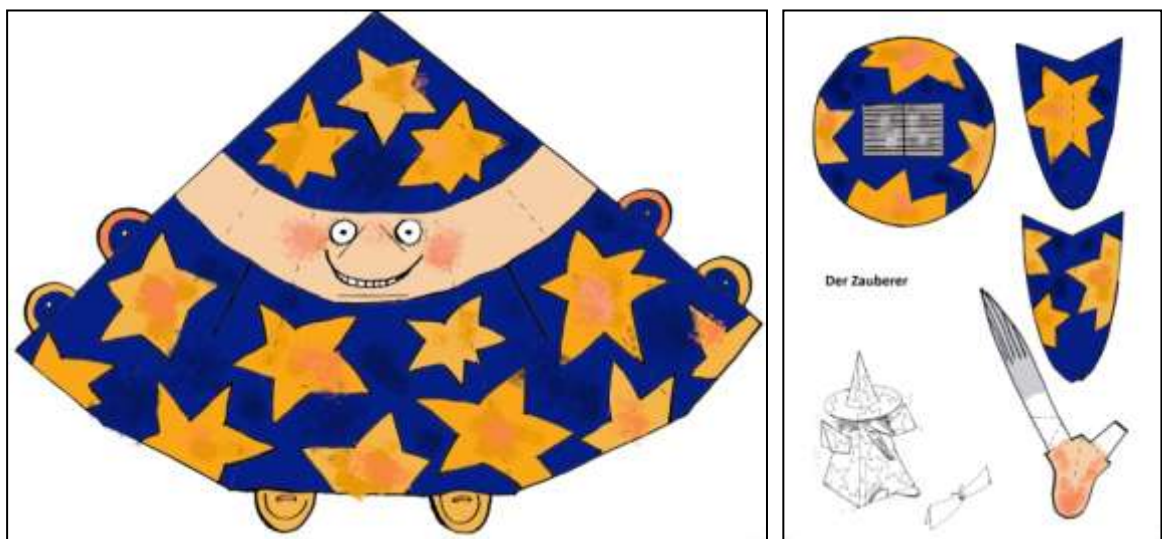


Abb. C-3 und Abb. C-4: Stehfigur Zauberer Rakus in zweidimensionaler Darstellung.

¹²⁵ Die dreidimensional gestalteten Stehfiguren sind jeweils in der kleinen Abbildung dargestellt.

Koch



Abb. C-5 und Abb. C-6: Stehfigur Koch in zweidimensionaler Darstellung.

Schwein

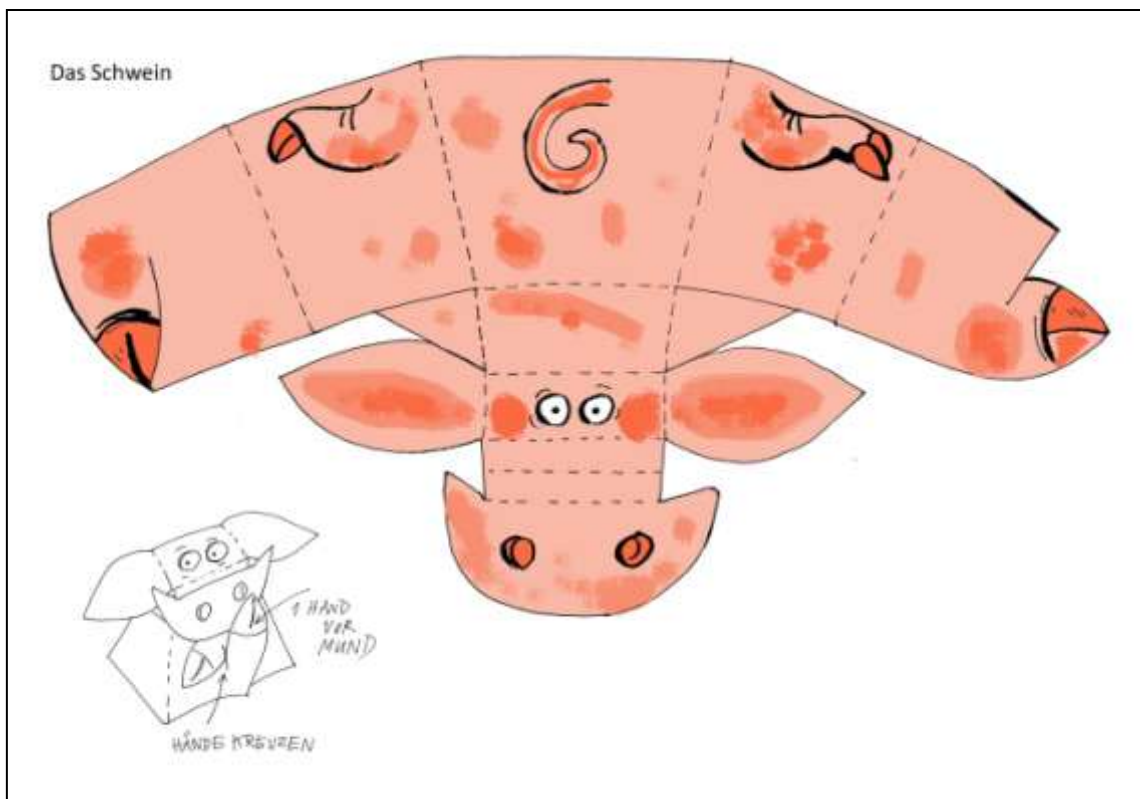


Abb. C-7: Stehfigur Schwein in zweidimensionaler Darstellung.

Bildmaterial Untertest 1 Silben segmentieren



Abb. C-8: Visuelle Unterstützung zum Untertest 1 Silben segmentieren.

Bildmaterial Untertest 8 Phonemdifferentenzierung



Abb. C-9: Bildvorlage Untertest 8 Phonemdifferentenzierung Beispiel.



Abb. C-10 und Abb. C-11: Bildvorlage Untertest 8 Phonemdiffenzierung I.



Abb. C-12 und Abb. C-13: Bildvorlage Untertest 8 Phonemdiffenzierung II.



Abb. C-14 und Abb. C-15: Bildvorlage Untertest 8 Phonemdiffenzierung III.

Bildmaterial Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung

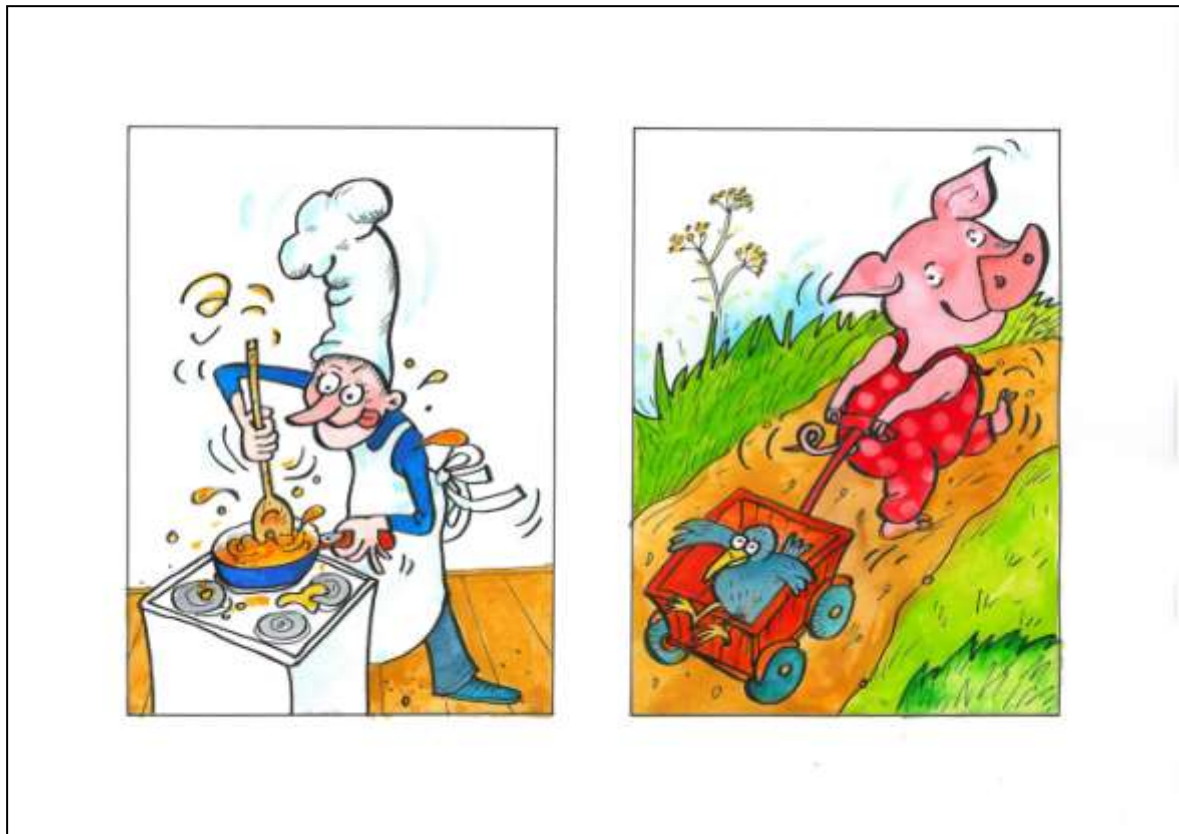


Abb. C-16: Bildvorlage Beispiel Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.



Abb. C-17: Bildvorlage Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz.

Bildmaterial Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ



Abb. C-18: Bildvorlage Beispiel Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ.



Abb. C-19: Bildvorlage Untertest 4 Kasus Akkusativ.



Abb. C-20: Bildvorlage Untertest 4 Kasus Dativ.

Bildmaterial Untertest 5 Präpositionen



Abb. C-21: Bildvorlage Untertest 5 Präpositionen.

Bildmaterial Untertest 6 Tempus



Abb. C-22 und Abb. C-23: Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 1 und 2.



Abb. C-24 und Abb. C-25: Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 3 und 4.



Abb. C-26 und Abb. C-27: Untertest 6 Bildvorlage Tempus Items 5 und 6.

Bildmaterial Untertest 9 Sprachverständnis

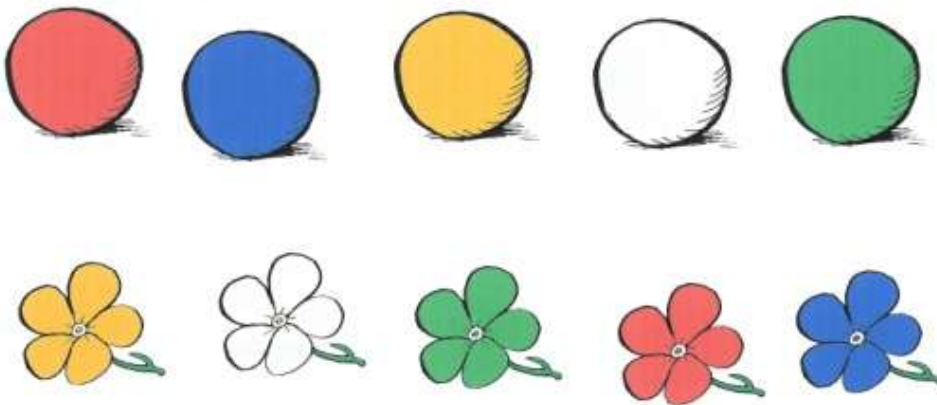


Abb. C-28: Untertest 9 Sprachverständnis Teil I.

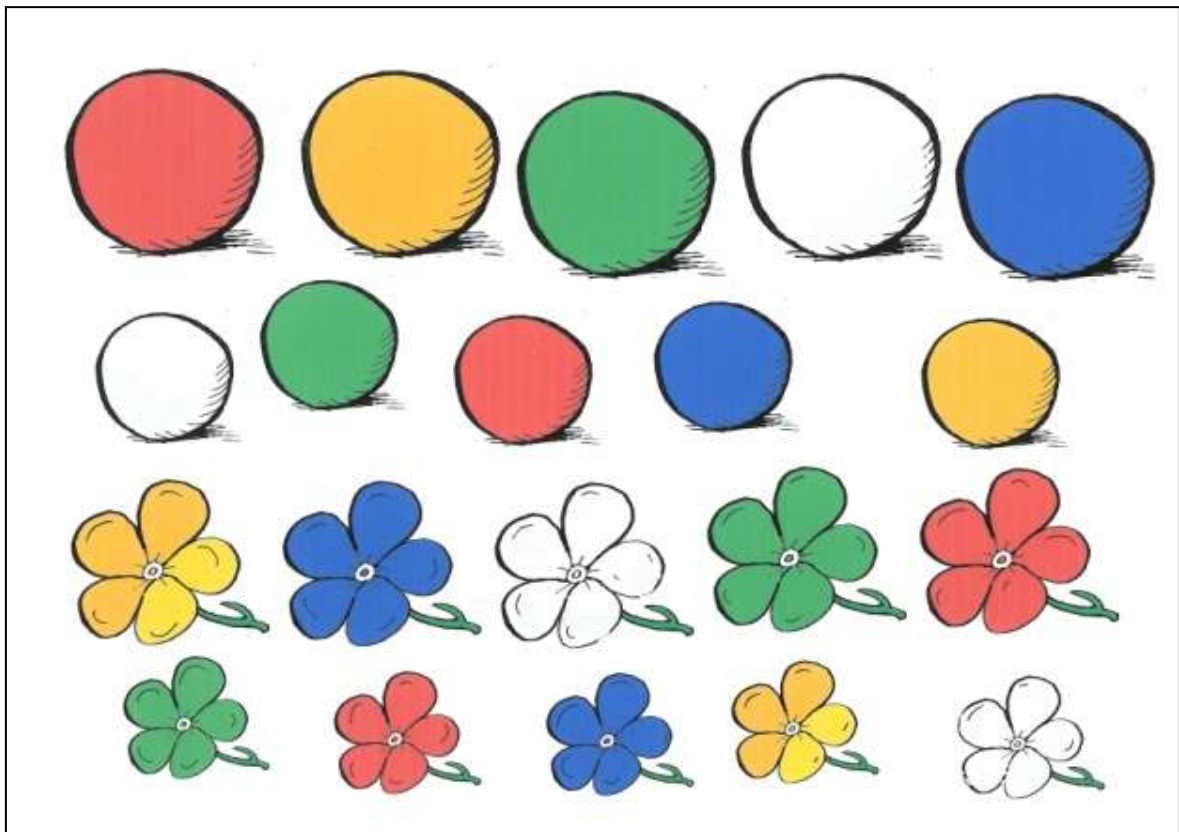


Abb. C-29: Untertest 9 Sprachverständnis Teil II.

Bildmaterial Untertest 10 Genusmarkierung

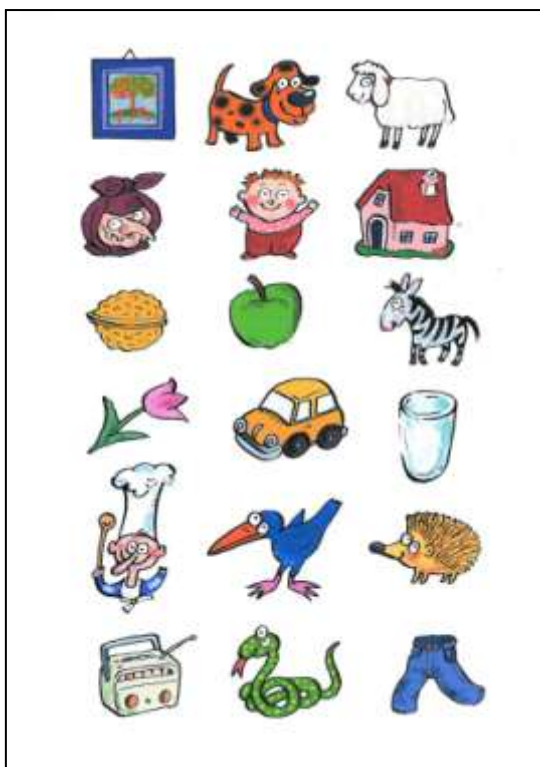


Abb. C-30: Untertest 10 Genusmarkierung.



Abb. C-31: Untertest 10 Pluralmarkierung Teil 1.



Abb. C-32: Untertest 10 Pluralmarkierung Teil 2.

Bildmaterial Untertest 11 Verständnis von W-Fragen



Abb. C-33: Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 1 und 2.

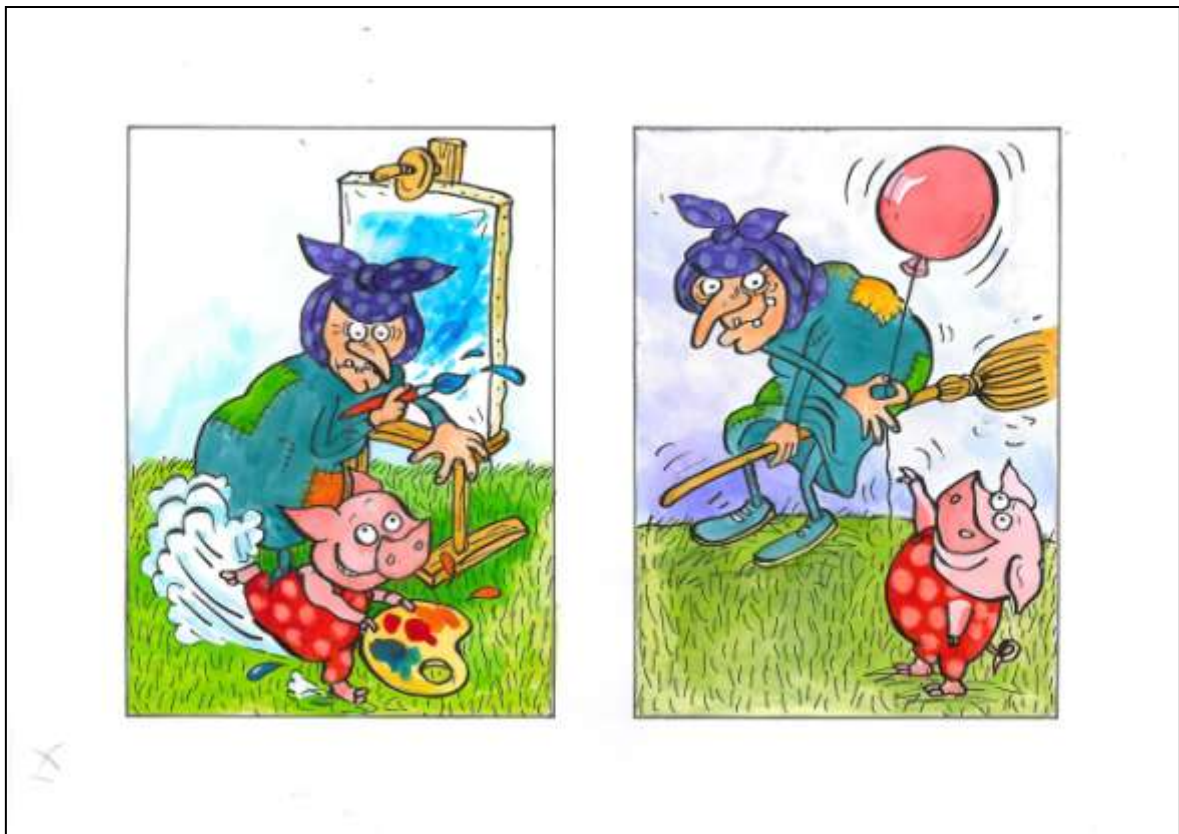


Abb. C-34: Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 3 und 4.



Abb. C-35: Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 5 und 6.



Abb. C-36: Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 7 und 8.



Abb. C-37: Bildvorlage Untertest 11 Verständnis von W-Fragen Item 9.

Bildmaterial Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika



Abb. C-38: Bildvorlage Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika.

Bildmaterial Untertest 13 Freies Erzählen – Bildgeschichte



Abb. C-39 und **Abb. C-40** : Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 1 und 2.



Abb. C-41 und **Abb. C-42** : Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 3 und 4.



Abb. C-43: Bildvorlage Untertest 13 Bildgeschichte Bild 5.

Bildmaterial Untertest 7 Oberbegriffe



Abb. C-44: Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Tiere.



Abb. C-45: Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Kleidung.



Abb. C-46: Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Werkzeug.



Abb. C-47: Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Spielsachen.



Abb. C-48: Bildvorlage Untertest 7 Oberbegriffe Möbel.

Datenerhebung

Erhebung sprachlicher Fähigkeiten bei Vorarlberger Kindern

Protokollbogen

Vor-/Nachname: _____	Geschlecht: ☐ m ☐ w

	Jahr	Monat	Tag
Durchgeführt von: _____			
Testdatum			
Institution: _____			
Geburtsdatum			
Laufnummer: _____			
Alter			

Teil I: Beginn: _____ Ende: _____	Teil II: Beginn: _____ Ende: _____
Zeitspanne: _____	Zeitspanne: _____

Erstsprache(n): _____

Hörfähigkeit: ☐ unauffällig ☐ Kind trägt ein Hörgerät ☐ Vorliegen einer Hörstörung

Sonstige Besonderheiten: _____

Phonetische Auffälligkeiten: _____

1 Silben segmentieren (SS)

Instruktion Auf diesem Bild sind ganz unterschiedliche Dinge. Ich zeige jetzt immer auf etwas und du sagst mir was es ist. Gleichzeitig sollst du dazu klatschen. Komm wir versuchen das gleich einmal.					
Item		Realisierung	Item		Realisierung
B1	Blume	S S	B2	Wald	S
1	Koch	S	2	Schwein	S
3	Rakus	S S	4	Hose	S S
5	Besen	S S	6	Kamel	S S
7	Ameise	S S S	8	Banane	S S S
9	Tomate	S S S	10	Krokodil	S S S
11	Kochlöffel	S S S	12	Schokolade	S S S S

2 Gedächtnis - Merkfähigkeit für Wörtern und Sätze

Instruktion Ich sage dir jetzt immer etwas vor und du hörst genau zu, was ich sage. Wenn ich fertig bin, wiederholst du was ich gesagt habe. Hör jetzt einfach ganz gut zu.	
Item	
1	☐ Bär
2	☐ Ball ☐ Tür
3	☐ Hund ☐ Baum ☐ Lied
4	☐ Wurm ☐ Boot ☐ Schi ☐ Frau
5	☐ Eis ☐ Fisch ☐ Haus ☐ Kuh ☐ Mond
6	☐ Gras ☐ Korb ☐ Laus ☐ See ☐ Hut ☐ Reis
7	Mama kocht.
8	Der Vogel singt.
9	Die Kinder schreien laut.
10	Wir haben keinen Hund.
11	Die Bücher liegen auf dem Tisch.
12	Die Frau kauft einen bunten Sonnenschirm.
13	Heute geht der Bub nicht in die Schule.
14	Vor dem Haus steht eine große blaue Bank

3 Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)

Instruktion		
Ich zeige dir jetzt ein Bild und du sagst mir was passiert. Schau, hier ist Rakus, der Zauberer. Was macht Rakus auf diesem Bild? Antworte mir immer in einem ganzen Satz (z.B. Rakus kocht).		
Items		Realisierung
B1	Der Koch kocht.	
B2	Das Schwein zieht einen Wagen.	
Instruktion		
Schau einmal was auf dem Bild alles los ist. Was macht der Koch hier? Was macht die Hexe?		
1	Der Koch fliegt.	
2	Die Hexe isst einen Apfel.	
Instruktion		
Jetzt verzaubert mich Rakus in ein Schwein und dich in einen Koch. Was machen wir gemeinsam mit Rakus und der Hexe?		
3	Wir tanzen.	
4	Wir spielen mit dem Ball.	
Instruktion		
Du bist jetzt ja der Koch. Was machst du denn alles?		
5	Ich pflücke eine Blume.	
6	Ich klettere auf einen Baum.	
7	Ich blase einen Luftballon auf.	
Instruktion		
Mich hat Rakus ja in ein Schwein verzaubert? Kannst du mir sagen, was ich alles mache?		
8	Du hältst einen Luftballon.	
9	Du klopfst auf eine Trommel.	
10	Du machst ein Geschenk auf.	

4 Kasus Akkusativ – Dativ (K)

Akkusativ

Instruktion Jetzt nimmt Rakus seinen Zauberstab und verzaubert alles um sich herum. Schau einmal, weißt du, wen er in einen Frosch verzaubert? Und wen verzaubert er in eine Schlange?		
Items		Realisierung
B1	... einen Frosch?	
B2	... eine Schlange?	
1	... eine Tanne?	
2	... eine Tomate?	
3	... einen Hasen?	
4	... eine Gurke?	
5	... einen Schuh?	
6	... eine Hose?	

Dativ

Instruktion Auf dieser Wäschleine hängen ganz verschiedene Dinge. Wenn du ganz genau schaust, findest du heraus, wem sie gehören. Wem gehört der Schuh?		
Items		Realisierung
B1	... der Schal?	
B2	... der Schuh?	
1	... die Pfanne?	
2	... der Kochlöffel?	
3	... der Besen?	
4	... die Blume?	
5	... der Hut?	
6	... die Rose?	

5 Präpositionen

Instruktion Hier siehst du den Geist Honduras, der immer alle im Zauberwald erschrecken will. Jeder versteckt sich ganz schnell irgendwo. Sag mir: „Wo ist der Frosch?“		
Items		Realisierung
1	... der Frosch?	
2	... der Zauberer?	
3	... die Hexe?	
4	... das Schwein?	
5	... die Spinne?	
6	... der Koch?	
7	... die Spinne?	
8	... die Schlange?	
9	... die Biene?	

6 Tempus (T)

Instruktion		
Auf den nächsten Bildern ist auch wieder ganz vieles passiert, was wir uns jetzt noch anschauen. Ich erkläre dir was passiert und stelle dir dann eine Frage.		
Items		Realisierung
1	Hier fährt das Schwein mit dem orangen Traktor. Gestern ist leider der Reifen kaputt gegangen. Was ist gestern passiert?	
2	Die Hexe und das Schwein haben gestern Dosenwerfen gespielt. Plötzlich war das Schwein von vielen bunten Dosen bedeckt. Was ist passiert?	
3	Der Koch hat viele bunte Luftballons in der Hand und weint? Was ist passiert?	
4	Die Hexe ist ganz weiß im Gesicht und ihr ist schlecht. Überall sieht man leere Verpackungen von Süßigkeiten. Was hat die Hexe gemacht?	
5	Das Schwein erzählt dem Koch: „Morgen muss ich mit der Hexe zum Mond fliegen!“ Was macht das Schwein morgen?	
6	Rakus will morgen die Hexe, den Koch und das Schwein mit einem großen Fest überraschen. Was passiert morgen?	

7 Oberbegriffe (OB)

Instruktion Hier habe ich Kreise mit Ringen in verschiedenen Farben: rote, blaue, grüne, gelbe, orange und in lila. Auf allen Kreisen sind verschiedene Dinge abgebildet. Manche von diesen Bildern passen zusammen, andere nicht. Zuerst zeige ich dir, wie das funktioniert. Was siehst du den hier alles... Und weißt du auch schon wie die alle zusammen heißen? Jetzt zeige ich dir viele Kreise mit verschiedenen Dingen und verschiedenen Farben. Versuche alle Ding zu suchen, die zusammenpassen.					
	Tiere	Kleidung	Werkzeuge	Möbel	Spielsachen
gelb	☐ Frosch	☐ Hose	☐ Hammer	☐ Tisch	☐ Luftballon
rot	☐ Schnecke	☐ Jacke	☐ Nagel	☐ Stuhl	☐ Bagger
blau	☐ Katze	☐ Kleid	☐ Schraubenzieher	☐ Bett	☐ Puppe
grün	☐ Pferd	☐ Sandalen	☐ Bohrmaschine	☐ Sofa	☐ Schaukel
orange	☐ Regenwurm	☐ Socken	☐ Säge	☐ Kasten	☐ Drachen
lila	☐ Affe	☐ Schal	☐ Zange	☐ Regal	☐ Ball
Zuordnen					
Oberbegriff					
Bennen					

8 Lautdifferenzierung

Instruktion Du siehst jetzt immer drei Dinge und ich sage dir, auf welches Bild du mit dem Finger zeigen sollst. Hör genau hin und zeige dann auf das richtige Bild. Versuchen wir es einmal. Hier siehst du drei Bilder. Zeige mit dem Finger auf: See.					
Items		Realisierung			
B	Fee – See - Schnee	☐ See	☐ Fee	☐ Schnee	
1	Glas – Gras – Gleis	☐ Gras	☐ Glas	☐ Gleis	
2	Fisch – Tisch -Hirsch	☐ Fisch	☐ Tisch	☐ Hirsch	
3	Fliege – Liege - Stiege	☐ Fliege	☐ Liege	☐ Stiege	
4	Schlüssel – Schüssel - Sessel	☐ Schüssel	☐ Schlüssel	☐ Sessel	
5	Nagel – Nadel - Nudel	☐ Nadel	☐ Nagel	☐ Nudel	
6	Busch – Bus – Buch	☐ Busch	☐ Bus	☐ Buch	
7	Gabel – Kabel - Nabel	☐ Gabel	☐ Kabel	☐ Nabel	
8	Rose – Dose – Hose	☐ Rose	☐ Dose	☐ Hose	
9	Pfanne – Tanne – Kanne	☐ Tanne	☐ Kanne	☐ Pfanne	
10	Zahn – Schwan – Hahn	☐ Schwan	☐ Hahn	☐ Zahn	
11	Topf – Zopf - Kopf	☐ Zopf	☐ Topf	☐ Kopf	
12	Tasche – Tasse – Tatze	☐ Tatze	☐ Tasse	☐ Tasche	

9 Satzverständnis

Instruktion			
Hier siehst du Bälle und Blumen in verschiedenen Farben. Ich sage dir jetzt immer etwas und du zeigst mir mit dem Finger immer das Richtige. Los geht's.			
Farbkenntnis: ☐ weiß ☐ rot ☐ grün ☐ blau ☐ gelb			
Items		Realisierung	
B1	Zeige mir den roten Ball und die weiße Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
1	Zeige mir den blauen Ball und die gelbe Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
2	Zeige mir den grünen Ball und die rote Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
3	Zeige mir die weiße Blume und den grünen Ball.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
Instruktion			
Jetzt siehst du große und kleine Blumen und große und kleine Bälle. Wir machen das Gleiche wie vorhin. Ich sage dir wieder etwas und du zeigst mir das Richtige.			
4	Zeige mir den großen grünen Ball und die kleine weiße Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
5	Zeige mir die kleine gelbe Blume und den kleinen grünen Ball.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
6	Zeige mir den kleinen blauen Ball und die große grüne Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
Instruktion			
Jetzt siehst du wieder Blumen und Bälle. Wir machen das Gleiche wie vorhin. Ich sage dir wieder etwas und du zeigst oder machst das Richtige.			
7	Lege die weiße Blume auf den grünen Ball.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
8	Nimm den blauen Ball oder die gelbe Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
9	Lege die grüne Blume neben den roten Ball.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
10	Berühre den weißen Ball, nachdem du die gelbe Blume weggenommen hast.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
11	Zeige auf alle Blumen außer der blauen.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch
12	Bevor du auf den grünen Ball zeigst, nimm die weiße Blume.	☐ richtig (☐ T1 ☐ T2)	☐ falsch

10 Pluralmarkierung

Genus

Instruktion Schau einmal was du hier alles siehst. Ich zeige jetzt immer auf ein Bild und du sagst mir wer oder was das ist. Das ist ...?					
Bild	Hund	Schaf	Hexe	Kind	Haus
Nuss	Apfel	Zebra	Blume	Auto	Glas
Koch	Vogel	Igel	Radio	Schlange	Hose

Plural

Instruktion Jetzt schaut Rakus durch ein ganz besonderes Fernglas und plötzlich sieht er von all den verschiedenen Dingen mehrere. Schau einmal was er alles sieht. Hier sieht er zwei ...?					
Item		Realisierung	Item		Realisierung
B1	Hose		B2	Kind	
1	Hexe		9	Vogel	
2	Schaf		10	Glas	
3	Haus		11	Radio	
4	Koch		12	Nuss	
5	Blume		13	Hund	
6	Auto		14	Schlange	
7	Apfel		15	Bild	
8	Igel		16	Zebra	

11 W-Fragen (WF)

Instruktion		
Jetzt sehen wir wieder verschiedene Bilder, auf denen was passiert. Wir schauen die Bilder gemeinsam an und ich stelle dir dann eine Frage dazu. Schau einmal!		
Items		Realisierung
B1	Die Schlange kriecht mit einem roten Hut auf den Baum? Wer kriecht auf den Baum? Womit kriecht die Schlange auf den Baum?	
1	Der Koch schimpft mit dem Schwein. Das Schwein spielt mit seinem Roller und macht seine Hausübung nicht. Wer schimpft mit dem Schwein?	
2	Der Koch rührt die Suppe mit dem Kochlöffel um. Seine Freunde, die Hexe, das Schwein und Rakus haben Hunger. Womit rührt der Koch die Suppe um?	
3	Das Schwein ärgert die Hexe beim Malen eines Bildes. Es nimmt der Hexe die Farbpalette weg. Wen ärgert das Schwein beim Malen?	
4	Die Hexe hat einen roten Luftballon und gibt ihn dem Schwein. Sie möchte mit ihrem Besen fliegen. Wem gibt die Hexe den roten Luftballon?	
5	Rakus läuft ganz langsam zum Koch. Er will nicht in der Küche aufräumen helfen. Wie läuft Rakus zum Koch?	
6	Rakus holt die Hexe mittags um 12 Uhr ab. Die beiden gehen zum Koch Mittagessen und überlegen, was es heute zum Essen geben wird. Wann holt Rakus die Hexe ab?	
7	Die Hexe braucht einen Besen, wenn sie fliegen möchte? Wann kann die Hexe fliegen?	
8	Die Hexe nimmt ihren Besen und fragt den Koch, ob er mitfliegen will. Was fragt die Hexe den Koch?	
9	Rakus und das Schwein machen ein Wettrennen. Wer schneller im Ziel ist, bekommt ein Eis. Warum bekommt Rakus ein Eis?	

12 Obligatorischer Artikel vor Unika

Instruktion Jetzt kommt Honduras schon wieder und erschreckt den Koch, die Hexe und die anderen. Alle haben Angst und halten sich etwas an ihrem Körper. Schau einmal, was hält sich die Spinne? Und was hält sich der Hase? Und schau einmal die anderen. Auch die haben große Angst.		
Items		Realisierung
B1	... die Spinne?	
B2	... der Hase?	
1	... der Koch zu?	
2	... das Schwein zu?	
3	... der Zauberer?	
4	... die Maus?	
5	... die Biene?	
6	... der Frosch?	

13 Freies Erzählen – Bildgeschichte

Instruktion

Zum Schluss habe ich noch eine Bildgeschichte mitgebracht. Schau dir jedes Bild ganz genau an und sag mir dann, was du alles siehst und was alles passiert.

Bild	Realisierung
1	
2	
3	
4	

Anhang D

Einverständniserklärung, Fragebogen und Datenkodierung



Institut für Sprachwissenschaft

Dissertationsprojekt

Prävention von Sprachstörungen im Kindesalter

Liebe Eltern!

Ich bin Doktorandin der Sprachwissenschaft an der Universität Wien und schreibe derzeit an meiner Dissertation am Institut für Sprachwissenschaft unter der Betreuung von Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles.

Thematisch gesehen befasse ich mich mit der Prävention von Sprachstörungen insbesondere mit der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Vorschulalter. Da die Beurteilung der Sprachfähigkeit vor allem in diesem Alter eine wichtige Rolle spielt und für den weiteren schulischen und beruflichen Werdegang von entscheidender Bedeutung ist, möchte ich eine Datenerfassung der sprachlichen Leistungen bei Kindern in Vorarlberg, orientiert am Vorarlberger Dialekt, durchführen.

Damit ich Daten über die grammatische Entwicklung Vorarlberger Kinder erfassen kann, bin ich auf die Zustimmung zur Erhebung Ihrerseits angewiesen. Ich werde den Kindergarten Ihres Kindes besuchen und möchte auf spielerische Art und Weise (mit Bildern, Spielkarten und Spielsachen) die grammatischen Fähigkeiten Ihres Kindes erfassen. Beispielsweise sollen Mehrzahlbildung, Satzverständnis, Verwendung von Präpositionen und vieles mehr untersucht werden. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt, anonym ausgewertet und dienen lediglich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.

Wenn Sie sich dafür entscheiden, dass Ihr Kind an dieser Studie teilnehmen darf, unterschreiben Sie bitte die unten angefügte Einverständniserklärung. Damit ich die gewonnenen Daten auch in Hinblick auf soziologische Kriterien auswerten kann, würde ich Sie weiters bitten, die Fragen auf der zweiten und dritten Seite zu beantworten und den Bogen bei der Kindergärtnerin Ihres Kindes abzugeben.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Andrea Haid

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an der oben genannten Studie teilnimmt.

Name des Kindes

Datum und Unterschrift

Elternfragebogen

- Vorname Ihres Kindes: _____

- Geburtsdatum Ihres Kindes: _____

- Geschlecht Ihres Kindes: ☐ männlich ☐ weiblich

- Hat Ihr Kind Geschwister? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie viele ältere Brüder bzw.
Schwestern hat Ihr Kind? _____

Wenn ja, wie viele jüngere Brüder bzw.
Schwestern hat Ihr Kind? _____

- Was ist die Muttersprache Ihres Kindes: ☐ Deutsch
☐ andere Sprache _____

- Sprechen Sie zuhause vorwiegend im
Vorarlberger Dialekt? ☐ ja ☐ nein

Wenn nein, in welcher Sprache? _____

- Wächst Ihr Kind zweisprachig auf? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche Sprachen? _____

- Wie ist die Hörleistung Ihres Kindes? ☐ unauffällig ☐ Vorliegen einer Hörschwäche

Wenn auffällig, in welcher Weise? _____

- Ist Ihr Kind regelmäßig im Kindergarten? ☐ ja ☐ nein

- Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind
Schwierigkeiten beim Erlernen seiner
sprachlichen Fähigkeiten hat? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Weise? _____

- Welchen Beruf übt die Mutter zurzeit aus? _____

Höchst abgeschlossene Ausbildung der Mutter des Kindes?

☐ Hauptschule ☐ Lehre ☐ Meister ☐ Matura ☐ Berufsbildende höhere Schule

☐ Fachhochschule ☐ Universitätsstudium ☐ sonstige: _____

- Welchen Beruf übt der Vater zurzeit aus? _____

Höchst abgeschlossene Ausbildung des Vaters des Kindes?

☐ Hauptschule ☐ Lehre ☐ Meister ☐ Matura ☐ Berufsbildende höhere Schule

☐ Fachhochschule ☐ Universitätsstudium ☐ sonstige: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Mühe!

Kodierung und Zeitumfang der an der Studie beteiligten Kinder

Kodierungsmuster: Gruppennzahl – Laufnummer (Ln) - Altersangabe: Jahr;Monat.Tag

Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe I und Altersgruppe II											
Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)						Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)					
Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter		
97	I-1	m	3;3.19	94	I-6	w	3;1.0	95	II-1	m	3;8.3
109	I-2	m	3;4.27	106	I-7	w	3;4.9	102	II-2	m	3;6.12
119	I-3	m	3;5	114	I-8	w	3;1.30	103	II-3	m	3;6.12
125	I-4	m	2;6.16	124	I-9 ¹²⁶	w	3;5.15	105	II-4	m	4;0.12
136	I-5	m	3;3.2	126	I-10	w	3;2.7	113	II-5	m	3;9.5
				133	I-11	w	3;1.16	120	II-6	m	3;9.7
								122	II-7	m	3;10.7
								134	II-8	m	3;9.19
								137	II-9	m	3;5.18
								141	II-10	m	3;9.17
								96	II-11	w	3;10.8
								99	II-12	w	4;0.29
								104	II-13	w	3;8.17
								117	II-14	w	3;8.27
								118	II-15	w	3;9.19
								123	II-16	w	3;8.8
								128	II-17	w	4;0.23
								132	II-18	w	3;6.21
								135	II-19	w	3;8.6
								138	II-20	w	3;9.11

Tab. D-1: Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe I und II.

Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe III und Altersgruppe IV											
Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)						Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)					
Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter		
14	III-1	m	4;2.29	58	III-11	w	4;4.3	12	IV-1	m	4;11.6
38	III-2	m	4;6.4	59	III-12	w	4;6.1	20	IV-2	m	4;7.23
68	III-3	m	4;4.12	91	III-13	w	4;3.2	30	IV-3	m	4;8.1
73	III-4	m	4;4.15	101	III-14	w	4;1.25	34	IV-4	m	4;9.3
80	III-5	m	4;3.16	108	III-15	w	4;3.8	37	IV-5	m	5;0.11
93	III-6	m	4;5.3	111	III-16	w	4;3.7	79	IV-6	m	4;8.11
98	III-7	m	4;2.25	112	III-17	w	4;4.0	82	IV-7	m	4;9.16
100	III-8	m	4;5.11	116	III-18	w	4;5.26	84	IV-8	m	4;9.24
110	III-9	m	4;4.1	131	III-19	w	4;3.4	87	IV-9	m	4;8.21
127	III-10	m	4;3.23	139	III-20	w	4;2.18	92	IV-10	m	4;6.14
								11	IV-11	w	4;7.29
								35	IV-12	w	4;11.19
								57	IV-13	w	4;9.11
								78	IV-14	w	4;9.14
								81	IV-15	w	4;8.20
								88	IV-16	w	4;11.16
								90	IV-17	w	4;8.13
								115	IV-18	w	4;9.7
								121	IV-19	w	4;11.25
								140	IV-20	w	4;6.26

Tab. D-2: Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe III und IV.

Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe V und Altersgruppe VI											
Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)						Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)					
Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter			Ln	Kode, Geschlecht, Alter		
10	V-1	m	5;3.20	17	V-11	w	5;6.0	19	VI-1	m	6;0.0
21	V-2	m	5;5.16	42	V-12	w	5;2.15	29	VI-2	m	5;11.5
26	V-3	m	5;2.4	46	V-13	w	5;6.13	44	VI-3	m	6;0.6
36	V-4	m	5;4.5	50	V-14	w	5;1.12	47	VI-4	m	5;11.24
45	V-5	m	5;2.26	63	V-15	w	5;3.9	56	VI-5	m	6;0.4
53	V-6	m	5;3.21	69	V-16	w	5;6.7	61	VI-6	m	5;8.4
54	V-7	m	5;0.6	70	V-17	w	5;2.23	64	VI-7	m	5;10
71	V-8	m	5;2.9	74	V-18	w	5;2.2	72	VI-8	m	5;6.6
77	V-9	m	5;0.23	76	V-19	w	5;2.23	86	VI-9	m	5;9.14
83	V-10	m	5;1.21	85	V-20	w	5;6.18	89	VI-10	m	5;10.11
								8	VI-11	w	5;9.17
								24	VI-12	w	5;8.15
								27	VI-13	w	5;8.12
								32	VI-14	w	5;7.17
								41	VI-15	w	5;7.12
								60	VI-16	w	5;10.19
								62	VI-17	w	5;11.12
								65	VI-18	w	5;10.26
								66	VI-19	w	5;7.7
								75	VI-20	w	5;10.1

Tab. D-3: Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe V und VI.

Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe VII (ab 6;0.1)							
Ln	Kodierung, Geschlecht und Alter			Ln	Kodierung, Geschlecht und Alter		
6	VII-1	m	6;4.19	2	VII-6	w	6;4.27
13	VII-2	m	6;5.20	25	VII-7	w	6;4.25
22	VII-3	m	6;2.14	43	VII-8	w	6;4.17
33	VII-4	m	6;6.4	55	VII-9	w	6;6.8
51	VII-5	m	6.1.17	67	VII-10	w	6;4.5

Tab. D-4: Alterskorrelierte Gruppeneinteilung und Kodierung Altersgruppe VII.

¹²⁶ Die Anzahl der in die Studie einbezogenen Daten der Mädchen der Altersgruppe I wird im zweiten Teil (ab Untertest 8) um das Kind mit der Kodierung I-9 reduziert, da das Mädchen nach der Pause die weitere Mitarbeit verweigerte.

Benötigter Zeitumfang der Durchführung des erstellten Verfahrens Teil I und Teil II

Benötigter Zeitumfang angegeben in Minuten Altersgruppen I – IV											
Altersgruppe I 3;0.0 – 3;6.0			Altersgruppe II 3;6.1 – 4;0.0			Altersgruppe III 4;0.1 – 4;6.0			Altersgruppe IV 4;6.1 – 5;0.0		
Kode	Teil I	Teil II	Kode	Teil I	Teil II	Kode	Teil I	Teil II	Kode	Teil I	Teil II
I-1	18	19	II-1	15	15	III-1	17	12	IV-1	18	18
I-2	22	24	II-2	19	15	III-2	20	15	IV-2	20	15
I-3	23	14	II-3	23	14	III-3	22	16	IV-3	19	13
I-4	22	15	II-4	16	14	III-4	22	14	IV-4	17	12
I-5	25	16	II-5	22	15	III-5	20	15	IV-5	23	16
I-6	22	15	II-6	20	16	III-6	17	13	IV-6	20	13
I-7	17	14	II-7	23	20	III-7	24	15	IV-7	20	13
I-8	20	15	II-8	24	18	III-8	23	20	IV-8	21	14
I-9	21		II-9	20	17	III-9	24	17	IV-9	19	13
I-10	19	12	II-10	23	14	III-10	18	15	IV-10	18	14
I-11	21	16	II-11	21	13	III-11	19	16	IV-11	19	21
			II-12	22	13	III-12	18	14	IV-12	17	10
			II-13	20	15	III-13	14	11	IV-13	17	11
			II-14	21	15	III-14	23	15	IV-14	18	13
			II-15	23	15	III-15	22	16	IV-15	21	13
			II-16	23	15	III-16	20	11	IV-16	19	13
			II-17	20	13	III-17	19	13	IV-17	19	16
			II-18	29	19	III-18	19	12	IV-18	28	14
			II-19	19	14	III-19	19	13	IV-19	19	12
			II-20	20	14	III-20	17	15	IV-20	20	14

Tab. D-5: Benötigter Zeitumfang der Datenerhebung in Minuten Altersgruppen I – IV.

Benötigter Zeitumfang angegeben in Minuten Altersgruppen V – VII								
Altersgruppe V 5;0.1 – 5;6.0			Altersgruppe VI 5;6.1 – 6;0.0			Altersgruppe VII 6;0.1 – 6;6.0		
Kode	Teil I	Teil II	Kode	Teil I	Teil II	Kode	Teil I	Teil II
V-1	24	14	VI-1	18	11	VII-1	25	15
V-2	19	12	VI-2	17	12	VII-2	20	11
V-3	17	11	VI-3	18	12	VII-3	19	13
V-4	16	10	VI-4	16	11	VII-4	18	13
V-5	17	12	VI-5	17	11	VII-5	17	10
V-6	16	10	VI-6	18	14	VII-6	20	20
V-7	23	15	VI-7	22	12	VII-7	18	12
V-8	20	15	VI-8	20	11	VII-8	18	13
V-9	18	13	VI-9	16	11	VII-9	17	13
V-10	15	14	VI-10	15	12	VII-10	17	11
V-11	15	19	VI-11	18	13			
V-12	18	12	VI-12	18	12			
V-13	16	11	VI-13	17	10			
V-14	17	12	VI-14	19	14			
V-15	18	14	VI-15	16	11			
V-16	17	12	VI-16	17	13			
V-17	19	13	VI-17	16	12			
V-18	18	12	VI-18	18	12			
V-19	16	13	VI-19	17	12			
V-20	20	11	VI-20	14	19			

Tab. D-6: Benötigter Zeitumfang der Datenerhebung in Minuten Altersgruppen V – VII.

Anhang E

Detailergebnisse Untertests Phonetik-Phonologie

1 Detailergebnisse informelle Erhebung phonetischer Fähigkeiten

Hinweis: Inkonsistente phonetische Auffälligkeiten werden angeführt, bei lediglicher Nennung der phonetischen Auffälligkeit ist von einer konstanten Lücke im Phoninventar und damit einer konstanten phonetischen Auffälligkeit auszugehen.

Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen I und II			
Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)		Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)	
Kode	Phonetische Auffälligkeit	Kode	Phonetische Auffälligkeit
I-1	Schetismus, Sigmatismus interdentalis	II-1	Schetismus inkonsistent, Sigmatismus interdentalis
I-2	Chitismus, Schetismus	II-3	Schetismus inkonsistent
I-3	Schetismus inkonsistent	II-6	Schetismus, Rhotazismus
I-4	Schetismus, Rhotazismus	II-7	Schetismus, Sigmatismus interdentalis ink.
I-9	Schetismus, Rhotazismus	II-10	Rhotazismus
I-11	Schetismus	II-12	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
		II-13	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
		II-16	Schetismus
		II-17	Sigmatismus interdentalis (+offener Biss)
		II-18	Schetismus, Parasigmatismus, offene Mundhaltung,
		II-19	Rhotazismus

Tab. E-1: Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen I und II.

Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen III und IV			
Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)		Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)	
Kode	Phonetische Auffälligkeit	Kode	Phonetische Auffälligkeit
III-2	Rhotazismus	IV-1	Schetismus
III-4	Schetismus, Chitismus, Rhotazismus,	IV-3	Sigmatismus interdentalis
III-7	Schetismus inkonsistent, Sigmatismus inkonsistent	IV-4	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
III-8	Schetismus, Rhotazismus,	IV-7	Schetismus inkonsistent
III-9	Schetismus, Sigmatismus interdentalis, offene Mundhaltung, offener Biss	IV-8	Sigmatismus interdentalis
III-12	Sigmatismus interdentalis	IV-11	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
III-13	Schetismus	IV-12	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
III-15	Rhotazismus	IV-15	Schetismus inkonsistent, Sigmatismus interdentalis
III-20	Schetismus, Sigmatismus interdentalis, offene Mundhaltung, offener Biss	IV-16	Schetismus lateralis, Sigmatismus interdentalis
		IV-17	Schetismus, Rhotazismus, Sigmatismus interdentalis
		IV-20	Schetismus, Rhotazismus

Tab. E-2: Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen III und IV.

Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen V und VI			
Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)		Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)	
Kode	Phonetische Auffälligkeit	Kode	Phonetische Auffälligkeit
V-5	Schetismus, Rhotazismus	VI-3	Schetismus inkonsistent, Sigmatismus interdentalis
V-7	Schetismus, Rhotazismus, Chitismus	VI-4	Sigmatismus interdentalis
V-14	Schetismus, Sigmatismus interdentalis	VI-7	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
V-19	Schetismus, offener Biss	VI-12	Sigmatismus interdentalis
		VI-16	Rhotazismus

Tab. E-3: Ergebnisse der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppen V und VI.

Ergebnis der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppe VII	
Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)	
Kode	Phonetische Auffälligkeit
VII-3	Schetismus inkonsistent
VII-4	Schetismus, Sigmatismus interdentalis
VII-5	Sigmatismus interdentalis, offene Mundhaltung
VII-7	Sigmatismus interdentalis
VII-9	Schetismus

Tab. E-4: Ergebnis der informellen Erhebung phonetischer Fähigkeiten Altersgruppe VII.

2 Detailergebnis Untertest 1 Silben segmentieren

Notation:

S:	Silbe wurde segmentiert.	S:	Bei dieser Silbe wurde geklatscht.
<u>S</u> :	Diese Silbe wurde betont realisiert.	<u>S</u> :	Silbe wurde betont und gleichzeitig wurde geklatscht.
v.	Item wurde von PrüferIn genannt.	-:	Es erfolgte keine Reaktion seitens des Kindes.

Verhältnis korrekte Realisierung Untertest 1 Mädchen und Jungen

Anzahl korrekter Realisierung der Wort- und Silbenstruktur bzw. der Wortbetonung												
Altersgruppen	1 <u>S</u>	2 <u>S</u>	3 <u>S S</u>	4 <u>S S</u>	5 <u>S S</u>	6 <u>S S</u>	7 <u>S S S</u>	8 <u>S S S</u>	9 <u>S S S</u>	10 <u>S S S</u>	11 <u>S S S</u>	12 <u>S S S S</u>
I m (n=5)	4	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
I w (n=6)	5	5	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
I ges. (n=11)	9	8	3	2	1	0	0	1	1	1	0	0
II m (n=10)	7	8	2	1	2	1	0	1	0	1	1	0
II w (n=10)	7	8	2	2	2	0	0	0	0	2	0	0
II ges. (n=20)	14	16	4	3	4	1	0	1	0	3	1	0
III m (n=10)	8	9	6	5	5	1	6	5	5	6	5	1
III w (n=10)	8	6	2	2	2	0	1	3	0	3	3	1
III ges. (n=20)	16	15	8	7	7	1	7	8	5	9	8	2
IV m (n=10)	5	5	6	6	7	1	7	5	5	7	7	6
IV w (n=10)	4	6	6	7	7	1	7	5	7	7	7	6
IV ges. (n=20)	9	11	12	13	14	1	14	10	12	14	14	12
V m (n=10)	7	7	7	7	8	0	7	6	6	9	6	5
V w (n=10)	7	7	9	9	10	2	8	7	7	9	9	8
V ges. (n=20)	14	14	16	16	18	2	15	13	13	18	15	13
VI m (n=10)	5	4	8	9	9	2	9	6	7	9	9	8
VI w (n=10)	10	9	9	8	8	1	8	9	8	10	10	10
VI ges. (n=20)	15	13	17	17	17	3	17	15	15	19	19	18
VII m (n=5)	3	3	3	3	4	1	5	5	4	5	5	5
VII w (n=5)	3	4	4	3	4	1	4	5	4	5	5	3
VII ges. (n=10)	6	7	7	6	8	2	9	10	8	10	10	8

Tab. E-5: Anzahl korrekter Realisierung der Wort- und Silbenstruktur bzw. Wortbetonung Untertest 1.

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

	1 <u>S</u>	2 <u>S</u>	3 <u>S S</u>	4 <u>S S</u>	5 <u>S S</u>	6 <u>S S</u>	7 <u>S S S</u>	8 <u>S S S</u>	9 <u>S S S</u>	10 <u>S S S</u>	11 <u>S S S</u>	12 <u>S S S S</u>
inkorrekt	2	3	8	9	10	11	11	10	10	10	11	11
v.	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
-	0	2	4	2	5	2	3	2	1	2	2	1
<u>S</u>	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
<u>S S</u>	1 (a)	0	0	0	0	2	2 (c)	0	0	0	2 (h)	1 (j)
<u>S S</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (e)	0	0	0
<u>S S</u>	0	1-1 (b)	0	0	0	1-1	0	1 (d)	0	0	0	0
<u>S S</u>	0	0	0	2-1	1-1	0	0	0	1-1 (f)	0	2-1	1-1 (k)
<u>S S</u>	0	0	0	0	0	1-1	0	0	0	0	0	0
<u>S S S</u>	0	0	0	0	0	0	0	1-1	1-1	0	0	0
<u>S S S</u>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<u>S S S</u>	0	0	0	0	0	0	1	1-1	1-1	0	0	2-1 (l) 1-3 (m)
<u>S S S</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4-1	1-1 (i)	1-1 (n)
<u>S S S</u>	0	0	0	0	0	0	1-2	0	1-2 (g)	0	0	0
<u>S S S S</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tab. E-6: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe I.

(a) /Ko-och/, (b) /Ra-kus/, (c) /A-meisn/ bzw. /A-meise/, (d) /Ba-nane/, (e) /Ta-mate/, (f) /Ra-kus/, (g) /To-ma-te/,
(h) /Kroko-dil/ bzw. /Koch-löffl/, (i) /Koch-o-tül/, (j) /Schoko-lade/, (k) /Koko-ade/, (l) /Scho-ko-lade/ bzw. /Schoko-la-de /,
(m) /Soko-la-de/, (n) /Scho-ko-lade/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	2	0	12	13	12	15	16	15	16	13	15	16
v.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
unko.	1	0	0	1-5	1-4	1-4	0	1	1	2	1	2
S	0	0	11	11	11	8	9	8	10	8	9	9
SS	1 (a)	0	0	0	0	5	5 (c)	2 (e)	3 (h)	1 (j)	2 (k)	0
SS	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (i)	0	0	0
SS	0	0	0	1-1	0	1-1	0	0	0	0	1-1	0
SS	0	0	0	0	0	0	1 (d)	2-1 (f)	0	0	1-1 (l)	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
SSS	0	0	1 (b)	0	0	0	0	0	1	0	0	2-3 (m)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1-1 (n)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-3
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SSSS	0	0	0	0	0	0	1 (g)	0	0	0	0	0

Tab. E-7: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe II.

(a) /Koch-Koch/, (b) /Ra-ku-us/, (c) /A-meise/, (d) /A-meise/, (e) /Be-nane/, (f) /Ba-nane/, (g) /A-mei-se-e/, (h) /To-mate/, (i) /To-mate/, (j) /Kroko-dil/, (k) /Koch-löffl/, (l) /Koch-löffl/, (m) /Scho-ko-lade/, (n) /Scho-ko-lade/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	4	5	12	13	13	19	13	12	15	11	12	18
v.	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
-	0	0	2	1	1	1	1	1	0	1	2	1
unko.	2	3	1	1	1	1	3	3	2	2	2	3
S	0	0	7	9	8	8	4	3	3	1	1	3
SS	0	2 (b)	0	0	0	6	3 (h)	3 (j)	4 (l)	1 (m)	3	2 (o)
SS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SS	0	0	0	0	0	1	0	0	1-1	0	1-1	0
SS	0	0	0	0	0		1-1 (i)	0	2-1 1-2	0	1 (n)	1-1
SS	0	0	0	0	0	0	0	0	1-1	1-1	0	0
SSS	0	0	2 (c)	2 (d)	2 (e)	1 (f)	0	1	1	1	0	2 (p)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1-2 (k)	0	0	0	0
SSS	1 (a)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2-1	0	0
SSS	0	0	0	0	0	1 (g)	0	0	0	0	0	1 (q)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-1 (r)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-2	0	0
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-3
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (s)

Tab. E-8: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe III.

(a) /Ko-o-och/, (b) /Schwi-i/ bzw. /Schwei-ein/, (c) /Ra-a-kus/, (d) /Ho-o-se/, (e) /Be-se-h/ bzw. /Be-e-sn/, (f) /Ka-me-el/, (g) /Ka-me-el/, (h) /A-meise/, (i) /A-meise/, (j) /Ba-nane/, (k) /Ba-ni-ne/, (l) /To-mate/ bzw. /Toma-te/, (m) /Kroko-dil/, (n) /Koch-löffl/, (o) /Schoko-lade/, (p) /Scho-to-lade/ bzw. /Scho-ko-lade/, (q) /Schoto-la-de/, (r) /Scho-ko-lade/, (s) /Scho-ko-la-a-de/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	11	9	9	7	6	18	6	10	8	6	6	8
v.	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
unko.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
S	0	0	4	5	3	2	2	2	2	2	2	2
SS	7 (a)	7 (b)	0	0	1	14	4 (f)	2 (g)	1 (h)	1 (i)	2 (j)	2 (k)
SS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-1 (k)	0
SS	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1-1	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1-1	0	0	0	1-1 (l)
SSS	0	0	1	0	0	0	0	0	1-1	0	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-2	1-2	0
SSS	0	1 (c)	1 (d)	0	0	1 (e)	0	3	3	0	0	1
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tab. E-9: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe IV.

(a) /Ko-och/, (b) /Schwei-ein/, /Schwi-i/, (c) /Schwei-ei-ein/, (d) /Ra-a-kus/, (e) /Ka-me-el/, (f) /A-meise/, (g) /Bana-ne/, /Ba-nane/, (h) /Tu-mate/, (i) /Kroko-dil/, (j) /Koch-löffl/, (k) /Koch-löffl/, /Lö-fl/, (l) /Soko-la-de/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	6	6	4	4	2	18	5	7	7	2	5	7
v.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	3	3	2	1	2	1	1	1	1	2
SS	5 (a)	4 (c)	0	0	0	17	3 (f)	3 (g)	2 (h)	0	2 (i)	2 (k)
SS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (j)	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	1-2	0	0	0	0
SSS	1 (b)	1 (d)	0	1 (e)	0	0	0	2	4	0	1	2 (l)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tab. E-10: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe V.

(a) /Ko-och/ bzw. /Koch-Koch/, (b) /Ko-o-ch/, (c) /Schwei-ein/, (d) /Schwei-ei-ein/, (e) /Ho-o-se/, (f) /A-meise/, (g) /Ba-nane/, (h) /Tu-mate/, (i) /Koch-löffl/, (j) /Koch-löffl/, (k) /Schoko-lade/, (l) /Scho-ko-lade/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	5	7	3	3	3	17	3	5	5	1	1	2
v.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
SS	4 (a)	6 (b)	0	0	0	12	2 (i)	2 (j)	1 (k)	1 (l)	1 (m)	1 (n)
SSS	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
SSS	0	0	2 (d)	1 (e)	2 (f)	1 (g)	0	1	3	0	0	0
SSSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SSSS	0	1 (c)	0	1	0	3 (h)	0	0	0	0	0	0

Tab. E-11: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe VI.

(a) /Ko-och/, (b) /Schwei-ein/ bzw. /Sch-Schwein/ bzw. /Sch-wein/ bzw. /Schwei-n/, (c) /Sch-w-ei-n/, (d) /R-a-kus/ bzw. /Ra-a-kus/, (e) /Ho-s-e/, (f) /Be-s-n/, (g) /Ka-me-el/, (h) /Ka-me-li-on/ bzw. /K-a-m-el/, (i) /A-meise/, (j) /Ba-nane/, (k) /To-mate/, (l) /Kroko-dil/, (m) /Koch-löffl/, (n) /Schoko-lade/;

Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

	1 S	2 S	3 SS	4 SS	5 SSS	6 SS	7 SSS	8 SSS	9 SSS	10 SSS	11 SSS	12 SSSS
inkorrekt	4	2	3	4	2	8	1	0	2	0	0	2
-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
S	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
SS	2 (a)	1 (c)	0	0	0	6	1 (h)	0	1 (i)	0	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SSS	2 (b)	1 (d)	1 (e)	2 (f)	1 (g)	0	0	0	1	0	0	0
SSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 (j)

Tab. E-12: Differenzierte Analyse inkorrekt Realisierungen der Altersgruppe VII.

(a) /Ko-och/, (b) /Ko-o-och/, (c) /Swei-ein/ bzw. /Schwii-le/, (d) /Schwei-ei-ein/, (e) /Ra-a-kus/, (f) /Ho-o-se/, (g) /Be-s-en/, (h) /A-meise/, (i) /Tu-mate/, (j) /Scho-ko-lade/;

3 Detailergebnis Untertest 8 Phonemdifferentierung

Verhältnis korrekte Realisierung Untertest 8 Mädchen und Jungen

Anzahl korrekter Antworten des Untertest 8 Phonemdifferentierung												
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I m (n=5)	5	5	5	5	2	5	5	2	4	2	3	5
I w (n=5)	5	5	5	5	2	2	5	4	2	4	5	3
I ges. (n=10)	10	10	10	10	4	7	10	6	6	6	8	8
II m (n=10)	10	10	10	9	3	6	10	7	3	8	6	10
II w (n=10)	10	10	10	9	9	8	10	10	7	7	10	9
II ges. (n=20)	20	20	20	18	12	14	20	17	10	15	16	19
III m (n=10)	10	10	10	10	6	10	10	5	9	7	9	7
III w (n=10)	10	10	10	10	6	9	10	9	8	9	9	9
III ges. (n=20)	20	20	20	20	12	19	20	14	17	16	18	16
IV m (n=10)	10	10	10	10	4	10	10	10	6	8	7	10
IV w (n=10)	10	10	10	10	6	10	10	9	7	10	10	8
IV ges. (n=20)	20	20	20	20	10	20	20	19	13	18	17	18
V m (n=10)	10	10	10	10	10	10	10	8	9	9	9	10
V w (n=10)	10	10	10	10	8	8	10	7	6	10	8	10
V ges. (n=20)	20	20	20	20	18	18	20	15	15	19	17	20
VI m (n=10)	10	10	10	10	9	10	10	8	8	9	10	10
VI w (n=10)	10	10	10	10	7	10	10	10	10	10	10	10
VI ges. (n=20)	20	20	20	20	16	20	20	18	18	19	20	20
VII m (n=5)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
VII w (n=5)	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
VII ges. (n=10)	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10
Gesamt (N=120)	120	120	120	118	80	108	120	99	89	103	106	112
%	100	100	100	98,3	66,7	90,0	100	82,5	74,2	85,8	88,3	93,3

Tab. E-13: Anzahl korrekte Realisierungen Untertest 8 Phonemdifferentierung.

Inkorrekt gewertete Realisierungen Untertest 8 Teil I

Inkorrekte Realisierungen Phonemdifferentenzierung Teil I								
Altersgruppe	Item 4 (Schüssel)		Item 5 (Nadel)		Item 6 (Busch)		Item 8 (Rose)	
I (3;0.0 – 3;6.0) I m			I-1 I-5 I-3	Nagel Nagel Nudel			I-1 I-4 I-5	Dose Dose Hose
I w			I-6 I-7 I-11	Nagel Nudel Nudel	I-6 I-10 I-11	Bus Bus Buch	I-10	Hose
II (3;6.1 – 4;0.0) II m	II-2	Schlüssel	II-1 II-3 II-5 II-7 II-8 II-9	Nagel Nudel Nudel Nagel Nagel Nudel	II-2 II-7 II-8 II-10	Bus Buch Bus Bus	II-5 II-6 II-8	Hose Hose Hose
II w	II-18	Schlüssel	II-19 II-15	Nagel Nagel				
III (4;0.1 – 4;6.0) III m			III-2 III-6 III-9 III-10 III-13 III-15 III-17 III-19	Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel	III-9	Bus	III-1 III-2 III-3 III-8 III-10 III-11	Hose Hose Hose Hose Dose Hose
III w								
IV (4;6.1 – 5;0.0) IV m			IV-2 IV-3 IV-4 IV-6 IV-7 IV-8 IV-11 IV-13 IV-16 IV-18 IV-20	Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel Nagel			IV-15	Hose
IV w								
V (5;0.1 – 5;6.0) V m					V-2 V-4 V-14 V-17	Bus Bus Bus Bus	V-6 V-8 V-14 V-17 V-19	Hose Hose Hose Hose Hose
V w			V-17 V-19	Nagel Nagel				
VI (5;6.1 – 6;0.0) VI m			VI-1	Nagel			VI-3 VI-5	Hose Hose
VI w			VI-11 VI-14 VI-16	Nagel Nagel Nagel				
VII (6;0.1 – 6;6.0) VII w			VII-10	Nagel				
Gesamt	2	Schlüssel (2)	40	Nagel (34) Nudel (6)	12	Bus (10) Buch (2)	21	Dose (3) Hose (18)

Tab. E-14: Inkorrekte Realisierungen des Untertests Phonemdifferentenzierung Teil I.

Inkorrekt gewertete Realisierungen Untertest 8 Teil II

Inkorrekte Realisierungen Phonemdifferenzierung Teil II								
Altersgruppe	Item 9		Item 10		Item 11		Item 12	
I (3;0.0 – 3;6.0) I m	I-1	Pfanne	I-1	Hahn	I-1	Kopf		
I w	I-6 I-7 I-10	Pfanne Pfanne Pfanne	I-2 I-4 I-7	Hahn Hahn Hahn	I-4	Kopf Kopf	I-6 I-10	Tasche Tasse
II (3;6.1 – 4;0.0) II m	II-1 II-2 II-3 II-4 II-7 II-8 II-10	Pfanne Kanne Kanne Pfanne Pfanne Kanne Kanne	II-5 II-7	Hahn Hahn	II-1 II-3 II-7 II-9	Topf Topf Topf Topf		
II w	II-16 II-17 II-18	Kanne Kanne Pfanne	II-13 II-17 II-19	Hahn Hahn Hahn			II-16	Tasse
III (4;0.1 – 4;6.0) III m	III-6	Pfanne	III-1 III-3 III-6	Zahn Hahn Zahn	III-6	Topf	III-5 III-6 III-8	Tasse Tasche Tasse
III w	III-11 III-12	Kanne Kanne	III-11	Hahn	III-12	Topf		
IV (4;6.1 – 5;0.0) IV m	IV-4 IV-5 IV-6 IV-7	Pfanne Kanne Kanne Pfanne	IV-7 IV-10	Hahn Hahn	IV-6 IV-8 IV-9	Topf Topf Topf		
IV w	IV-15 IV-16 IV-20	Kanne Pfanne Pfanne					IV-16 IV-20	Tasse Tasse
V (5;0.1 – 5;6.0) V m V w	V-6 V-14 V-15 V-17 V-19	Kanne Pfanne Kanne Pfanne Pfanne	V-8	Hahn	V-5 V-14	Topf Topf		
VI (5;6.1 – 6;0.0) VI m VI w	VI-7 VI-10	Kanne Kanne	VI-1	Hahn				
VII (6;0.1 – 6;6.0) VII w					VII-9	Kopf		
Gesamt	31	Pfanne (17) Kanne (14)	17	Hahn (15) Zahn (2)	14	Kopf (3) Topf (11)	8	Tasse (6) Tasche (2)

Tab. E-15: Inkorrekte Realisierungen des Untertests Phonemdifferenzierung Teil II.

Anhang F

Detailergebnisse Untertest 3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Verhältnis flektierte Verben Untertest 3 Mädchen und Jungen

Anzahl flektierter Verben Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz Item 1-10										
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I m (n=5)	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
I w (n=6)	4	2	0	1	2	2	1	3	1	1
I ges. (n=11)	6	3	0	1	2	2	1	3	1	1
II m (n=10)	8	2	0	0	1	0	0	3	3	1
II w (n=10)	8	6	2	1	2	2	2	3	2	0
II ges. (n=20)	14	8	2	1	3	2	2	6	5	1
III m (n=10)	7	7	0	2	1	0	1	2	1	0
III w (n=10)	7	8	3	4	5	4	1	3	3	2
III ges. (n=20)	14	15	3	6	6	4	2	5	4	2
IV m (n=10)	10	8	0	2	4	4	4	5	1	0
IV w (n=10)	7	7	2	3	4	1	1	3	5	2
IV ges. (n=20)	17	15	2	5	8	5	5	8	6	2
V m (n=10)	9	9	0	2	2	4	2	3	2	2
V w (n=10)	9	10	1	2	0	0	0	6	0	1
V ges. (n=20)	18	19	1	4	2	4	2	9	2	3
VI m (n=10)	10	10	2	3	2	1	1	5	4	2
VI w (n=10)	10	8	4	2	4	4	3	5	2	3
VI ges. (n=20)	20	18	6	5	6	5	4	10	6	5
VII m (n=5)	5	5	2	1	2	3	1	2	2	1
VII w (n=5)	5	5	3	2	2	2	2	3	2	4
VII ges. (n=10)	10	10	5	3	4	5	3	5	4	5

Tab. F-1: Anzahl realisierter flektierter Verbformen Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz.

Notation Tab. F-2: - entspricht keiner Äußerung seitens des Kindes.

Anzahl realisierter morphologischer Strukturen der einzelnen Personen

Realisierte morphologische Strukturen der 1., 2. und 3. Person Singular bzw. der 1. Person Plural				
Altersgruppe	3.Person Singular Item 1 und 2	3.Person Plural Item 3 und 4	1.Person Singular Item 5, 6 und 7	2.Person Singular Item 8, 9 und 10
I n = 11 -: 4	Item 1: 6 Item 2: 3	Item 3: 0 Item 4: 0	Item 5: 1 Item 6: 1 Item 7: 0	Item 8: 3 Item 9: 1 Item 10: 1
II n = 20 -: 7	Item 1: 14 Item 2: 11	Item 3: 2 Item 4: 1	Item 5: 3 Item 6: 2 Item 7: 2	Item 8: 6 Item 9: 5 Item 10: 1
III n = 20 -: 6	Item 1: 14 Item 2: 15	Item 3: 3 Item 4: 6	Item 5: 6 Item 6: 4 Item 7: 2	Item 8: 5 Item 9: 4 Item 10: 2
IV n = 20 -: 0	Item 1: 16 Item 2: 16	Item 3: 2 Item 4: 5	Item 5: 8 Item 6: 5 Item 7: 5	Item 8: 8 Item 9: 6 Item 10: 2
V n = 20 -: 3	Item 1: 20 Item 2: 15	Item 3: 1 Item 4: 4	Item 5: 2 Item 6: 4 Item 7: 2	Item 8: 9 Item 9: 2 Item 10: 3
VI n = 20 -: 0	Item 1: 20 Item 2: 18	Item 3: 6 Item 4: 5	Item 5: 6 Item 6: 5 Item 7: 4	Item 8: 10 Item 9: 6 Item 10: 5
VII n = 10 -: 0	Item 1: 10 Item 2: 10	Item 3: 6 Item 4: 3	Item 5: 4 Item 6: 5 Item 7: 3	Item 8: 5 Item 9: 4 Item 10: 5

Tab. F-2: Morphologische Realisierung der Person in Singular und Plural.

Quantitative Analyse der kindlichen Äußerungen der einzelnen Gruppen

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person		keine Antwort	Gesamt	
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	3	0	3	0	5	0	0	0	11
2	1	0	3	0	4	3	0	0	11
3	0	0	0	0	0	2	6	3	11
4	0	1 (2.P.Sg)	0	0	2	6	2	0	11
5	0	0	1	1 (3.P.Sg)	0	7	2	0	11
6	0	0	1	1 (3.P.Sg)	0	8	1	0	11
7	0	0	0	1 (3.P.Sg)	0	10	0	0	11
8	1	0	2	0	3	5	0	0	11
9	0	0	1	0	0	1	9	0	11
10	0	0	1	0	0	9	1	0	11

Tab. F-3: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe I.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person		keine Antwort	Gesamt	
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	10	1 (1.P.Pl)	3	0	3	1	2	0	20
2	6	0	2	0	10	1	0	1	20
3	1	0	1	0	2	1	10	5	20
4	0	0	1	0	4	10	5	0	20
5	1	0	2	0	0	14	3	0	20
6	0	0	2	0	0	14	4	0	20
7	0	0	2	0	3	11	3	1	20
8	5	0	1	0	4	10	0	0	20
9	1	1 (1.P.Sg), 1 (3.P.Sg)	1	1 (1.P.Sg)	1	4	10	0	20
10	0	0	1	0	3	14	2	0	20

Tab. F-4: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe II.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	11	0	3	0	5	0	0	1	20
2	9	0	6	0	3	2	0	0	20
3	1	0	1	1 (3.P.Pl)	1	2	10	4	20
4	1	1 (3.P.Pl)	4	0	0	5	8 sonstiges: 1 (PP)	0	20
5	1	0	5	0	1	12	1	0	20
6	2	0	2	0	0	14	2	0	20
7	0	0	1	1 (3.P.Sg)	1	16	1	0	20
8	3	0	2	0	4	11	0	0	20
9	1	0	3	0	2	4	9	1	20
10	0	0	2	0	1	16	1	0	20

Tab. F-5: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe III.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	16	0	1	0	2	1	0	0	20
2	11	0	4	0	2	3	0	0	20
3	1	0	1	0	2	4	12	0	20
4	0	0	5	0	2	10	3	0	20
5	1	1 (3.P.Sg)	6	0	2	10	0	0	20
6	3	1 (3.P.Sg)	1	0	1	13	1	0	20
7	3	0	2	0	1	14	0	0	20
8	4	0	4	0	1	10	1	0	20
9	0	0	6	0	1	9	4	0	20
10	0	0	2	0	0	18	0	0	20

Tab. F-6: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe IV.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	11	1 (1.P.Sg)	6	0	1	1	0	0	20
2	9	0	10	0	0	1	0	0	20
3	0	0	1	0	3	2	11	3	20
4	1	0	2	1 (3.P.Pl)	1	8	7	0	20
5	1	0	1	0	1	17	0	0	20
6	2	0	2	0	0	14	2	0	20
7	1	0	1	0	0	18	0	0	20
8	4	0	5	0	1	10	0	0	20
9	0	0	2	0	0	8	10	0	20
10	0	0	3	0	1	16	8	0	20

Tab. F-7: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe V.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	17	0	3	0	0	0	0	0	20
2	14	0	4	0	2	0	0	0	20
3	3	0	3	0	1	4	9	0	20
4	2	1 (1.P.Sg)	2	0	2	11	2	0	20
5	4	0	2	0	0	14	0	0	20
6	3	0	2	0	0	13	2	0	20
7	2	0	2	0	0	16	0	0	20
8	9	0	1	0	1	9	0	0	20
9	1	0	5	0	1	5	8	0	20
10	2	0	3	0	0	15	0	0	20

Tab. F-8: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe VI.

Kindliche Äußerungen mit und ohne Verbflexion Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;0.0)

Kindliche Äußerung mit und ohne realisierte Markierung der Person									
Item	morphologische Markierung der Person				keine morphologische Markierung der Person			keine Antwort	Gesamt
	Flektiertes Verb		Realisierung einer tun-Periphrase		Subjekt/Nomen ohne Verb	Verb im Infinitiv +/- Objekt			
	Elizitierte Person	Abweichende Person	Elizitierte Person	Abweichende Person		V+O	nur Verb		
1	8	0	2	0	0	0	0	0	10
2	5	0	5	0	0	0	0	0	10
3	3	0	2	0	0	2	3	0	10
4	1	0	2	0	1	6	0	0	10
5	2	0	2	0	0	6	0	0	10
6	2	1 (3.P.Sg)	2	0	0	5	0	0	10
7	1	0	2	0	0	7	0	0	10
8	4	0	1	0	0	5	0	0	10
9	2	0	2	0	0	4	2	0	10
10	2	0	3	0	0	5	0	0	10

Tab. F-9: Morphologisch realisierte und nicht realisierte Person der Altersgruppe VII.

Qualitative Analyse der kindlichen Äußerungen der einzelnen Gruppen

Kindliche Äußerungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
Item	Verbflexion	/tun/-Periphrase
1	/an Bäcker mit da Luftballon herumsfliegt/ /do fliegt er mit da Luftabon weg wieda/ /der Koch flügt davon mim Luftballon/	/der tuat uffn uf an Himmel mit da Luftballon fliegen/ /tuat fliegen/ /do tuat dr flüga oba/
2	/des isch d Häxe (?) Öpfl essa/	/Hexe (?) der Apfel essa tuat se/ /du tuat an giftiga Öpfl vom Baum abbaneh/ /do tuat d Häx an Apfel essa/
4	/des bisch du, wäs i net/	
5		/der tuat Bluama pflicke/, /do tuan i die Blume smecke/
6		/uf Baum uffte klettera tuat er do/, /i tua do klettla/
7		/f Luftballon uffblosa tuat ma/
8	/bisch du do?/	/do tuas du Luftabon beba/, /do tus luaga da Luftballon/
9		/do tuas du tlommla/
10		/do tuas du Gesenk ofmacha/

Tab. F-10: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe I.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	/Blufballon/, /an Luftballon/, /da Koch (?) flüga/ /Hüfabon (?) flüga/, /dr Koch mit da Luftalon/	
2	/Öpfl/, /eine Hexe (?) Öpfl essa/ /Hexe (?) in Apfel bießa/, /Hexe (?) Öpfl essa/	/an Apfel bebn uf da Hand/, /Apfel essa/ (2)
3		/schtrita/, /fangatis/, /schpiela/, /lacha/ /tanza/ (2), /Hand geh/, /Swiele schpiela/
4	/Hexerei/ /Kreis (?) an Ball schpiela/	/tanza/, /Ball schpielen/, /fuaßballna/, /Fußball piela/ /Ball schpiela/ (2), /Fußball schpiela/ (2)
5		/des abrießa/, /an Smetterling fanga/, /Metterlinge fanga/, /Blumen riechen/ /Bluama pflicke/, /Bume mecke/, /mecke/, /Bluama smecke/, /kocha/
6		/eipfalla/, /uffte klettera/, /Baum klettern/, /Baum klettera/, /uf an Baum klettera/ /Baum uffehänga, uffte goh/, /Baum tecka, a Apfe abba bola/, /Baum uffte kletter, luaga/ /uf an Bom uffte klettera/
7		/Ball schpiela/ (3), /Luftballon uffblosa/ (3), /Hufitabon uffblosa/, /Luftabon uffblosa/ /an Luftballon uffblosa/, /den Luftballon aufblasen/
8	/Luftballon/, /Hufitabon/, /Luftalon/	/Luftballon schteiga/, /Luftballon uffblosa/, /den Luftballon bebn/ /an Luftballon macha do/, /Luftballon beba/
9		/schpiela/ (2), /piela/, /trommla/ (4), /trommeln/, /Trommel schpiela/, /Tommel piela/
10		/Senkli senka/, /Gesenk uffmacha/, /Gesenk uspacka/, /des Gesenk uspackn/ /Bisenke uffpacka/, /Tenk ofpacka/, /uspacka/, /Gsenkle uspacka/ /Gsenkle uspacka/, /Geschenk uspacka/

Tab. F-11: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe I.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe II (3;6.1 -4;0.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
Item	Verbflexion	/tun/-Periphrase
1	/do isch an Lufballon/, /Lufballon sin do/, /do isch an Maa so uffekumma/ /er bot Lufballon und flügt bald amol/, /er flügt/, /er bot Lufballons/ /dr Koch flügt/, /er flügt davo/, /do flügt er mit da Lufballon/ /dr Koch nimmt d Lufballon und flügt mit da Lufballon/ /an Lufballon, da Koch, wenn er wegfliet mit da Lufballon/	/da Koch tuat wegfliet mit da Lufballon/ /Lufballon tuat dr Maa mitzüba/ /an Koch Lufballon, der tuat fliegen uf do uff/
2	/d Frau mag an Öpfel essa/, /die Hexe esst a Apfel/ /do isst sie an Apfel/, /do muaß er unbedingt an Apfel essa/ /dia nimmt an Öpfel und isst dr Öpfel/, /er esst an Apfel/	/d Häx tuat da Öpfel essa/ /d Hexe Pinkelbein tuat an Apfel kana/
3	/miar machan do Ringe-Ringe-Reiha/	/dr Zauberer tuat zaubera/
4		/do tuamar Fußball schpiela/
5	/Bluama will i pflücka/	/i tua des was i mag/, /do tua i eine Blume pflücka/
6		/do tuan i uf an Baum klettra/ /do tuan i klettra, well i oh guat klettra ka/
7		/i tua do an Lufballon uffblosa/, /tuan i uffblosa/
8	/an Lufballon ho, do bosch an Lufballon/, /do bosch an Lufballon i dr Hand/ /an Lufballon bosch/, /du bos an Lufballon in Hand/ /Lufballon bosch du in dr Hand/	/do tuasch du an Lufballon beba/
9	/schpielsch Trommel/, /des was i net/, /trommlat/	/do tuasch du trommla/, /do tuan i Trommel schpiela/
10		/do tuasch Gischenke uspacka/

Tab. F-12: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe II.

Kindliche Äußerungen ohne anfänglich konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	/die Kochmünze (?) flüga/ /Lufballon mit Koch/, /dr Koch und Lufballon (?) flüga/	/platzen/, /dr Lufballon uff flüga/, /flieg/
2	/Hexe (?) Apfel essen/, /d Hexe (?) i wääs net was des isch/ /Apfel/, /an Apfel/ (3) /Hexe (?) Apfel essn/, /der Öpfel und die Hexe/ /a Hexe (?) an Apfel/, /a Häx /	/Ball spiele, an Ball spielen, gebt der Lufballon kaputt/
3	/Kleis/, /Ringe-Ringe-Reihe/	/schpiela/ (2), /tanza/ (6), /zaubra/, /singa/, /lustig so macha/
4	/Ball/, /Fußball/ (2) /ob Ringe-Ringe-Reiha/	/ob schpiela/, /Fußball schpiela/ (5), /Ball schpiela/ (2), /umfalla/, /ballna/ /fußballna/ (2), /Ball fieln/, /tanza (?) Ball schpiela/ (2)
5		/a Bluama pflücka/ (5), /kocha/ (2), /d Häxcla pflücket/ /Blumen pflanzen/, /Bluama bola/, /luaga/, /Bluama fanga/ /Bluama kocha/, /Blüamle sammla/, /eine Blume abrupfen/ /Blume abriten/, /a Bluama abrupfa/
6		/Baum klettra und an Apfel holen/, /an Öpfel aba bola/ /Baum uff klettra/, /Bom klettra/, /klettra/ (2), /uffi klettra/ /Apfel abpflücken/, /Bom klettera/, /uf an Bom klettera/ /Baum klettren/, /uf an Baum klettren/, /Baum klettern/ /klettila/, /an Apfel holen/, /Baum klettila, Öpfel bola/ /uffi klettra uf an Bom, Öpfel pflücka/ /uf an Baum uff klettra und Apfel bola/
7	/Lufballon/, /an Lufballon/, /Hufball/	/Lufballon uffblosa/ (5), /Luftron uffblosa/, /a Lufballon uffblosa/ /aufblasen/, /Lufballon uffblosa/, /Lufballon blosa/ /an Ball uffblosa/, /Lufballon aufblasen/, /essa/, /blosa/
8	/Lufballon/ (2), /dr Lufballon/ /Lufballon (?) heben/	/mit an Lufballon flüga/, /Lufballon beba/ (6) /an Lufballon beba/, /Lufballon saba/, /Lufballon, an Lufballon beba/
9	/Trommel/	/tanza/ (2), /Ommel schpielen/, /Tommel schpiela/, /Gammel schpiela/ /trommla/ (8), /tlommla/
10	/a Geschenk/, /Geschenke/, /Gesenk/	/eppas uspacka/, /Gesenk beba/, /s Gesenk ofmach/ /Geschenk ofmach/, /uspacka/, /upacka/ /Geschenk upacka/, /Geschenk upacka/ (2), /Geschenkt uspacka/ /a Gesenke ofpacka/, /a Gesenk uspacka/, /a Gesenke ofpacka/ /Gsenke uspacka/, /ofmach s Päckel/, /Geschenk auspacken/

Tab. F-13: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe II.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
	Verbflexion	/tun/- Periphrase
1	/der flüegt/. /dr Koch flüegt weg (?) mit Ballön/ /dr Toch flüdt mit da Ballons wed/, /da Koch (?) der flügt mit Laufballön/ /der goht mit am Laufballon weg/, /der flügt mit am Ballon weg/ /do zücht dr Laufballon der furt/, /do flügt er weg/ /do flügt er, dr Koch mit Laufballons/ /do flügt dr Koch voll mit da Laufballön in d Luft, mit da Gasluftballön/ /an Koch, der flügt weg, tuat wegflüga/	/do tuat dr Koch mit an Laufballon flüda/ /dr Kochmann tuat flüga/ /do tuat dr Koch mit da Laufballön furtflüda/
2	/d Häx isst an Öpfl/, /Häx esset an Äpfel/ /d Hetse bießt in an Äpfel, der a biß delb isch und rot/, /der mußt an Äpfel essa/ /der isst an Öpfl/, /dia esset an Äpfel/, /do klaut se an Öpfl/ /do probiert dr Äpfel/, /do bießt d Häx in giftige Äpfel/	/die tut giftige Äpfel pflücken/ /do tuat Öpfl essa, d Hetse/, /dia tuat an Öpfl pflücke/ /tuat sie an Äpfel (?) essa/ /do tuat d Häx gad dr Öpfl essa/, /dia tuat an Öpfl ess/
3	/do machamar an Kreis/	/tuan se umma tanza/, /do tuamar singa/
4	/Ball schpiela tuan se do/, /do werfmar einfach dr Ball zua/	/tuamar Ball schpiela/, /do tuamar einfach schpiela/ /do tuamar Ball schpiela/, /miar tuan do Ball schüssa/
5	/i flüg/	/i tua do a Bluama pflanza/, /i will a Bluama uspflücke/ /do tuan i a Bluama abließ/, /do tuan i a Blüamle pflücke/ /i tuan Blumen pflücke/
6	/do keraxl i an Äpfel bola/, /kletter uf an Bom/	/tuan i uf an Bom klettla/ /do tuan i uf an Bom klettra Öpfl bola/
7		/do tuat er an Ballon ufblasa/, /tua an Ballon ufblasa/
8	/an Laufballon, du bosch an Laufballon/ /du bebsch an Laufballon/, /an Laufballon bosch/	/du tuasch wegflüga fascht/ /do tuasch du d Laufballon beba/
9	/do trommelsch du/	/du tuasch Trommel singa/ /do tuasch du Trommel schpiela/, /do tuasch trommla/
10		/do tuasch a Paket verpacka/, /do tuasch a Gesenk uspacka/

Tab. F-14: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe III.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	/Koch (?) - /, /dr Toch (?) - /, /dr Laufballon (?) flüga/, /Laufballöne/ /an Koch (?) kocha/	
2	/die Hek (?) dia (?) Öpfl essa/, /d Häx (?) giftige Öpfl/	/Hexe Äpfel essen/, /Öpfl essa (?) d Häx/
3	/so an Teis (?) was schpiela/	/spielen/, /schpiela/ (3), /tanza/ (4), /zembra/, /lundum laufa/ /sie beba/, /do in Zaubervald goh/
4		/Fußball schpielen/, /fußballna/ (3), /ob tanza/, /tanza/ (2) /schpiela/, /Fußball schpiela/, /Fußball schpiela/ (2), /ob schpiela/ sonstiges: /mit am Ball/
5	/Bluama/	/Blumen pflücken/, /Bluama pflücke/ (4), /Bluama pflüta/, /schtoh, Bluama schmecka/, /a Bluama pflücke/ (2), /Bluma pflücke/ /eine Blume riechen/, /schmecka/, /Blüamle pflücke/
6		/Baum klettern und die Äpfel runter holen/, /Bom klettala/ /an Äpfel bola/, /Baum klettla/, /uf an Bom uffe klettra/ /uf an Baum klettra zum Äpfel pflüta/, /uffi klettra uf an Baum Öpfl bola/ /uf an Bom uffi klettran/, /uf an Baum klettern/, /an Öpfl aba bola/ /uffi klettra/, /uffi klettra uf an Bom/, /uffi klettra an Öpfl bola/, /klettra/ /klettera/, /uf a Bom klettra/
7	/dr Ball in dr Hand/	/Laufballon aufblasen/, /Laufballon ufblasa/ (7) /an Laufballon ufblasa/ (3), /an Ballon ufblasa/ /jo die Laufballon ufblasa/, /a Birna essa/, /Balloba pushta/ /schmecka/, /an Laufballon ufpuashta/
8	/ob an Laufballon, ob so wie i/ /Laufballon/, /des/, /Laufballön/	/Ballon fliegen lassen/, /Laufballon beba/ (3) /an Laufballon beba/ (4), /Laufballon fliega lob/ /dr Laufballon beba/, /ob Laufballon beba/
9	/jo Trommel/, /Musik/	/trumpeten/, /tlommla/ (2), /trommla/ (6), /Musik spila/ /Trommel uffislaga/, /Tlommel schpiela/, /Trommla schpiela/
10	/Geschenke/	/Geschenk auspacken/, /ofpacka/, /es Geschenk uspacka/ /Gsent ofmacha/, /a Patet ofpata/, /s Geschenk uspacka/ /a Geschenk ofmacha/, /a Geschenkä uspacka/, /Geschenk uspacka/ /Getenk uspacka/, /Geschenk ipacka/, /a Gesenkle ofpacka/ /Geschenke uspacka/, /do Gesenkle ipacka/, /a Geschenk ofpacka/ /a Gesenkle ufpacka/, /Geschenke uspacka/

Tab. F-15: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe III.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
Item	Verbflexion	/tun/- Periphrase
1	<i>/dr Koch flüegt neben Luftballon weg/, /do flüegt da Kochmann/ /da Koch flüegt weg/, /do flüegt da Koch mit am Luftballon/ /dr Koch flüegt/, /der flüegt durch d Luft/ /an Mensch isch mit da Luftballon in Himmel glogat/ /do flüegt dr davo/, /do flüegt ein Koch mit den Luftabone davon/ /an Koch, der mit viele Luftballon flüegt/ /dr Koch flüegt mit da Luftballon eba bei da Luft/ /an flüegenda Koch mit Luftballon/, /flüegt uf an Himmel uffje (?) Koch/ /der Koch flüegt/, /dr Koch, der bot Luftballon (?) flüegt davo/ /da Koch mit Luftballon flüegt davo/ </i>	<i>/dr Koch tuat flüega mit da Luftballons/</i>
2	<i>/dia isst an Apfel/ (2), /die beißt rein/, /dia esst gad an Öpfl/ /die Hete holt die tanza Apfel, dia tuat dr Apfel essa/ /do nimmt er an Öpfl weg/, /a Hexe, dia an Apfel isst/ /die Hexe isst an Apfel/, /die Hexe bot des do, do domm/ /a Häx esst an Öpfl/, /d Häx nimmt an Apfel/, /Hexe isst an Öpfl/ </i>	<i>/dia tuat an Öpfl essa/, /do tuat d Häx an Apfel essa/ /die tut ein Apfel essen/, /do tuat a Häx an Apfel essa/</i>
3	<i>/do miamar schpiela/</i>	<i>/miar tuan eppa tanza/</i>
4		<i>/do tuamar tanza/, /do tuamar einfach Fuaßball schpiela/ /do tumar schpielen (?) miar schpielen mit den Koch und mit der Hexe und mit den Zauberer/ /do tuamar grad Fuaßball schpiela/, /do tuamar Fuaßball schpiela/</i>
5	<i>/i sau die Blume an/, /dia Bluama gfallt ihm/</i>	<i>/do tuan i a Bluama wegneh/, /tua Bluama pflücka/ /i tu da Blume pflücken/, /i tu a Bluama pflücka/ (2) /i tua do grad Bluama pflücka/</i>
6	<i>/uf an Baum klettern und den Apfel will i essen/ /düt Bom klettera und will sich an Öpfl hola/ /do kletter i uf an Bom/, /i muss auf einen Baum klettern/ </i>	<i>/do tuan i uf an Bom uffje klettera/</i>
7	<i>/ein Luftballon blas i auf/, /do blos i an Luftballon uff/ /do muaf i den Luftballon aufblasen/ </i>	<i>/do tuan i dr Ball uffblosa/, /tuan i an Luftballon uffblosa/</i>
8	<i>/an Luftballon hast du in dr Hand/, /du bebsch an Luftballon/ /do baltest du an Luftballon/, /du bosch an Luftballon/ </i>	<i>/tuasch an Luftballon beba/, /do tuasch an Luftballon beba/ (2) /du tuas dr Luftballon beba/</i>
9		<i>/do tuasch Trommel schpiela/, /do tust du trommeln/ /do tuasch du trummla/, /du tuas trommla/ /do tuasch krommla/, /du tuasch Tlommel schpiela/ </i>
10		<i>/do tust a Gesenk anspacken/, /do tuas a Gesenk uspacka/</i>

Tab. F-16: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe IV.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	<i>/dr Koch/, /an Koch/</i>	<i>/dr Koch sich mit uffSchwiinga lo/</i>
2	<i>/d Häx (?) an Öpfl essa/, /a Häx (?) an Öpfl/</i>	<i>/ein Apfel essen/, /Häx an gfitiga Öpfl essa/</i>
3	<i>/Minge-Minge-Reibe/, /Ringe-Ringe-Reiba/</i>	<i>/tanzen/ (2), /tanza/ (6), /an Kreis macha/, /schpiela/ (2) /zaubern/, /zaubra/, /an Kreis macha/, /in Keis deha/, /nix/</i>
4	<i>/Fußball/, /Fuaßball/</i>	<i>/Ball schpielen/, /Ball schpiela/ (5), /Fuaßball schpiela/ (4) /spila (?) Fuaßball/, /schpieln/, /schreia (?) Fuaßball schpiela/</i>
5	<i>/a Blume/, /Bluama/</i>	<i>/Bluma pflücka/ (2), /Blum pflücken/, /Bluama riecha/ /a Bluama wegneh/ /a Bluama riacha/, /a Bluama pflücka/ (2), /Bluama abflücka/, /a Bluama wegneh/</i>
6	<i>/n Bom/</i>	<i>/klettera/, /Baum rauf klettern/, /Baum klettera/, /Bom klettera/ /uf an Bom uffje klettera/, /uf an Baum klettera/ (4), /uf an Baum klettera/ (2) /uf an Bom klettera/ (2), /do uffje klettera übern Baum/</i>
7	<i>/an Luftballon/</i>	<i>/Luftballon uffblosa/ (6), /Luftballon aufblasen/, /an Luftballon uffblosa/ (5) /dr Luftballon uffblosa/, /da Luftballon uffpuasta/</i>
8	<i>/Luftballon (?) haltn/</i>	<i>/mit am Luftballon beba/, /Luftballon beba/, /dr Luftballon beba/, /wegblosa/ /an Luftballon beba/ (5), /an Luftballon i dr Hand beba und stoh/</i>
9	<i>/Trommel (?) trommla/</i>	<i>/Trommel schpielen/, /tanza, Musik macha/, /Musik macha/, /Trommel schpieln/ /Trommel schpiela/ (3), /trommla/ (4), /Musik schpiela/, /Trommel schlaaga/</i>
10		<i>/ein Gesenk aufpacken/, /Gesenk uspacka/, /a Gesenk ofmach/, /Gesenk aufpacken/ /a Gesenke uspacka/, /Gesenk uspacka/, /s Gesenk ofmach/, /Gesenk ofmach/ /a Gesenk upacka/, /s Gesenk uspacka/, /Gesenk uspacka/, /a Gesenk uspacka/ (2) /a Gesenk upacka/, /Gsenk uspacka/, /Päcke ofmach/, /Gesenk ofpacka/, /a Päcke ufftiesa/</i>

Tab. F-17: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe IV.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
	Verbflexion	/tun/- Periphrase
1	<i>/dr Koch fliegt mit Ballon weg, fliegt mit Gas weg/ /do fliegt da Koch mit da Luftballon davo/ /a Maa, der mit da Luftballon flügt/, /da Koch, der ka flüga/ /i flüg umma/, /dr Koch hebt so viele Ballons/ /dr Zauberer fliegt/, /do flügt da Koch mit da Luftballons us/ /der fliegt mit am Luftballon (?) dr Koch/ /do flügt dr Koch mit da Luftballon aweg/, /der Koch fliegt/ /do hot er Luftballon i dr Hand und flügt weg/</i>	<i>/do tuat dr Koch wegfliaga/ /do tuat da Koch mit die Luftballon fliegen/ /dr Koch tuat mit Luftballons flüga/ /do tuat dr Bäcker flüga mit da Luftballon/ /do tuat dr Koch mit da Luftballöne umaspiela/ /dr Koch tuat fliegen/</i>
2	<i>/a Hexe, die isst grad an Äpfel/ /die Hexe, die esst an Äpfel/, /die Hexe esst an Äpfel/ /d Häx und isst an Äpfel/, /d Häx isst an Öpfl/ /dia esst an Äpfel/, /d Häx bießt in an Äpfel/ /d Hexe isst an Äpfel/, /a Hexe (?) dia isst an Äpfel/</i>	<i>/dia tuat an Äpfel essn/, /do tuat sie Äpfel essa/ /d Häx tuat Äpfel beißa/, /do tuat d Häx an Öpfl essa/ /da tut die Hexe mit am Äpfel was abbeißen/ /do tuat die Hexe an Äpfel essa/, /d Häx (?) an Öpfl tuat dia essa/ /do tuat d Häx an Äpfel essa/, /do tuat sie Äpfel essa/ /Hexe tuat Äpfel essa/, /d Hexe (?) dia tuat an Äpfel essa/</i>
3		<i>/tanza tuamar/</i>
4	<i>/do schpielamar Ball/</i>	<i>/die zwei tuan Fuaßball schpieln. Do tuamar alle z machen/ /do tuan se Fuaßball schpiela/, /do tuamar schpiela mim Ball/</i>
5	<i>/do pflücke i Bluama/,</i>	<i>/i tua Blumen pflücken/,</i>
6	<i>/klettr uf an Bom und tua Äpfel pflücka/ /do klettere i uf an Baum uff/</i>	<i>/do tua i auf an Baum klettern/, /do tuan i uf an Baum klettra/</i>
7	<i>/do blös i an Luftballon uf/</i>	<i>/do tua i an Luftballon aufblasn/</i>
8	<i>/du bebsch an Luftballon/ (2), /du bosch an Luftballon i dr Hand/ /an Luftitalon bosch/</i>	<i>/du tuasch mit am Luftballon rum, den i aufblas/ /du tuasch do Ballons beba/, /du tust an Luftballon anschauen/ /du tuasch an Luftballon hebn/, /do tuasch du an Luftballon beba/</i>
9		<i>/do tuasch du trommeln/, /do tuasch noch Trommel spela/</i>
10		<i>/do tuasch du s Geschenk uspacken/, /du tuasch no Gesenke uspacka/ /du tuasch do z Geschenk uspacka/</i>

Tab. F-18: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe V.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	<i>/dr Koch/</i>	<i>/Luftballon fliegen/</i>
2	<i>/a Hexe/, /d Hexe/, /d Häx/</i>	<i>/Äpfel essen/</i>
3	<i>/Ringe-Ringe-Reiba/ (2), /an Tanz/</i>	<i>/tanzn/, /tanza/ (7), /im Kreis laufa/, /zaubra/, /um die Wette tanzen/, /spela/ (2)</i>
4	<i>/Volleyball/</i>	<i>/Ball schpiela/ (7), /fuaßballna/ (2), /schpiela (?) Fuaßball/, /lacha/, /Fuaßball schpiela/ /schpielen/, /schpiela/ (2)</i>
5	<i>/a Bluama/</i>	<i>/Blüamle pflücka/, /a Bluama uspflücka/, /a Bluama pflücka/ (6), /Bluama pflücka/ (3) /Blumen pflücken/ (3), /Blumen pflücka/, /a Blume pflücken/, /Blumen pflücken/</i>
6		<i>/uf an Bom klettra/ (2), /uf an Baum uff klettra/ (2), /klettra/, /hald klettra/ /Baum klettern/ (2), /Baum klettra/, /Baum klettern und an Äpfel bolen/ /uf a Bom klettra/, /uf an Bom klettra und an Äpfel bola/, /im Baum klettern/ /Bom uff klettra, dr Äpfel bola/, /kraxeln, uf an Bom kraxeln/, /Bom klettra/</i>
7		<i>/Luftballon ufblösa/ (4), /Luftitalon ufblösa/, /an Luftitalon ufblösa/ /an Luftballon ufblösa/ (9), /Ballon ufblösa/, /Luftballon aufblasn/ (2)</i>
8	<i>/an Luftballon/</i>	<i>/Luftballon in die Luft beba/, /an Luftballon ufstiega lo/, /da Luftballon beba/ /Luftballon fliegen lassen/, /an Luftballon beba/ (2), /dr Luftballon beba/ (2) /da Luftitalon beba/, /Luftballon schpiela/</i>
9		<i>/uf da Trommel schpiela/, /trommla/ (9), /trommeln/, /mit da Tommel schpiela/ (2) /trommla ganz schnell/, /uf Trommel klopf/, /Trommla schpiela/, /Trommel schpieln/ /Trommel schpiela/</i>
10	<i>/a Geschenk (?) ofpacka/</i>	<i>/Geschenke uspacka/ (3), /a Geschenk uspacka/, /a Gsenk uspacka/, /Geschenk uspacka/, /a Tsenk upacka/, /Geschenke ofmach/, /Geschenk uspacka/ /a Geschenk ofmach/, /Geschenk aufpacken/, /Geschenk ofmach/, /a Paket ufmach/ /s Geschenk ufmach/, /a Geschenk beba/, /Geschenke upacka/</i>

Tab. F-19: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe V.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
Item	Verbflexion	/tun/- Periphrase
1	/der Koch fliegt weg/, /do flügt dr Koch furt/, /an Koch, wo flügt/ /der flügt, dr Koch, fliegender Koch/, /der Koch flügt weg mit da Laufballons/ /dr Koch flügt/, /do flügt an Maa furt mit da Laufballon/ /dr Koch, der flügt davo mit da Laufballone/, /do flügt da Koch mit da Laufballon davo/ /dr Koch hebt Laufballöne und flügt davo/, /dass dr Laufballon bringt, dr Köcher/ /do flügt dr Koch davo/, /er flügt mit da Laufballon weg/ /do flügt da Koch mit da Laufballon weg/, /dr Koch flügt mit da Laufballon/ /do flügt er mit am Laufballon weg/, /dr Koch flügt mit da Laufballon furt/	/der tuat Ballön verkeja, flüga lo, wobl er sell flügt/ /der tuat mit da Laufballons weglüga, dr Koch/ /do tuat da Koch mit am Laufballon flüga/
2	/die Hexe isst an Apfel/, /dia bießt in an Apfel inne/, /do isst d Häx an Apfel/ /a Häx, wo an Apfel isst/, /die Hexe isst an Apfel/, /d Hexe pflückt an Apfel/ /d Hexe isst an Öpfl/, /do isst d Häx an Öpfl/, /dia bießt in an Öpfl/ /do isst d Häx an Apfel/, /do versucht d Häx in an Apfel zum bießa/ /d Häx bießt in an Öpfl/, /do bot d Häx an Öpfl wegnoh/ /a Häx, dia macht an gütiga Apfl/	/dia tuat an Öpfl essa, d Häx/, /dia tuat an Apfel schnabuliera/ /a Häx, dia tuat an Öpfl essa/ /d Häxu tuat an Apfel essn/
3	/miar tanzan/, /do tanzamar/, /do mömr üs d Hand ge/	/miar tuan rundum schpringa/, /do tuamar im Kreis laufa/ /Ringel-Ringel-Reiba, tanza tuamar/
4	/was i net so ganz/, /do machamar Ringe-Ringe-Reiba/ /do schpielamar zemma Fußball/	/do tuamar fuußballna/, /miar tuan fuußballna/
5	/i glob, gelbe Bluama pflücka/, /denn pflück i no Blumen/ /i rupf do a Blüamle us/, /i pflück Bluama/	/do tuani a Bluama usrießa/ /do tuani Blumen pflücken/
6	/i klettr uf an Baum/, /i klettr uf an Baum aufi/ /do klettr i uf an Bom/	/do tua i uff klettra an Apfel bola/ /tua i vu an Bom klettra und Öpfl bola/
7	/do blos i an Laufballon uff/ (2)	/i tua an Laufballon uffblosa/ /i tua da Laufballon aufblasn/
8	/du hast an Laufballon/, /du bosch an Laufballon i dr Hand/ (3) /du bebsch an Laufballon/, /du bosch an Laufballon/ /do bebsch an Laufballon/, /an Laufballon bebsch du in dr Hand/ /an Laufballon bebsch du/	/do tuasch Laufballon i dr Hand beba/
9	/do trommlasch/	/du tuast Trommel schpiela/, /tuasch trommla/ (2) /und noch dazua tuasch trommla/ /du tusch Trommel spielen/
10	/du packsch a Geschenk/, /do packsch a Geschenk us/	/tuasch a Geschenk uspacka/ (2) /do tuasch a Geschenk uspacka/

Tab. F-20: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe VI.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
2	/Hexe (?) an Öpfl essa/, /d Häx (?) an Öpfl essa/ /a Häx/	
3	/Kreis (?) schpiela/	/tanzen/, /tanza/ (7), /Geburtstag feiera/, /Kreis renna/ /rundum kreisa/, /umanandr tanza/, /späla/
4	/Fußball/ (2)	/Fußball schpielen/ (2), /Fußball schpiela/ (2), /Ball schpiela/ (5) /schpiela/ (2), /zemma Ball schpiela/, /mit am Basketball schpiela/
5		/Blumen pflücken/, /Bluama pflücka/ (6), /a Bluama pflücka/ (4) /Bluama aschaua/, /an anra Bluama riacha/, /do in dr Bluamawiesa si/
6		/auf an Baum klettern/, /uf an Bom klettra/ (8) /Baum klettra/, /klettra/ (2), /Böm klettra/, /Bom klettra/, /an Bom klettra/
7		/Laufballon aufblasen/, /Laufballon uffblosa/ (6), /an Laufballon uffblosa/ (9)
8	/an Laufballon-Bom/	/Laufballon beba/ (2), /an Laufballon beba/ (4), /an Laufballon aschaua/ /dr Laufballon aluga/
9	/Trommel/	/trommla/ (7), /Trommel schpiela/ (5), /glommla/
10		/Geschenk auspacken/, /Geschenke uspacka/, /Geschenk ofpacka/ /a Geschenk i dr Hand/, /a Gienkle off/, /Geschenk ofmacha/ /a Geschenk ofmacha/, /a Geschenk uspacka/, /a Geschenk of/ /Geschenk uspacka/ (2), /a Geschenk uspacka/, /a Geschenk offu macha/ /a Geschenk ofmacha/, /Geschenk ofpacka/

Tab. F-21: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe VI.

Kindliche Äußerungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person		
Item	Verbflexion	/tun/- Periphrase
1	/der fliegt mit am Luftballon in die Luft/ /der Koch, der fliegt mit am Luftballonen weg/ /do fliegt da Koch mit da Luftballon davon/ /an Luftballond und denn schwebt er über die Luft/ /do fliegt dr Koch mit Luftballons weg/, /do fliegt dr Koch mit Luftballons/ /er fliegt mit am Luftballon uff/, /dr Koch fliegt mit da Luftballon furt/	/der tuat fortflüga/, /an Koch (?) der tuat flüga/
2	/beißt in den Apfel rein/, /die Hexe, die beißt in an Apfel/ /a Hexe und die isst an Apfel/, /do esst a Häx an Öpfl/ /d Häx isst an Apfel/	/do tut die Hexe an Apfel essen/, /dia tuat an Öpfl essa/ /d Häx tuat an Apfel essa/, /do tuat d Häx an Öpfl essa/ /a Hexe (?) dia tuat an Äpfl essa/
3	/miar tanzan/ (3)	/miar tuan tanza/, /do tuamar im Kreis tanza/ /miar tuan tanza/
4	/do schpielamar Basketball/	/do tuamar fuußballna/, /do tuamar Ball schpiela/
5	/i pflück die Blume/, /i pflücke a Bluama/	/i tua Blumen pflücken/, /i tua Bluama pflücke/
6	/bot an Apfel vom Baum/, /do kletter i uf an Bom/ /i kletter uf an Bom und hol mr an Apfel/	/i tua am Bom klettera/, /do tua i uf an Bom klettera/
7	/i blos an Luftballon uf/	/do tua i an Luftballon uffblosa/ (2)
8	/du bosch an Luftballon/, /do tragsch du an Luftballon in da Hand/ /du bebsch an Luftballon i dr Hand/, /du bosch an Luftballon i dr Hand/	/tuasch mit am Luftballon schpiela/
9	/du schpielsch Trommel/ (2)	/do tusch du uf a Trommel spielen/ /do tuasch mit dr Trommel schpiela/
10	/du basch a Geschenk/, /du packsch a Geschenk o/	/do tuasch a Geschenk uspacka/ /do tuasch a Geschenk o/macha/ /do tuasch a Geschenk o/macha/

Tab. F-22: Kindliche Äußerungen mit morphologischer Markierung der Person der Altersgruppe VII.

Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexion		
Item	nur S (bzw. Nomen)	V (Verb bzw. Infinitiväußerung)
1	/an Koch/	
2	/a Hexe/	
3		/tanzen/ (3), /tanza/, /im Kreis laufa/
4	/Fußball – Handball/	/Ball schpielen/ (2), /Fußball schpielen/ (2), /Ball schpieln/, /Fußball schpiela/
5		/a Blume pflücken/ (2), /a Bluama pflücke/ (1) /Bluama pflücke/, /a Bluama usriegä/, /nebad anra Bluama schob/
6		/aufn Baum klettern/ (2), /auf a Baum klettern und an Apfel holen/ /uf an Bom klettera/, /uf anam Bom klettera/
7		/an Luftballon aufblasen/ (2), /an Luftballon uffblosa/ (2) /Luftballon aufblasen/, /a Luftballon aufblasen/, /am Luftballon uffblosa/
8		/an Luftballon mit am Schtiel halten/, /a Luftballon bebn/, /an Luftballon beba/ (3)
9		/Trommel schpielen/ (2), /uf anra Trommel schpiela/, /trommla/ (2), /Trommel schpiela/
10		/Geschenk auspacken/, /a Geschenk auspacken/, /ama Gesenk aufmachen/ /a Geschenk uspacka/, /Geschenk uspacka/

Tab. F-23: Kindliche Äußerungen ohne konkret realisierte Verbflexionen der Altersgruppe VII.

Anhang G

Detailergebnisse Untertest 4 Kasus Akkusativ und Dativ

Verhältnis korrekt markierter Akkusativ Untertest 4 Mädchen und Jungen

Anzahl korrekt realisierter Kasusformen: Akkusativ Items 1 bis 6										
Altersgruppe		B1	B2	1	2	3	4	5	6	Hinweis
I m	(n=5)	2	1	3	2	3	2	2	2	5
I w	(n=6)	2	2	2	3	2	1	4	5	6
I ges.	(n=11)	4	3	5	5	5	3	6	7	11
II m	(n=10)	1	6	5	6	4	2	4	5	9
II w	(n=10)	5	1	8	6	4	6	6	5	10
II ges.	(n=20)	6	7	13	12	8	6	10	10	19
III m	(n=10)	4	7	7	6	8	8	7	6	5
III w	(n=10)	4	9	9	9	7	6	9	9	7
III ges.	(n=20)	8	16	16	15	15	14	16	15	12
IV m	(n=10)	6	8	10	7	8	5	7	7	2
IV w	(n=10)	4	6	8	9	9	8	8	8	4
IV ges.	(n=20)	10	14	18	16	17	13	15	15	6
V m	(n=10)	8	8	10	10	10	10	10	8	0
V w	(n=10)	7	9	10	9	7	5	9	9	1
V ges.	(n=20)	15	17	20	19	17	15	19	17	1
VI m	(n=10)	9	9	10	8	9	9	9	9	1
VI w	(n=10)	8	10	8	9	9	9	9	8	0
VI ges.	(n=20)	17	19	18	17	18	18	18	17	1
VII m	(n=5)	4	4	5	5	3	3	5	5	1
VII w	(n=5)	4	5	5	5	3	3	5	4	0
VII ges.	(n=10)	8	9	10	10	6	6	10	9	1

Tab. G-1: Korrekt realisierte Akkusativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Verhältnis korrekt markierter Dativ Untertest 4 Mädchen und Jungen

Anzahl korrekt realisierter Kasusformen: Dativ Items 1 bis 6							
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6	Hinweis
I m (n=5)	1	1	1	0	0	2	2
I w (n=6)	3	3	4	1	1	3	1
I ges. (n=11)	4	4	5	1	1	5	3
II m (n=10)	6	6	7	3	2	4	0
II w (n=10)	4	4	7	2	3	6	2
II ges. (n=20)	10	10	14	5	5	10	2
III m (n=10)	8	7	8	3	5	4	0
III w (n=10)	5	5	8	5	5	8	0
III ges. (n=20)	13	12	16	8	10	12	0
IV m (n=10)	6	5	7	4	2	5	0
IV w (n=10)	7	6	10	4	4	7	0
IV ges. (n=20)	13	11	17	8	6	12	0
V m (n=10)	8	8	9	7	6	8	0
V w (n=10)	6	5	9	3	4	7	0
V ges. (n=20)	14	13	18	10	10	15	0
VI m (n=10)	8	8	9	7	6	6	0
VI w (n=10)	10	10	10	10	10	10	0
VI ges. (n=20)	18	18	19	17	16	16	0
VII m (n=5)	4	4	4	3	4	3	0
VII w (n=5)	5	3	5	4	3	2	0
VII ges. (n=10)	9	7	9	7	7	5	0

Tab. G-2: Korrekt Realisierte Dativformen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Quantitative Analyse der Kasusmarkierungen Altersgruppe I - VII

Notation:

Zahl / Zahl: Die erste Zahl steht für die Anzahl morphologisch und semantisch korrekte Realisierungen (definiter Artikel), die zweite für morphologisch korrekt aber semantisch inkorrekte Realisierungen.

Zahl / (Zahl): Die erste Zahl steht für die Anzahl morphologisch und semantisch korrekte Realisierungen am definiten Artikel, der Wert in Klammer am indefiniten Artikel.

Zahl / (Zahl) / Zahl: Kombination der beiden oben genannten Notierungen, d.h. Anzahl definiter Markierung, (Anzahl indefiniter Markierung), Anzahl semantisch inkorrekt und morphologisch korrekter Realisierungen.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	5	0	3	2	1			11
2	3	2	1	3	2			11
3	4 / 1	0	2	2	2			11
4	3	0	2	2	4			11
5	5 / (1)	0	0	2	3			11
6	4	3	1	2	1			11
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	2	2	0	3	0	2	2	11
2	3	1	0	0	2	4	1	11
3	4	1	0	0	2	0	4	11
4	0	1	0	0	1	5	4	11
5	1	0	0	3	1	3	3	11
6	4	1	0	2	2	0	2	11

Tab. G-3: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe I.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	9 / (2)	2	4	1	2			20
2	7 / 1	4	3	1	4			20
3	8	0	2	4	6			20
4	5	1	3	5	6			20
5	8	2	2	5	3			20
6	7	3	1	6	3			20
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	7	3	0	3	0	6	1	20
2	8	2	0	2	0	4	4	20
3	14	0	0	3	2	0	1	20
4	3	2	0	7	3	4	1	20
5	5	0	0	7	1	4	3	20
6	9	1	0	5	3	0	2	20

Tab. G-4: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe II.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	15 / 1	0	3	0	1			20
2	13	2	0	2	3			20
3	14 / (1)	0	1	2	2			20
4	11 / (1) / 2	0	1	2	3			20
5	15 / 1	0	0	0	4			20
6	14 / 1	0	1	2	2			20
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	11	2	0	2	3	2	0	20
2	11	1	0	1	2	5	0	20
3	16	0	0	1	2	0	1	20
4	8	0	0	3	4	1	4	20
5	9	1	0	1	3	3	3	20
6	12	0	0	3	5	0	0	20

Tab. G-5: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe III.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	16	2	1	1	0			20
2	13 / 1	2	0	1	3			20
3	15 / 1	1	1	1	1			20
4	12	1	1	2	4			20
5	13	2	0	2	3			20
6	13	2	0	3	2			20
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	11	2	0	1	1	3	2	20
2	11	0	0	1	2	6	0	20
3	16	1	0	2	0	0	1	20
4	8	0	0	2	3	5	2	20
5	6	0	0	3	1	5	5	20
6	12	0	0	4	0	0	4	20

Tab. G-6: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe IV.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	15 / 2	1 / (1) / 1	0	0	0			20
2	13 / (1) / 2	2 / 1	0	1	0			20
3	15	0 / 2	0	1	2			20
4	15	0	0	3	2			20
5	16 / 3	0	0	0	1			20
6	13 / 1	2 / 1	1	2	0			20
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	13	1	0	2	1	3	0	20
2	12	1	0	1	2	3	1	20
3	18	0	0	1	0	0	1	20
4	10	0	0	1	5	3	1	20
5	10	0	0	3	3	3	1	20
6	15	0	1	1	1	1	1	20

Tab. G-7: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe V.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Sonstiges			
1	16 / (1) / 1	0	0	1	1			20
2	15 / 1	1	0	3	0			20
3	18	0	1	1	0			20
4	16 / 2	0	0	2	0			20
5	17 / 1	0	0	2	0			20
6	16	1	1	2	0			20
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	17	1	0	1	0	1	0	20
2	17	1	0	1	0	1	0	20
3	19	0	0	1	0	0	0	20
4	17	0	0	1	1	1	0	20
5	16	0	0	2	0	1	1	20
6	15	1	0	3	1	0	0	20

Tab. G-8: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe VI.

Quantitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6,6.0)

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativrealisierungen								
Item	korrekt realisierter Akkusativ		inkorrekt realisierter Akkusativ				Gesamt	
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -		fehlender Artikel	Sonstiges		
1	9 / 1	0	0		0	0	10	
2	4 / 2	4	0		0	0	10	
3	6	0	0		1	3	10	
4	6	0	0		1	3	10	
5	9	1	0		0	0	10	
6	5	4	0		1	0	10	
Item	korrekt realisierter Dativ		inkorrekt realisierter Dativ					Gesamt
	Dialekt	Hochdeutsch	vorsagen bzw. -	fehlender Artikel	Akkusativ eindeutig	/m/→/n/	Sonstiges	
1	7	2	0	0	1	0	0	10
2	6	1	0	1	1	0	1	10
3	8	1	0	0	1	0	0	10
4	6	1	0	0	1	0	2	10
5	6	1	0	1	0	0	2	10
6	4	1	0	2	3	0	0	10

Tab. G-9: Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Akkusativ- und Dativformen Altersgruppe VII.

Qualitative Analyse der Kasusmarkierungen Altersgruppen I - VII

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen							
	korrekt realisierte Akkusativformen			inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt		Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel		Sonstiges
1	<i>s Sweindle (2)</i> <i>des Swi (1)</i>	<i>des Schwein (1)</i> <i>s Schwein (1)</i>		3	<i>Fein (1)</i>	<i>Schwein (1)</i>	<i>mit da Sweinle (1)</i>
2	<i>d Häx(e) (3)</i>	<i>die Häx (1)</i>	<i>die Hexe (2)</i>	1	<i>Häx (1)</i>	<i>Hexe (1)</i>	<i>des (2)</i>
3	<i>dr/da Koch (4)</i>	<i>dr Topf (1)</i>		1	<i>Kos (1)</i>	<i>Koch (1)</i>	<i>lei (1)</i> <i>der do (1)</i>
4	<i>dr/da Koch (2)</i>	<i>ob dr Koch (1)</i>		2	<i>Kos (1)</i> <i>Koch (1)</i>		<i>lei (1)</i> <i>bam Koch (1)</i> <i>weiß i net (1)</i> <i>des do (1)</i>
5	<i>s Schwüele (3)</i> <i>a Büle (1)</i>	<i>s Swüle (2)</i>			<i>Swein (2)</i>		<i>glei (1)</i> <i>weiß i net (1)</i> <i>der do (1)</i>
6	<i>d Hexe (3)</i>	<i>dia Häx (1)</i>	<i>die Hexe (3)</i>	1	<i>Hexe (1)</i>	<i>Hetse (1)</i>	<i>glei (1)</i>
	korrekt realisierte Dativformen			inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt		Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch (2)</i>		<i>dem (2)</i>		<i>Koch (2)</i> <i>Kochmaa (1)</i>		<i>an Koch (2)</i> <i>der Koch (1)</i> <i>zum Koch (1)</i>
2	<i>am Koch (3)</i>		<i>dem do (1)</i>			<i>dr Maa (1)</i> <i>den Koch (1)</i>	<i>an Koch (3)</i> <i>der (1)</i> <i>en Kos (1)</i>
3	<i>dr Hexe (3)</i> <i>dr Häx (1)</i>		<i>der do (1)</i>			<i>a Hexe (1)</i> <i>eine Hexe (1)</i>	<i>in de Hexe (1)</i> <i>an der Hexe (1)</i> <i>an Häx (1)</i> <i>am Hätse (1)</i>
4			<i>dem do (1)</i>			<i>s Swüle (1)</i>	<i>en Sweindle (1)</i> <i>an Sweindle/Schwüele (2)</i> <i>an Swein/Fein (2)</i> <i>be Büele/bam Schwüele (2)</i> <i>da/de Swüele (2)</i>
5	<i>am Schwüele (1)</i>				<i>Hexe (1)</i> <i>Fiele (1)</i> <i>Sweindle (1)</i>	<i>z Swüele (1)</i>	<i>an Fein/Schwüele (2)</i> <i>ob an Sweindle (1)</i> <i>de Hexe/Swi (2)</i> <i>von Swein (1)</i>
6	<i>dr Hexe (1)</i> <i>da Hexe (1)</i>	<i>da Hätse (1)</i> <i>dia ghört da Häx (1)</i>	<i>der do (1)</i>		<i>Hexe (2)</i>	<i>d Häx (1)</i> <i>die Hexe (1)</i>	<i>an Häx (1)</i> <i>an die Hexe (1)</i>

Tab. G-10: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe I.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen		inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schweine (1)</i> <i>s S(ch)wüele (4)</i> <i>s / a Schwü (5)</i> <i>des Schwüele (1)</i>	<i>das Schwein (2)</i>	4	<i>Schwein (1)</i>	<i>in a Schwüele (1)</i> <i>ins Schweinchen (1)</i>	
2	<i>d Häx(e) (5)</i> <i>dia (1)</i> <i>dr Kopf (1)</i> <i>dia do (1)</i>	<i>die Hexe (3)</i> <i>eine Hexe (1)</i>	3	<i>Hexe (1)</i>	<i>der do (1)</i> <i>der do (1)</i> <i>uf da Häx (1)</i> <i>in a Hexe (1)</i>	
3	<i>dr Koch (6)</i> <i>dr Kochmaa (1)</i> <i>dr Schorsch (1)</i>		2	<i>Koch (4)</i>	<i>mit ein Koch (1)</i> <i>vom Hase (1)</i> <i>der Koch (3)</i> <i>in Koch (1)</i>	
4	<i>dr Koch (5)</i>	<i>den (1)</i>	3	<i>Koch (4)</i> <i>Zauber (1)</i>	<i>mit ein Koch (1)</i> <i>er (1)</i> <i>der Koch (4)</i>	
5	<i>s Schwüele (3)</i> <i>s Schwü (2)</i> <i>s Schweindle (1)</i> <i>des Schwüele (1)</i> <i>des Sweinchen (1)</i>	<i>das Schwein (2)</i>	2	<i>Swein (3)</i> <i>Schwü (1)</i> <i>Schwüele (1)</i>	<i>mit en Schwein (1)</i> <i>vo dr Sweindle (1)</i> <i>d Schwü (1)</i>	
6	<i>d Häx (4)</i> <i>d Hexe (3)</i>	<i>die Hexe (3)</i>	1	<i>Hexe (4)</i> <i>Häx (1)</i> <i>Hose (1)</i>	<i>der do (1)</i> <i>als Häx (1)</i> <i>in a Hexe (1)</i>	
	korrekt realisierte Dativformen		inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch (7)</i>	<i>dem Koch (3)</i>		<i>Koch (3)</i>		<i>an Koch (5)</i> <i>en Koch (1)</i> <i>im Koch (1)</i>
2	<i>am Koch (6)</i> <i>am Kochlöffelmann (1)</i> <i>am Kocher (1)</i>	<i>dem Koch (1)</i> <i>dem Kochmann (1)</i>		<i>Koche (1)</i> <i>Zauberer (1)</i>		<i>an Koch (4)</i> <i>in Koch (1)</i> <i>im Kocher (1)</i> <i>der Koch (1)</i> <i>an Schach (1)</i>
3	<i>dr Häx (4)</i> <i>dr Hexe (7)</i> <i>der (do) (3)</i>			<i>Hexe (2)</i> <i>Häx (1)</i>	<i>d Hexe (1)</i> <i>die Hexe (1)</i>	<i>an dr Hexe (1)</i>
4	<i>am Schwein (1)</i> <i>am Schwü (1)</i> <i>am Schweindle (1)</i>	<i>dem (1)</i> <i>dem Swüele (1)</i>		<i>Schwüele (4)</i> <i>S(ch)wein (2)</i> <i>Schwü (1)</i>	<i>s Swein (1)</i> <i>des Schwein (2)</i>	<i>an Schwein (2)</i> <i>an Swü (1)</i> <i>an Sweinchen (1)</i> <i>im Swü (1)</i>
5	<i>am Schwüele (1)</i> <i>am Schweindle (1)</i> <i>am Swein ob (1)</i> <i>am Schwein (2)</i>			<i>Swi (2)</i> <i>Schwüele (3)</i> <i>Swein (1)</i> <i>Schwein (1)</i>	<i>s Swüele (1)</i>	<i>an Schwein (3)</i> <i>ob an Sweinchen (1)</i> <i>da Swüele (1)</i> <i>beim Schwein (1)</i> <i>ob dr Schwüele (1)</i>
6	<i>dr Häx(e) (3) (6)</i>	<i>der (1)</i>		<i>Häx(e) (1) (3)</i> <i>Hätse (1)</i>	<i>die Hexe (3)</i>	<i>dia do (1)</i> <i>ob im Swüele (1)</i>

Tab. G-11: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe II.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4,6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen		inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schwü (4)</i> <i>des Schwüele (3)</i> <i>s Schweindle (2)</i> <i>s Hutschi (1)</i> <i>s Schwein (1)</i>	<i>die Blume (1)</i> <i>s Schwüele (2)</i> <i>s Schwein (1)</i> <i>z Hutsch (1)</i>			<i>an Sweinile (1)</i>	
2	<i>d Häx (8)</i> <i>d Häise (1)</i>	<i>d Hexe (3)</i> <i>dia (1)</i>	<i>die Hexe (2)</i>	<i>Häx (1)</i> <i>Häise (1)</i>	<i>der Besen (1)</i> <i>des (1)</i> <i>in d Häx (1)</i>	
3	<i>dr Koch (11)</i> <i>dr Hr. Toch (1)</i> <i>da Toch (1)</i>	<i>n Koch (1)</i> <i>dr Kocher (1)</i>		<i>Kosch (1)</i> <i>Koch (1)</i>	<i>der Kochlöffel (1)</i> <i>der (1)</i>	
4	<i>dr Koch (9)</i> <i>dr Toch (2)</i> <i>die Pfanne (1)</i>	<i>n Koch (1)</i> <i>d Gurka (1)</i>		<i>Kosch (1)</i> <i>oh Koch (1)</i>	<i>der Koch (2)</i> <i>in Koch inni (1)</i>	
5	<i>s Schwü (5)</i> <i>s Schweindle (1)</i> <i>s Schwein (3)</i> <i>s Schweind (1)</i> <i>s Schwerkeile (1)</i>	<i>s Sweinile (1)</i> <i>s Schwüele (3)</i> <i>die Blume (1)</i>			<i>vo dem (2)</i> <i>n Bluama (1)</i> <i>in a Schwüele (1)</i>	
6	<i>d Häx (9)</i> <i>d Hexe (2)</i> <i>dia Häx (1)</i>	<i>d Häise (2)</i> <i>d Hosa (1)</i>		<i>Häx (1)</i> <i>Hexe (1)</i>	<i>der Besen (1)</i> <i>in d Häx (1)</i>	
	korrekt realisierte Dativformen		inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch (10)</i> <i>am Kochma (1)</i>	<i>dem Koch (1)</i> <i>dem (1)</i>		<i>Koch (1)</i> <i>Kocher (1)</i>	<i>den Koch (1)</i> <i>den do (1)</i> <i>dr Koch (1)</i>	<i>an Koch (2)</i>
2	<i>am Koch (10)</i> <i>am Hr. Toch (1)</i>	<i>dem (1)</i>		<i>Koch (1)</i>	<i>da Tos (1)</i> <i>dr Kosch (1)</i>	<i>an Kocher (2)</i> <i>an Koch (3)</i>
3	<i>dr Häx (10)</i> <i>dr Häise (1)</i>	<i>dar Hexe (1)</i> <i>dr Hexe (4)</i>		<i>Hexe (1)</i>	<i>erra, d Häx (1)</i> <i>ab dr Koch (1)</i>	<i>z Hetse (1)</i>
4	<i>am Schwü (6)</i> <i>am Schwein (1)</i> <i>am Schwüele (1)</i>			<i>Schwü (1)</i> <i>Bi (1)</i> <i>Hutschi (1)</i>	<i>s Swi (2)</i> <i>z Schweinile (2)</i>	<i>an Swein (1)</i> <i>den Schwein (1)</i> <i>dr Schwüele (1)</i> <i>d Schwü (1)</i> <i>dr Schwein (1)</i>
5	<i>am Schwü (3)</i> <i>am Schwüele (3)</i> <i>am Schweindle (1)</i> <i>dr Hutschla (1)</i> <i>am Schwein (1)</i>	<i>dem (1)</i>		<i>Schwü (1)</i>	<i>s Schweinile (1)</i> <i>s Schwüele (1)</i> <i>z Swü (1)</i>	<i>oh an Swü (1)</i> <i>an Schwü/Swein (2)</i> <i>d Schwü (1)</i> <i>dr Schwein (1)</i> <i>den Schwein (1)</i>
6	<i>dr Häx (10)</i> <i>dr Hexe (1)</i> <i>da Häise (1)</i>			<i>Häx (2)</i> <i>Häis (1)</i>	<i>dia (1)</i> <i>s Schwüele (1)</i> <i>d Hexe (1)</i> <i>den Koch (1)</i> <i>des (1)</i>	

Tab. G-12: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe III.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen		inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schwü (7)</i> <i>s Schwein (2)</i> <i>s Schwein (1)</i>	<i>s Schwüele (5)</i> <i>des Swile (1)</i>	<i>das Schwein (2)</i>	1	<i>Fein (1)</i>	
2	<i>d Häx (8)</i> <i>die Blumen (1)</i>	<i>d Hexe (4)</i> <i>die Häx (1)</i>	<i>die Hexe (2)</i>		<i>Hexe (1)</i>	<i>ein Besen (1)</i> <i>in a Häx (1)</i> <i>an dr Häx (1)</i>
3	<i>dr Koch (15)</i>	<i>s Schwü (1)</i>	<i>den Koch (1)</i>	1	<i>Koch (1)</i>	<i>der Koch (1)</i>
4	<i>dr Koch (12)</i>		<i>den Kochmaa (1)</i>	1	<i>Koch (2)</i>	<i>in an Topf (1)</i> <i>der Koch (2)</i> <i>der do (1)</i>
5	<i>s Schwü (6)</i> <i>des Schwein (1)</i> <i>des Schweinchen (1)</i>	<i>s Schwüele (3)</i> <i>s Schwein (2)</i>	<i>das Schwein (2)</i>		<i>Blume (1)</i> <i>Feinle (1)</i>	<i>weiß i net (1)</i> <i>in a Bluama (1)</i> <i>der do (1)</i>
6	<i>d Häx (10)</i> <i>die Häx (1)</i>	<i>d Hexe (2)</i>	<i>die Hexe (2)</i>		<i>Hexe (2)</i> <i>Besen (1)</i>	<i>weiß i net (1)</i> <i>in des Schwein (1)</i>
korrekt realisierte Dativformen			inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch (9)</i> <i>am Kochma (2)</i>	<i>dem Koch (2)</i>		<i>Koch (1)</i>	<i>n Koch (1)</i>	<i>an Koch (3)</i> <i>in Koch (1)</i> <i>an dr Koch (1)</i>
2	<i>am Koch (10)</i> <i>m Koch (1)</i>			<i>Koch (1)</i>	<i>den Koch (1)</i> <i>dr Koch (1)</i>	<i>an Koch (6)</i>
3	<i>dr Häx (7)</i> <i>dr Häxa (1)</i>	<i>dr Hexe (7)</i> <i>dr Besahex (1)</i>	<i>der Hexe (1)</i>		<i>Häx (1)</i> <i>Hexe (1)</i>	<i>in dr Hexe (1)</i>
4	<i>am Schwü (3)</i> <i>am Schwüele (2)</i> <i>am Fein (1)</i>	<i>m Schwü (1)</i> <i>m Schwein (1)</i>		<i>Schwü (1)</i> <i>Schwein (1)</i>	<i>des Schwein (1)</i> <i>des Schwü (1)</i> <i>des Schweinchen (1)</i>	<i>n'/an Swein (4)</i> <i>an Schwüele (1)</i> <i>an dr Häx (1)</i> <i>da Schwüele (1)</i>
5	<i>am Schwü (3)</i> <i>am Schwüele (1)</i> <i>oh am Fein (1)</i> <i>m Schwü (1)</i>			<i>Schwü (1)</i> <i>Schwein (1)</i> <i>Schwüele (1)</i>	<i>au des Schwein (1)</i>	<i>au en Swein (1)</i> <i>an Swüele (1)</i> <i>(nomol) an Schwü (3)</i> <i>in Swein/ Schwü (3)</i> <i>an dr Schwü (1)</i> <i>am Häx (1)</i>
6	<i>dr Häx (9)</i> <i>dr Hexe (3)</i>			<i>Häx (1)</i> <i>Hexe (3)</i>		<i>n Häx (1)</i> <i>an dr Häx (1)</i> <i>in Zauberer (1)</i> <i>dem gehört die Hexe (1)</i>

Tab. G-13: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe IV.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen		inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schwü/Schwüele</i> (8) (4) <i>s / des Schwein</i> (2) <i>das Swüele</i> (1) <i>dr Huat</i> (2)	<i>das Schwein</i> (1) <i>ein Schwein</i> (1) <i>die Blume</i> (1)				
2	<i>d Häx</i> (11) <i>da Besa</i> (1) <i>die Häx</i> (2)	<i>des Schwein</i> (1) <i>an Besa</i> (1) <i>die Hexe</i> (2) <i>die Blume</i> (1)		<i>Häx</i> (1)		
3	<i>dr Koch</i> (14) <i>dr Kochtopf</i> (1)	<i>die Hexe</i> (1) <i>die Pfanne</i> (1)		<i>Koch</i> (1)	<i>der Koch</i> (1) <i>in Koch</i> (1)	
4	<i>dr Koch</i> (15)			<i>Koch</i> (3)	<i>am Koch</i> (1) <i>der Hase</i> (1)	
5	<i>s Schwü/s Schwein</i> (8) (4) <i>s Schwüele/ꝛ Schwü</i> (2) <i>des Schwü/Schwein</i> (2) <i>dr Hut/Huat</i> (2) <i>a Gänseblümchen</i> (1)				<i>vom Schwüele</i> (1)	
6	<i>d Häx(e)</i> (10) (2) <i>die Häx</i> (1) <i>a Besn</i> (1)	<i>die Hexe</i> (2) <i>die Blume</i> (1)	1	<i>Hexe</i> (2)		
	korrekt realisierte Dativformen		inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch</i> (8) <i>am Kochmaa</i> (5)	<i>dem Koch</i> (1)		<i>Koch</i> (2)	<i>dr Koch</i> (1)	<i>an Koch(er)</i> (1) (2)
2	<i>am Koch</i> (11) <i>m Koch</i> (1)	<i>dem Koch</i> (1)		<i>Koch</i> (1)	<i>dr Koch</i> (2)	<i>an Koch</i> (3) <i>der Koch</i> (1)
3	<i>dr Häx(e)</i> (11) (7)			<i>Häx</i> (1)		<i>an dr Hexe</i> (1)
4	<i>am Schwü/Schwein</i> (6) (2) <i>m Schwein</i> (1) <i>am Schwüele</i> (1)			<i>Schwü</i> (1)	<i>des Swü/s Schwü</i> (2) <i>s / des Schwüele</i> (2) (1)	<i>an Swein/Schwüele</i> (2) <i>den Schwein</i> (1) <i>d Schwüele</i> (1)
5	<i>am Schwü</i> (6) <i>am Schwüele</i> (3) <i>am Schwein</i> (1)			<i>Schwein</i> (1) <i>Swein</i> (1) <i>Schwü</i> (1)	<i>des Swü</i> (1) <i>s Schwüele</i> (2)	<i>an Swü</i> (1) <i>an Schwein/Schwüele</i> (2) <i>den Schwein</i> (1)
6	<i>dr Häx(e)</i> (9) (5) <i>dr Zauberin</i> (1)		1	<i>Häx</i> (1)	<i>d Häx</i> (1)	<i>ꝛu dr Häx</i> (1) <i>den Schwein</i> (1)

Tab. G-14: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe V.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen		inkorrekt realisierte Akkusativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schwü (7)</i> <i>s Schwüele (5)</i> <i>s Schwein (1)</i> <i>z Schwü (1)</i> <i>des Schwein (1)</i> <i>das Swüele (1)</i> <i>a Schwüele (1)</i> <i>d Bluma (1)</i>			<i>Schwein (1)</i>	<i>dr Schwein (1)</i>	
2	<i>d Häx (13)</i> <i>d Hexe (2)</i> <i>dr Öpfl (1)</i>	<i>die Hexe (1)</i>		<i>Häx(e) (2)</i> <i>Kochlöffel und Pfanne (1)</i>		
3	<i>dr Koch (18)</i>		1	<i>Koch (1)</i>		
4	<i>dr Koch (15)</i> <i>scho wiedr dr Koch (1)</i> <i>s Schwü/Schwein (2)</i>			<i>Koch (2)</i>		
5	<i>s Schwü (9)</i> <i>s Schwüele (3)</i> <i>s Schwein (4)</i> <i>des Swein (1)</i> <i>dr Koch (1)</i>			<i>Häx (1)</i> <i>Schwein (1)</i>		
6	<i>d Häx (14)</i> <i>d Hexe (2)</i>	<i>die Hexe (1)</i>	1	<i>Häx(e) (2)</i>		
	korrekt realisierte Dativformen		inkorrekt realisierte Dativformen			
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch (14)</i> <i>m Koch (3)</i>	<i>dem Koch (1)</i>		<i>Koch (1)</i>		<i>an Koch (1)</i>
2	<i>am Koch (16)</i> <i>am Köch (1)</i>	<i>dem Koch (1)</i>		<i>Koch (1)</i>		<i>an Koch (1)</i>
3	<i>dr Häx (15)</i> <i>dr Hexe (4)</i>			<i>Häx (1)</i>		
4	<i>am Schwü (10)</i> <i>am Schwüele (4)</i> <i>m Schwein (1)</i> <i>am Schwein (2)</i>			<i>Schwein (1)</i>	<i>s Schwü (1)</i>	<i>an Schwein (1)</i>
5	<i>am Schwü (10)</i> <i>am Schwüele (4)</i> <i>am Schwein (2)</i>			<i>Schwü (1)</i> <i>Schwein (1)</i>		<i>an Schwü (1)</i> <i>dram (1)</i>
6	<i>dr Häx (13)</i> <i>dr Hexe (2)</i>	<i>der Hexe (1)</i>		<i>Häx (1)</i> <i>Zauberer (1)</i> <i>Schwü (1)</i>	<i>d Häx (1)</i>	

Tab. G-15: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe VI.

Qualitative Analyse Kasusmarkierungen Altersgruppe VII

Qualitative Auswertung der realisierten Kasusformen						
Item	korrekt realisierte Akkusativformen			inkorrekt realisierte Akkusativformen		
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Sonstiges	
1	<i>s Schwü</i> (2) <i>s Swüele</i> (2) <i>die Blume</i> (1)	<i>s Schwein</i> (2) <i>des Schwein</i> (3)				
2	<i>d Häx</i> (3) <i>dr Hut</i> (1)	<i>d Hexe</i> (1) <i>dr Koch</i> (1)	<i>die Hexe</i> (4)			
3	<i>dr Koch</i> (6)			<i>Zauberer</i> (1)		<i>der Koch</i> (3)
4	<i>dr Koch</i> (6)			<i>Koch</i> (1)		<i>der Koch</i> (3)
5	<i>s Schwü</i> (3) <i>s Schwüele</i> (2)	<i>s Schwein</i> (2) <i>des Schwein</i> (2)	<i>die Blume</i> (1)			
6	<i>d Häx</i> (4)	<i>d Häxa</i> (1)	<i>die Hexe</i> (4)		<i>Hexe</i> (1)	
	korrekt realisierte Dativformen			inkorrekt realisierte Dativformen		
	Dialekt	Hochdeutsch	v./-	ohne Artikel	Akkusativ	Sonstiges
1	<i>am Koch</i> (5) <i>am Kocher</i> (2)	<i>dem Koch</i> (2)			<i>en Koch</i> (1)	
2	<i>am Koch</i> (6)	<i>dem Koch</i> (1)		<i>Koch</i> (1)	<i>en Koch</i> (1)	<i>im Koch</i> (1)
3	<i>dr Häx</i> (5)	<i>dr Hexe</i> (3)	<i>der Hexe</i> (1)		<i>die Hexe</i> (1)	
4	<i>am Schwein</i> (2) <i>m Swü</i> (1)	<i>am Schwü</i> (2) <i>am Schwüle</i> (1)	<i>dem Schwein</i> (1)		<i>des Schwein</i> (1)	<i>in Sweine</i> (1) <i>im Schwein</i> (1)
5	<i>am Schwein</i> (2) <i>am Schwü/Swü</i> (3)	<i>am Schwüele</i> (1)	<i>dem Schwein</i> (1)	<i>Schwein</i> (1)		<i>am de Sweine</i> (1) <i>im Schwein</i> (1)
6	<i>dr Häx</i> (3) <i>dr Hexe</i> (1)		<i>der Zauberin</i> (1)	<i>Häx</i> (1) <i>Hexe</i> (1)	<i>die Hexe</i> (2) <i>die Hexe</i> (1)	

Tab. G-16: Qualitative Auswertung der Kasusformen der Altersgruppe VII.

Anhang H

Detailergebnisse Untertest 5 Präpositionen

Verhältnis korrekt realisierter Präpositionalstrukturen Mädchen und Jungen

Anzahl korrekt realisierter räumlicher Präpositionalstrukturen Items 1-8								
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6	7	8
I m (n=5)	0	0	0	0	0	0	0	0
I w (n=6)	2	0	0	1	0	2	0	0
I ges. (n=11)	2	0	0	1	0	2	0	0
II m (n=10)	5	3	1	2	3	1	1	0
II w (n=10)	2	6	0	5	4	3	4	0
II ges. (n=20)	7	9	1	7	7	4	5	0
III m (n=10)	3	3	1	6	1	6	0	0
III w (n=10)	6	2	0	4	1	5	1	0
III ges. (n=20)	9	5	1	10	2	11	1	0
IV m (n=10)	5	5	0	3	3	4	2	0
IV w (n=10)	6	6	5	5	4	5	0	0
IV ges. (n=20)	11	11	5	8	7	9	2	0
V m (n=10)	9	8	1	6	2	6	4	0
V w (n=10)	4	6	1	6	3	3	4	0
V ges. (n=20)	13	14	2	12	5	9	8	0
VI m (n=10)	4	7	4	7	3	8	4	1
VI w (n=10)	10	9	6	9	3	10	2	3
VI ges. (n=20)	14	16	10	16	6	18	6	4
VII m (n=5)	4	3	3	3	3	3	0	0
VII w (n=5)	5	5	1	4	2	4	0	0
VII ges. (n=10)	9	8	4	7	5	7	0	0

Tab. H-1: Korrekt realisierte räumliche Präpositionalphrasen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Quantitative Analyse der Präpositionalstrukturen Altersgruppe I - VII

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe I (3;0.0 – 3,6.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	2	2	0	6	1	11
2	0	0	0	9	2	11
3	0	0	0	8	3	11
4	1	7	1	2	0	11
5	0	0	0	7	4	11
6	2	3	3	1	2	11
7	0	0	5	6	0	11
8	0	0	2	7	2	11
Ges	5	12	11	46	14	88
%	5,7	13,6	12,5	52,3	15,9	100

Tab. H-2: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe I.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	7	3	1	7	2	20
2	9	0	4	6	1	20
3	1	0	6	12	1	20
4	7	9	0	4	0	20
5	1	0	8	6	5	20
6	4	8	0	7	1	20
7	5	0	3	12	0	20
8	0	0	8	10	2	20
Ges	34	20	30	64	12	160
%	21,3	12,5	18,8	40	7,5	100

Tab. H-3: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe II.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	9	5	1	4	1	20
2	5	1	10	4	0	20
3	1	0	7	10	2	20
4	10	4	3	3	0	20
5	1	0	9	10	0	20
6	11	7	1	1	0	20
7	1	1	12	4	2	20
8	0	0	8	2	10	20
Ges	38	18	51	38	15	160
%	23,8	11,3	31,9	23,8	9,4	100

Tab. H-4: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe III.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	11	4	1	3	1	20
2	11	4	4	1	0	20
3	5	3	9	1	2	20
4	8	10	1	1	0	20
5	1	0	16	3	0	20
6	9	11	0	0	0	20
7	2	2	14	1	1	20
8	0	0	13	1	6	20
Ges	47	34	58	11	10	160
%	29,4	21,3	36,3	6,9	6,3	100

Tab. H-5: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe IV.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	13	2	0	4	1	20
2	14	0	6	0	0	20
3	2	2	11	3	2	20
4	12	8	0	0	0	20
5	4	0	14	0	2	20
6	9	10	0	0	1	20
7	8	0	10	1	1	20
8	0	0	12	2	6	20
Ges	62	22	53	10	13	160
%	38,9	13,8	33,1	6,3	8,1	100

Tab. H-6: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe V.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	14	4	2	0	0	20
2	16	1	2	1	0	20
3	10	2	4	1	3	20
4	16	4	0	0	0	20
5	4	1	15	0	0	20
6	18	2	0	0	0	20
7	6	0	14	0	0	20
8	4	0	11	0	5	20
Ges	88	14	48	2	8	160
%	55	8,8	30	1,3	5	100

Tab. H-7: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe VI.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen						
	korrekt	als inkorrekt gewertet				
Item		morpho-syntaktisch inkorrekt	semantische Nähe andere Präposition	Äußerung mit Deixis „da“	Sonstige Äußerung	Gesamt
1	9	1	0	0	0	10
2	8	1	1	0	0	10
3	4	2	2	0	2	10
4	7	3	0	0	0	10
5	4	0	5	0	1	10
6	7	3	0	0	0	10
7	0	1	9	0	0	10
8	0	0	4	1	5	10
Ges	39	11	21	1	8	80
%	48,8	13,8	26,3	1,3	10	100

Tab. H-8: Differenzierte Analyse aller produzierten räumlichen Präpositionen der Altersgruppe VII.

Qualitative Analyse der kindlich produzierten Präpositionalstrukturen

Korrekte Realisierungen Untertest 5 Präpositionen

Items Untertest 5 Präpositionen: Wo versteckt sich ... ?					
1	... der Frosch?	Der Frosch ist in der Tonne. <i>Dr Frosch isch in dr Tonna / im Kübl.</i>	6	... der Koch?	Der Koch ist im Haus. <i>Dr Koch isch im Huus.</i>
2	... der Zauberer Rakus?	Der Zauberer ist hinter den Steinen. <i>Dr Zauberer isch hintr da Stener.</i>	7	... die Spinne?	Die Spinne ist neben der Bank. <i>D Spinna isch nebad dr Bank.</i>
3	... die Hexe?	Die Hexe ist über dem Haus. <i>D Häx isch über am Huus.</i>	8	... die Schlange?	Die Schlange ist zwischen dem Baum und dem Haus. <i>D Schlanga isch zwüschat am Bom und am Huus.</i>
4	... das Schwein?	Das Schwein ist unter dem Tisch. <i>S Schwü isch unter am Tisch.</i>	9	... die Biene?	Die Biene ist auf der Blume. <i>D Biene isch uf dr Bluuma.</i>
5	... die Spinne?	Die Spinne ist vor dem Haus. <i>D Spinna isch vor am Huus.</i>			

Tab. H-9: Items Untertest 5 Präpositionen.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in Fass/, /in Kübel/	
4	/unten Hütte/, /untern Tis(ch)/ (4), /unten Tis/, /unters Huus/	/in den Sveinhüttle/
6	/do dinna in Huus/, /in Huus/, /er is in Huus/	/noch dinna/ (2), /dr Koch isch do dinna/
8		/beim Bänkle/, /am Boden/, /uf dia Steinena/, /bam Stee/, /bi da Bank/
9		/bi den Baum/, /do in Gras/

Tab. H-10: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Altersgruppe I.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in a Kübel/, /in Tschübel/, /in dr Kübel/	/bei da Mülltonna dinna/
2		/bei da Schtee/ (2), /in Schtein/, /in a Schteineböble/
3		/beim Huus/, /im Luft/, /dia isch do nebs am Huus am Dach/ /uf an Huus doba/, /hinterem Huus/, /auf dem Besenschtiel, uf am Huus/
4	/untern Tis(ch)/ (4), /untern Huus/ (2), /unteren Tisch/ /do unten uf den Tisch/, /unter Tisch/	
5		/bein Huus/, /hinteram Huus/, /bintan Huus/, /uf an Schtein glegt/ /unterem Tisch/, /uf an Schtaa/, /noch dr Bank/, /bintr Fenschtr/
6	/do in Huus dinna/ (2), /er is(ch) in Huus/ (2), /in Huus/, /in Huus/ /do dinna in Huus/, /dr Koch isch do dinna, in Huus din/	
7		/bei da Bank/, /hinterem Tisch/, /bintr dr Bank/
8		/am Bom verschteckt/, /do benna be dr Wand/, /in Huus/ /d Schlanga verschteckt sich hinterem Baum/, /bim Bom und bim Huus/ /do, nebad dr Tür/, /do nebs da Schtämm/, /nebad am Huus i dr Mitte und nebad am Baum/

Tab. H-11: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe II.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe III (4;0.1 – 4,6.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in den Fass/, /in Kanna/, /in Fass/, /in Kübel/, /in Topf dinn/	/bei Kübel/
2	/hinter an Stein/	/bei die Schteine/, /bei bi da Schtener/ (4), /in Schtaa/, /im Schtein/ /bei Schtaa/, /be da Schtee/, /in d Schtener/
3		/hintern Haus/, /doba nf am Huus/, /beim Das/, /nfan Dach/ /do homma im Himmel/, /do nf am Huus doba/, /do bi da Besn/
4	/untern Tis(ch)/ (3), /unteran Tis/	/bam Tisch verschtetat unta/, /do in dem Häisle/, /bem Tisch/
5		/hintern Haus/Huus/ (2), /bim Huus und bi da Schtener/ /ba Haus/, /im Schtaa/, /isch bim Huus/ (2), /neban Huus/ /bein Huus/
6	/in Haus drinnen/dinna/ (3) /der isch in Haus und hot d Türe offillob/ /do dinna in Huus dinna/, /er isch in an Huus verschteckt/, /in Huus/	/do dinna isch dr Koch, bin Huus/
7	/nebs an Tis/	/bi bei da Bank/ (3), /bei da Baut hinta/, /vor dr Bank/ /do hint dr Bank/, /hintern Fenschter/, /unter dr Bank/ (2) /nf am Bank/, /bim klina Tisch/, /bei Bank/
8		/dia verschteckt sich ob bim Koch/, /am Bom/, /vor am Haus/ /do hinta, nebs dr Tür/, /hintern Bom/, /bim Bom/ /hintern Huus/, /bem Bom was Huus isch/

Tab. H-12: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe III.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in Topf/, /in a(n) Fass/ (2), /in an Kübel/	/beim Fass/
2	/hintern Schtein/ (2), /hinter die Schteine/, /hinter der Schteine/	/i da Schtee dinn/, /bei da Schteener/ (2), /an da Schteener/
3	/überan Huus/ (2), /obern Huus/	/aufm Huus/, /oberhalb i da Luft/, /aufm Dach/, /in die Luft/ /nf am Besa do in da Luft/, /do homma nf am Besa/ /in Himmel/, /genau nf dr Luft, nebad den Huus, in dr Luft/ /do nf an Himmel mim Häschbesn/
4	/untern Tis(ch)/ (8), /untran Tisch/, /unter den Tisch/	/hintern Tisch/
5		/bei der Bank/, /nf da Schtee/, /auf den Schtein/, /bei da Schteener/, /neben n Haus/, /hintern Huus/ (2), /hinteran Huus/ /hintern Huus/, /nf dem Flies/, /neban/ nebad den Huus/ (4) /vor am Huus/, /bein Huus verschteckt sich dia/
6	/in Huus/Huus/ (3), /in Huus dinn/dinna/ (4), /in Haus drinnen/ /in Haus, schaut aus dem Fenschter raus/, /in den Huus dinna/, /in an Huus/	
7	/neban Tis/, /nebad den Tis/	/hinter der Bank/ dr Bank/ (5), /hintern Haus/, /unterm Bank/ /do beim Schtein/, /do vorn Haus/, /bei dr Bank/ /auf der Seite vo dr Bank/, /nf dr Sita vo dr Bank/ /nebam Koch/, /bei da Schtener/
8		/nf dr Wiese/, /bei da Wiese/, /dussa, nebad an Baum, in dr Mitte/, /d Slanga isch vor dr Huustür/, /hintern Bom/ /hintern Bom und hintern Huus/, /do einfach nur nf da Sita/ /bein Huus, düt bei den Baum/, /in dr Mitte vo dem/ /nebam Bom/, /bei da Tür/, /in dr Mitte vo denna zuva/ /bem Bom und bem Huus/

Tab. H-13: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe IV.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in Kübel/, /in Eimer, in Kübel/	
2		/neben dem Haufen Schein/, /unter an Schein/, /bei die Scheine/ /bei da Schtäiner/, /in dr Scheener verschteckt/, /verschteckt sich in dr Höble/
3	/obern Haus/Huus/ (2)	/in da Luft/, /in dr Luft uf am Huus/, /uf da Luft, uf am Huus/ /uf am Besa/ (4), /dia flügt uf am Besa uf am Dach doba/ /beim Besa, beim Huus/, /dia flügt davo, bim Dach doba/, /bei da Himmel doba/
4	/untern Tis(ch)/ (5), / unten Tisch/, /unta/, /unter den Tisch/	
5		/hintern Tisch/, /neban Huus/, /beim/ beim Huus/ (4), /uf am Schtaa/ /nebad dr Bank/, /hinter den Haus/, /nebad am Huus/ /neben Haus/, /am Huus/, /do beim Huus danebad/, /im Huus/
6	/in Huus/Haus/ (5), /in Huus dinna/, /in Haus drin/ /am Huus dinna/, /bein/ beim Huus dinna/ (2)	
7		/hintern Tisch/ (2), /hintr dr Bank/ (3), /hinta bei da Bank/ /bei da Bank/ (2), /bei die Bank/, /uf dr Terrasse/
8		/hintern Baum/, /vor am Huus und hinterem Bom/, /hintern Bom/Baum/ (3) /hinter dem Baum/, /vor am Huus/, /dia will gad hintern Bom/ /neben Huus und Baum/, /do nebad am Huus und nebad am Bom, gad i dr Mütte/ /bein Baum/, /do neban Haus/

Tab. H-14: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe V.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/der Frosch versch teckt sich in an Fass/ /in a Fass/ (2), /in Wasser/	/am Fass/, /bein Kübel/
2	/hintern Schta/	/uf an Hufa Scheener/, /bei da Schtee/
3	/boba/, /obern Huus/	/uf am Dach/ (3), /in dr Luft/
4	/untern Tisch/ (3), /unteren Tis/	
5	/vorderem Huus/	/bei da Seite/, /nebs am Koch/, /bi dr Bank/, /beim/ n Huus/ (3), /hintern/ m Huus/ (2), /nebad am Huus/ (2), /do benna bi dr Wand/, /uf dr Sita vom Huus/ /bem Huus danebad/, /bim Huus dötta/, /uf dr Wand/
6	/in Huus dinna/ (2)	
7		/hintern Tisch/ (2), /hintr dr Bank/ (6), /verschteckt sich beim Tisch/, /hintern Tisle/ /uf dr Sita vom Tisch/, /untr dr Bank/, /unta dinna/, /unterm Bänke/
8		/hintern Baum/, /dia isch bim Huus und nebs am Bom/, /nebad am Bom und nebs am Huus/ /vor am Huus und vor am Bom/, /nebad am Huus, will grad ins Huus inne/ /hintern Bom/ (2), /hintern Baum/, /im Huus dinn, nebad am Huus/ /in dr Mütte vo denna zwa/, /uf derra Sita/

Tab. H-15: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe VI.

Differenzierte qualitative Analyse Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Qualitative Analyse inkorrekt gewerteter Realisierungen räumlicher Präpositionen		
Item	morphologisch inkorrekt	semantische Nähe mit anderer Präposition
1	/in die Tanne/	
2	/hintern Schein/	/untern Scheinen/
3	/obern Haus/, /übern Huus/	/oben in Himmel/, /doba uf am Besa/
4	/untern Tis(ch)/ (2), /unten Tis/	
5		/neben dem Haus/, /hintern Haus/, /neben Huus/, /hinteram Huus/, /hintern Tisch/
6	/in Huus/Haus drin/ dinna/ (2), /in den Haus/	
7	/neban Tis/	/hinter der Bank/ dr Bank/ (4), /zwischen dem Haus und der Bank/ /untern/ m Tis(ch)/ (2), /hinteram Tisch/, /vor am Huus/
8		/vor der Haustür und rennt rein/, /vor am Haus/ /hinteram Bom/, /hintrm Bom/

Tab. H-16: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Realisierungen der Präpositionen der Gruppe VII.

Anhang I

Detailergebnisse Untertest 6 Tempus

Verhältnis markierter Tempusformen Mädchen und Jungen

Anzahl markierter Tempusformen Kategorien AUX + PPP bzw. PPP Item 1-4				
Altersgruppe	1	2	3	4
I m (n=5)	2	4	1	3
I w (n=6)	4	6	3	4
I ges. (n=11)	6	10	4	7
II m (n=10)	3	10	7	8
II w (n=10)	4	7	6	6
II ges. (n=20)	7	17	13	14
III m (n=10)	5	8	8	9
III w (n=10)	7	7	8	9
III ges. (n=20)	12	15	16	18
IV m (n=10)	4	6	10	9
IV w (n=10)	5	10	9	10
IV ges. (n=20)	9	16	19	19
V m (n=10)	6	7	10	9
V w (n=10)	4	7	9	9
V ges. (n=20)	10	14	19	18
VI m (n=10)	8	9	10	10
VI w (n=10)	9	9	9	10
VI ges. (n=20)	17	18	19	20
VII m (n=5)	5	5	5	5
VII w (n=5)	5	5	5	5
VII ges. (n=10)	10	10	10	10

Tab. I-1: Alterskorrelierte Anzahl markierter Tempusformen.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a	korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	2	0	0 0	2	2	0	0	5	11
2	2	0	0 1	4	3	0	0	1	11
3	3	0	0 0	1	0	0	0	7	11
4	1	0	0 0	3	2	0	Präfix 1	4	11
	9			18				17	44

Tab. I-2: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe I.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a	korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	4	0	1 0	2	0	0	0	13	20
2	10	1	1 0	3	2	0	0	3	20
3	6	1	0 0	3	2	0	Suffix 1	7	20
4	3	0	0 0	8	3	0	0	6	20
	27			24				29	80

Tab. I-3: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe II.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen										
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges	
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a		Korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	5	0	0	2	2	1	2	0	8	
2	8	0	0	0	7	0	0	0	5	
3	7	1	1	0	6	0	0	Suffix 1	4	
4	6	0	1	0	7	4	0	0	2	
	31				30				19	80

Tab. I-4: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe III.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a	Korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	6	1	1 0	1	0	0	0	11	20
2	13	0	2 0	1	0	0	0	4	20
3	15	1	0 0	3	0	0	0	1	20
4	5	0	1 0	10	2	0	Präfix 1 Suffix 1	0	20
	45			19				16	80

Tab. I-5: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe IV.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen										
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges	
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a		Korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	9	0	0	0	1	0	0	0	10	20
2	12	0	0	0	2	0	0	0	6	20
3	19	0	0	0	0	0	0	0	1	20
4	8	0	1	0	9	0	0	0	2	20
	49				12				19	80

Tab. I-6: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe V.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	ges
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a	Korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	15	0	0 0	2	0	0	0	3	20
2	15	2	0 0	1	0	0	0	2	20
3	19	0	0 0	0	0	0	0	1	20
4	5	0	1 0	13	1	0	0	0	20
	57			17				6	80

Tab. I-7: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe VI.

Differenzierte quantitative Analyse Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Detaillierte Analyse realisierter Perfektformen									
	AUX + Partizip Perfekt			Partizip Perfekt (bare participle)				kein PP sonstige Antwort	Ge s
	korrekt	AUX inkorrekt	PP inkorrekt -a → -t -t → -a	korrekt	-a → -t	-t → -a	Elision Prä-, Suffix		
1	10	0	0 0	0	0	0	0	0	10
2	8	1	0 0	1	0	0	0	0	10
3	10	0	0 0	0	0	0	0	0	10
4	7	0	0 0	3	0	0	0	0	10
	36			4				0	40

Tab. I-8: Differenzierte Analyse realisierter Perfektformen der Altersgruppe VII.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/do sin Schteine ussakfalla/, /is abkschträz/
	PP	/Reifja kaputt gangat, wenns s Schwüele net beba tuat/, /dr Reifja kaputt ganga/, /uf an schpütziga Schtee uffekfabrt/ /dr Reifja kaputt ganga (?) der bot zschnell kfabra/
	kein PP/sonstiges	/kaputt/, /i bas net, Beine/, /dem dia Schteine, sind überall Schteine/, /da sin Schteine, Schteine sin do/, /Schteine/
2	AUX + PP	/do bot sie was baut und denn is as nfs Sveindle uffekfalla/, /as sin umkfalla/ /Häx bot des ummegkwerft, s Swüle is böis und die Hexe is böse/
	PP	/umkfalla/ (2), /umkfallet/, /alle Schüssla agikfallat/, /abikfallat s Schwüele/, /alle abbakfalla/ /abikfalla und denn isch se sauer worra/
	kein PP/sonstiges	/Cola/
3	AUX + PP	/do sin alle kaputt ganga/, /do sin no meh bunte Luftabon, dia sin ob kaputt ganga/, /abbagfloga sin dia/
	PP	/kaputt ganga/
	kein PP/sonstiges	/do sau mol, die Luftballons do (?) asta Luftballon sen/, /doi krank, wenn er weina tuat/, /paputt/, /Luftballon kaputt/ /wenn net d Mama do isch/, /dr Luftalton kaputt goht/, /ebba kant/
4	AUX + PP	/dia bot gässa/
	PP	/Tuzle tät/, /nstsütat, nfgässät/, /zambla, zambat/, /gässat/, /do gässa/, /viele Guzle gässa/
	kein PP/sonstiges	/war sie traurig, well d Häx böse is/, /gelb in Gesicht/, /ganx viel Bauchweh/, /Bauchweh/

Tab. I-9: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe I.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/also es sin zuviel Schteine ksi/, /d Shtener sind do ksi/, /alles liet uf am Gras vom Reifja (?) well er übern Schtaa kfabra isch/ /Reifja kaputt, der is mit an Reifja do druf kfabrt/, /dr Shtener isch do ksi und denn sich as kaputt ganga/,
	PP	/viel zu schpützigi gi/, /ähm kaputt gi/,
	kein PP/sonstiges	/Fna, fubren/, /an Schtee isch platzt/, /isch dr Kochlöfl biganga/, /Schteener platzt/, /ähm... do sin a paar Schteele ussakob/ /da Anhänger kaputt/, /oje, do sin d Schteener umanandr und er is is gas inne tua/ /wenn kann er nümma fabra, do isch dr Reifja kaputt/, /do ischs s Schteine/, /des do (?) Reifja kaputt/, /a Schtaa/ /vom Anto Dreck/, /Eijästüek/
2	AUX + PP	/do isch er eikeit/, /des is abikfalla/, /do ischs s Schwüele umkfalla/ /do isch es umkfalla und an Boda trolt und d Häx lacht gad/, /isch alles umkfalla/ /a Dosa is platzt, sau mol was passiert is/, /denn sin se abakflogt/, /es bot sich aksossa/, /Dosa waran abekfloga/ /umpfloga isch as denn und s Schwüele isch Schpaß ksi/, /do bot sie d Döse uf erra uffe kant/, /do is dia ganz Dosa an Boda und jetzt muaf jeda helfa der mitgschpielt bot/
	PP	/Dosa umkfalla/, /Dosa uff kfällt/, /an Zahn ussakfloga/, /do ummikfallt/, /alles ussi trolt vo dr Hexe/,
	kein PP/sonstiges	/alls kaputt goht/, /do is s Schwein bedeckt/, /verdeckt und jetzt sin a paar wieda doba/
3	AUX + PP	/denn sin alle platzt/, /dia sind kaputt ganga/, /alle Luftballon sin kaputt ganga/, /well dia Luftballon do platzt sin/ /do sin blau und rot kaputt ganga/, /Luftballon waran a biz platzt/, /so sin zemma platzt/
	PP	/Luftballon kaputt ganga/, /Luftballon kaputt gang/, /d Luftalton kaputt ganga, boba sin se noch gebaut/ /do abgessmitta/, /taputt tangt, alles taputt tangt/, /platzt/,
	kein PP/sonstiges	/a Seil kaputt gemacht/, /des is kaputt do unta/, /Luftballon kaputt goht/, /ganx viele Luftballon kaputt/, /kaputt/ /kaputt, dreckig/, /verhänga/
4	AUX + PP	/do bot se zuviel Guzle gässa/, /sie bot was (?) sie bot lutr Guzle gässa/, /sie bot dia ganza Guzle gässa/
	PP	/zuviel Guzle gässa/, /alle Guzle gässa/, /dia gässa/, /Guzi gässa/, /ganx viele Guzle gässa/, /lutr Guz gässa/, /gässa/ /lantr Guzle weg ässat und alls ummi gmissat/, /alle nfgäss/, /gäss Guzi, Guzle gäss/, /Bauchweh kriegt/
	kein PP/sonstiges	/alles teilt/, /Guzle is sarf/, /schlecht/, /a glüne bot der/, /Guzle Gesicht/, /isch kfalla/

Tab. I-10: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe II.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/do sin Schteener ksi/, /alls isch kaputt ganga/, /wegs da Schteener isch er kaputt ganga/ /wegs da Schteener, dr Reifa is uf an schpützga Schtaa uff kfabra/, /do isch an Schtee ksi/ /do isch was kaputt ganga, well er isch so schnell kfahrt/, /mit dr Schtaa do kfabra, denn isch dr Reifa kaputt gangat/
	PP	/in Schteener inni kfahrt/, /kaputt ganga/, /dr Reifa kaputt ganga/, /uf an Schtee uff kfabra/ /alls kaputt gmacht, alls verlor gangat/
	kein PP/sonstiges	/Lauf uslo (?) well do isch a Nadel dinna, viellicht i dr Wiesa/, /über so an schpützga Schtaa/, /alls uf an Boda/, /alls kaputt/ /do sin Schtaa, do isch an ganza schpützga Schtaa/, /-/ (1), / (viele) Schteine/ (2)
2	AUX + PP	/do isch er vom Tisch eikfloga/, /do isch alls abatrott/, /do isch alles kaputt ganga/, /dis alles is abbetrott/, /alle Dosa sin abakfalla und bot denn d Häc eigentlich glacht?/, /bot sies abbikfloga, uf an Bosa kfloga sin/ /do hon se Dosa ustrunkta und kschpielt mi da Dosa und isch s Schwiele zmol umkfalla/, /do is er umtrott/
	PP	/Dosen runtergefallen/, /do umkfloga/, /s Sweinile umtrott/, /abakfalla/, /abekfalla/, /alle Dosa abitrott/ /d Hosa kaputt ganga/,
	kein PP/sonstiges	/des sacht ma nümma, i sachs abr, dr tuat isch weg/, /mit dr Dosa verdeckt/, /wäs i net/, /-/ (1), /Dosa/
3	AUX + PP	/der bot sich mit denna weh tua, well Luftballon platzt sind/, /do sen Luftballon bi ganga/ /alle Luftballon sin kaputt ganga/, /do sin a paar Luftballon kaputt ganga. Zum Glück bot er noch viere/ /d Luftballon sin platzt/, /weil zwei platzt sind/, /dia sin alle kaputt gangt/ /well se platzt bon, well zwä platzt sin odr so/, /do sin alle platzt/
	PP	/Luftballon platzt/, /jo die andere platzt/, /Luftballon kaputt ganga/, /dr Luftballon platzt/, /platzt/ (2) /warum bot er rära müssa (?) alle Luftballon kaputt gang/,
	kein PP/sonstiges	/dia ganza Luftballon kaputt/, /putt/ (2), /so isch kaputt do unta/
4	AUX + PP	/sie bot dancz viel Guze gassa/, /d Häc bot alle Guze gassa/, /dia bot zwiel, zwiel Süßas gassa/ /dia bot zwiel Guze gassa/, /gassa, gassa bot sie/, /do hot se alle Guze gäss/, /alle Guze sin net usgloga, sin ussa kfloga/
	PP	/ganz viel gnommen/, /alle Guze in Mund gnob/, /alle ufgassa/, /zwiel Tutsle gassa/, /alle ufgassa/, /dia gäss/ /do was essat/, /d Guze gäss/, /gweint/, /zwiel Guze gäss/, /zwiel Guze gassa/
	kein PP/sonstiges	/do bot jemand ussatrott/, /wäus net, an Müll/

Tab. I-11: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe III.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/do isch dr uff kfahrt und denn isch dr Reifn platzt/, /d Schteener bon ihm platza lo/ /bot er nümma fabra könna, negat am schpützga Schtaa/, /bei da Schteener, well er platzt isch/ /do isch er uf an Schtein tsi, an schpützga und denn isch er do drüber kfahrt und bot a Loch ket im, Reifa/ /geschtern hat er versucht den Traktor mit den Reifen reparieren/, /do war der Traktor uf den schpützga Schtaa uff ganga/ /an Schpütz bot dr Reifa a Loch gmacht und denn isch er platzt/,
	PP	/übern den schpützga Schtoa drüber kfabra/
	kein PP/sonstiges	/dass nümma wüf fabra könna bot/, /do sin Schteener/, /Schteine/, /an schpützga Schtaa, do bot er an Potscha/ /der ischs zlick/, /do sin (?) weil do Schteener sin/, /mit da Schteener/, /dia Kurs vo Reifa/, /bei da Schteener/, /Schteener schpützga/ /isch an schpützga Schtaa/
2	AUX + PP	/do isch des Schwiele umkfalla/, /do sin alle eitrott/, /do ischs s Schwiele umtrott/ /do sin se alle auf dem Bauch glandet (?) weil die vom Tisch runter kfallen sind/, /s Swiele isch umtrott uf an Boda/ /bot d Häc alle uf ihn uff kworfa/, /do ischs umkfalla/, /er isch im Tisch grennt/ /s Schwiele isch abbikfalla/, /do isch as umkfalla vo lutr Dosa/ /dia Dosa sich umme, sie bon amol umme kschmiest ihn, denn bot ers umekschmiest und denn ischs s Schwiele umekfalt/ /d Häc bot alle Dosa abekschießt/, /do war der Turm umkfloga/, /Häc bot mit da Dosa abihant/ /is Dos aufs Swiele tolt und denna bot d Häc glacht/
	PP	/umtrott/
	kein PP/sonstiges	/dass am Boda liegt/, /was as net/, /is es voll Dosa/, /do isch er volla Dosa/
3	AUX + PP	/ähm... dia do unta sin kaputt ganga/, /do sin se platzt/, /die Luftballone sind geplatzt/, /die Luft sin platzt/ /a paar Luftballon sind platzt und darum weint er/, /a paar Luftballon sind platzt/, /do sin dia Luftballons bi ganga/ /do sin se dr platzt/, /die Luftballon sind platzt/, /dia sind verplatzt/, /do sin a paar Luftballon zerplatzt/ /do is dr Luftballon platzt/, /drei sän platzt/, /do bon a paar abplatzt/, /wo waran dia drei Luftballone platzt/ /well d Luftballon platzt sin/
	PP	/ab...platzt/, /sowie...drei platzt/, /platzt/
	kein PP/sonstiges	/voll verknast/
4	AUX + PP	/sie bot alle usglart (?) däss/, /ähm... sie isch vergiftet tsi/ /vielleicht bot sie zwiele Süßigkeiten gessen und drum bot sie jetz Bauchweh/ /sie bot viel Guze gassa/, /ganz viele Guze gassa und denn isch erra schlecht worra/, /bot alle ufgäss/
	PP	/zwiel Süßigkeiten gassa/, /dia Guze gassa/, /zu viel Guze gassa/, /Guze gassa/, /alle Guze gassa/, /alle ufgassa/ /ganz viele Zuckerle gassa/, /viel, zwiel gassa/, /alle aufess/, /aufgess/, /nur Süßigkeiten gäss/ /zwiele Guze ässat/, /viel Guze gäss/, /viele Guze (?) viel in Bauch gestopft/

Tab. I-12: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe IV.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/da Reifn isch kaputt gangn (?) weil er in an Nagl reingefahren isch/, /d Luft isch usganga/, /do sin lauter Schteener ksi/ /a Schtaa isch so schpützge ksi/, /do sin Schtee und an Nagl dän gläga/, /er isch übr an Schtaas schpützga übre kfabra/ /er isch drübrkfloga bi da Schteener/, /well er über d Schteener druf kfabra isch/, /do isch er denn zerplatzt/
	PP	/brocha mit denna Schteener/
	kein PP/sonstiges	/well do so an Schtaa war/, /so sin schpützge Nägg/, /an Potsa, wegat da Schteener an Potsa/, /nämlich do an schpützga Schtein/ /da ist der Nagel drinnen/, /do muaf er ufpumpa/, /wegam schpützga Schtaa/, /Schaustall (?) well er platt war/ /a spützga Staa inne/, /-/ (1)
2	AUX + PP	/alle Dosn sind umkfallen/, /do bot d Häx dia so uffe kesssa und denn isch alles umtrolt/, /er war usgrutscht/ /dia bon so mit am Ball kworfa/, /do sin d Dosa eitrolt/, /do bot d Häx alle Dosa abbekhaut/, /da bat die Hexe geschpielt/ /do bot d Häx bowling gespielt/, /d Dosa sind runterkfalla/, /do isch er umtrolt/, /do bot d Häx s Swii kesssa/ /d Häx bot do füre kesssa und er bot gmant, dass as wir wegtrolt und denn isch as ufs Schwüele uffe kfalla/
	PP	/umkfalla/, /kschnitta, an Zeha weg, an Zeha isch ganz weg/
	kein PP/sonstiges	/i waff net/, /waas i neta/, /wegam usrutsa/, /es flügt um/, /-/ (1), /s Schwüele war hinta da Dosa/,
3	AUX + PP	/a paar sind platzt/, /die sind platzt/, /do sin lauter Luftballon zerplatzt/, /dia sin platzt/ /do isch dr blaue und dr rote platzt/, /dia sin platzt/, /so sind a paar platzt/, /do sin welche platzt/ /sie sind platzt, voll in sine Oga platzt/, /da sin die anderen Luftballons geplatzt/ /d Luftballons sind platzt/, /weil dia drei platzt sin/, /Luftballon sind platzt/, /a paar Luftballon sind platzt/ /well se platzt sin, dia ana/, /weil se platzt sin/, /well se platzt sin/, /weil do sind d Luftballons kaputt ganga/ /well a paar Luftballon kaputt ganga sin, drei/
	kein PP/sonstiges	/-/ (1)
4	AUX + PP	/bot zuviel Süßigkeiten gessn/, /dia bot lauter Guzle gässa/, /sie bot zuviel Guzle gässa/, /dia bot zuviel Süßigkeita gässa/ /well sie dia gässa bot alle/, /dia bot viele Guzle gässat/, /weil se soriel Guzle gässa bot/ /well se dia ganzu Guzle gässa bot/, /wegat dia ganzu Guzle gässa bot/
	PP	/zu viel Süßigkeita gässa/, /Sokolade gässa/, /zu viel Guzle gässa/, /Guzle gässa/, /alle Guzle ufgässa/ /ganz viele Süßigkeiten gessen/, /alle Guzle ufgässa/, /Guz gässa/, /zu viel gässa/
	kein PP/sonstiges	/sie bot einfach innegrennt/, /alle usglärt/

Tab. I-13: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe V.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
1	AUX + PP	/Reifen platzt (?) weil es auf Schteine kfahren isch/, /platzt (?) weil er bot net obacht geh/, /er isch über an Staa kfabra/ (2) /über an schpützga Schtaa kfabra/ (2), /do sin schpützga Schteener und denn isch dr Reifa platt worra/ /do isch an schpützga Schtaa, den bot dr Reifa a Loch ket/, /er isch globi über an Schtaa kfabra/, /über d Schteener kfabra/ /er isch do driiba kfabra/, /do waran Schteener und do isch er drüber kfabra/, /er bot nümma fabra können/ /er isch über an Staa kfabra/, /da Reifen isch platzt (?) weil er auf den schpützga Schtein raufkfahren isch/
	PP	/an schpützga Schtee uffekfabra und platt/, /in so an Schtachel innekfabra/
	kein PP/sonstiges	/uf an schpützga Schtaa/, /an schpützga Reifa/, /do isch an spützga Teil, do platztz jo/
2	AUX + PP	/do bot die Hexe geworfen und dann sind alle aufs Schwein/, /do bot d Häx d Dosa umkhaub/ /er bot kworfa und denn sin d Dosa uf ihn uffekfalla/, /ach, dia Dosa sin umkfalla odr dr Ball bot se umkworfa/ /Dosa sin uf des, isch bi ganga und denn isch alles ufs Schwüi kfalla/ /also, d Häx bot kesssa und s Schwüele isch unta ksi und denn bot ses versteckt/ /s Schwüele isch umkfallen und denn sin die Dosn rauf/ /do bot d Häx ufs Schwüi uffekhaut d Dosa/, /d Häx bot alle Dos umkworfa/ /do isch er umkfalla, wein ma gad so körig umkesssa bot/ /Dosa sind uf es trolt/, /do sin d Dosa uffiglutst/, /s Schwüi isch umtrolt/, /d Dosa sin abatrolt/, /s Schwüi war umkfalla/, /well sie bot kesssa und s Schwüele isch do hinta kstanda/, /dia isch zuwild tua mit da Dosa/
	PP	/dr Turm umtrolt/
	kein PP/sonstiges	/es isch übre krocha/, /-/ (1)
3	AUX + PP	/sind drei Luftballons platzt/, /do sin a paar platzt/, /es sin drei platzt/, /a paar Luftballon sin platzt/ /do bot er an kenalla lo/, /do sin drei Luftballons kaputtganga/, /a paar sind platzt/ (4), /a paar Luftballon sind platzt/ /do sin drei Luftballone platzt/, /do sind d Luftballon platzt/, /zwo Luftballon sind platzt/ /do sin a paar Luftballon platzt/, /dia sin platzt/, /drei Luftballon(s) sind platzt/, /dia sind platzt/ /dem isch an Luftballon ins Og inne platzt/, /well do sin se platzt/,
	kein PP/sonstiges	/an d Wand kant/
4	AUX + PP	/sie bot lauter Guzle gässa/, /dia bot ganz viele Guz gässa/, /sie bot zuviel Guzle gässa/, /sie bot z viel Guz gässa/ /Süßigkeita gässa, erra isch schlecht worra/, /dia bot Guzle gäss und denn bot se Buchweh kriagt/
	PP	/zuviel Süßigkeiten gessen/, /a ganze Packung Guzle gässa/, /dia ganzu gässa/, /ganz viele Süßigkeiten gessen/ /Guzle alle gässa/, /alle Guzle gmampft/, /lauter Süßigkeita gässa/, /zuviel gässa/, /zuviel Guzle gässa/ (4) /sönl Guzle gäss/, /Guzle gäss/

Tab. I-14: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe VI.

Detaillierte qualitative Analyse Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Qualitative Auswertung der realisierten Tempusformen		
	AUX + Partizip Perfekt	Partizip Perfekt
1	<i>/do is as auf die Schteine kfabren/, /da Reijn platzet (?), weil sie auf an Schtein auf an schpitzen kfabren isch/ /nämlich der is uf die Schtein kfabra/, /der isch über an spitzziga Schtaa drüber kfabra/ /an schpitzziga Schtein isch unterm Rad, isch drüberkfabra und denn isch er platzet dr Reija/ /platzet (?) weil ka Luft me dinna kesi isch oder negat den schpitzziga Schtee do/ /er isch bim a schpitzziga Schtaa drüber kfabra/ /er isch bi anam schpitzga Schtaa übre kfabra und jetzt bot er a Loch im Reija dinn/ /wegen dem Schtein do, dr Schtein bot es aufplatzet/, /dass as übern schpitzziga Schtee drüber kfabra isch/</i>	
2	<i>/bot d Hexe uf ihn rauflschossa/, /do sin dia Dosn ufs Schwein kfallen/ /do bot die Häx an Ball kworfen und die Dosn sind aufs Schwein kfallen/, /do isch dr Turm zemmakfalla/ /er isch umkfloga/, /d Häx bot Dosa kworfa und denn isch alls ufs Schwein ganga/ /isch z Schwii, do bot d Häx globi zfescht kworfa und jetzt sind d Dosa uf am Schwii doba/ /do is dr Turm so gwackelt, dass der umtrolt isch/, /...dass as d Hexe umkworfa bot/</i>	<i>/nämlich die Dosn runterkfalla/</i>
3	<i>/a paar sind platzet/, /do sin die anderen Luftballone platzet/, /do sin drei Luftballons platzet/ /do sin d Luftballons platzet/, /alle sind platzet/, /dia Luftballon sin platzet/ /do sän a paar Luftballöne platzet/, /weil die einen zerplatzet sind/, /nämlich do sin se kaputt ganga/ /weil dia do kaputt ganga sin/</i>	
4	<i>/sie bot zuviel Zuckerle gässa/, /die bot Süßigkeiten gessen und jetzt bot sie Bauchweh/ /dia bot ganz viel Süßigkeiten gessen/, /do bot se zuviel Süßigkeita gässa/ /sie bot ganz viele Guzle gässa und denn bot se Bauchweh kriagt/ /do bot se zuviel Guzle gässa und jetzt bot se Buchweh/, /weil sie ganz viele Sokolädle gässa bot/</i>	<i>/alle aufgessen/ /viel Süßigkeita gässa/ /Guzle gässa zuviel/</i>

Tab. I-15: Qualitative Analyse der realisierten Perfektformen Altersgruppe VII.

Anhang J

Detailergebnisse Untertest 9 Satzverständnis

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	1	2	2	3	0	2	3	1	1	0	4	1
w (n=5)	5	0	2	4	0	1	2	2	1	3	0	2
Gesamt	6	2	2	7	0	3	5	3	2	3	4	3
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	1	2	2	1	2	2	2	2	1	3	0	2
w (n=5)	3	1	1	1	3	1	4	1	0	2	0	3
Gesamt	4	3	3	2	5	3	6	3	1	5	0	5
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5
w (n=5)	3	0	2	0	0	5	0	0	5	0	1	4
Gesamt	3	0	7	0	0	10	0	0	10	0	1	9

Tab. J-1: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe I.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	6	3	1	7	3	0	5	4	1	0	7	3
w (n=10)	8	1	1	7	2	1	8	1	1	5	4	1
Gesamt	14	4	2	14	5	1	13	5	2	5	11	4
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	4	4	2	4	2	4	7	3	0	6	0	4
w (n=10)	7	2	1	7	3	0	8	1	1	8	0	2
Gesamt	11	6	3	11	5	4	15	4	1	14	0	6
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	5	1	4	2	1	7	1	0	9	1	1	8
w (n=10)	8	0	2	1	5	4	3	0	7	2	3	5
Gesamt	13	1	6	3	6	11	4	0	16	3	4	13

Tab. J-2: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe II.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe III (4;0.1–4;6.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	7	2	0	7	2	1	8	2	0	5	5	0
w (n=10)	9	0	2	8	1	1	8	1	1	6	2	2
Gesamt	16	2	2	15	3	2	16	3	1	11	7	2
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	5	3	2	3	5	2	8	2	0	4	0	6
w (n=10)	5	3	2	8	1	1	8	0	2	8	0	2
Gesamt	10	6	4	11	6	3	16	2	2	12	0	8
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	7	2	1	3	0	7	1	0	9	2	0	8
w (n=10)	6	0	4	2	1	7	3	0	7	3	1	6
Gesamt	13	2	5	5	1	14	4	0	16	5	1	14

Tab. J-3: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe III.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	1	0	7	3	0	9	1	0	6	3	1
w (n=10)	9	0	1	10	0	0	10	0	0	8	2	0
Gesamt	18	1	1	17	3	0	19	1	0	14	5	1
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	8	1	1	7	3	0	8	2	0	6	0	4
w (n=10)	8	2	0	9	1	0	9	0	1	7	0	3
Gesamt	16	3	1	16	4	0	17	2	1	13	0	7
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	1	0	5	2	3	6	0	4	8	0	2
w (n=10)	9	0	1	4	1	5	6	0	4	6	0	4
Gesamt	18	1	1	9	3	8	12	0	8	14	0	6

Tab. J-4: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe IV.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	0	1	10	0	0	10	0	0	7	3	0
w (n=10)	9	1	0	10	0	0	10	0	0	9	1	0
Gesamt	18	1	1	20	0	0	20	0	0	16	4	0
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	0	1	9	1	0	10	0	0	7	0	3
w (n=10)	9	1	0	8	2	0	10	0	0	8	0	2
Gesamt	18	1	1	17	3	0	20	0	0	15	0	5
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	10	0	0	8	0	2	7	0	3	6	2	2
w (n=10)	10	0	0	3	0	7	8	0	2	3	0	7
Gesamt	20	0	0	11	0	9	15	0	5	9	2	9

Tab. J-5: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe V.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	0	0	10	0	0	9	0	1	9	1	0
w (n=10)	10	0	1	10	0	0	8	1	1	10	0	0
Gesamt	19	1	1	20	0	0	17	1	2	19	1	0
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	1	0	10	0	0	10	0	0	5	0	5
w (n=10)	10	0	0	10	0	0	10	0	0	7	0	3
Gesamt	19	1	0	20	0	0	20	0	0	12	0	8
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=10)	9	0	1	8	1	1	9	0	1	7	2	1
w (n=10)	9	1	0	8	2	0	10	0	0	9	0	1
Gesamt	18	1	1	16	3	1	19	0	1	16	2	2

Tab. J-6: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe VI.

Verhältnis korrekter/inkorrekt Realisierungen Mädchen und Jungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6,6.0)

Quantitative Analyse des Untertest zum Sprachverständnis												
	1			2			3			4		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	5	0	0	5	0	0	4	1	0	4	1	0
w (n=5)	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0
Gesamt	10	0	0	10	0	0	9	1	0	9	1	0
	5			6			7			8		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	4	1	0	4	1	0	4	1	0	5	0	0
w (n=5)	4	1	0	5	0	0	5	0	0	4	0	1
Gesamt	8	2	0	9	1	0	9	1	0	9	0	1
	9			10			11			12		
	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik	k	k – i	ik
m (n=5)	3	2	0	3	1	1	5	0	0	3	0	2
w (n=5)	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0
Gesamt	8	2	0	8	1	1	10	0	0	8	0	2

Tab. J-7: Anzahl korrekter und inkorrekt Realisierungen des Untertest 9 der Altersgruppe VII.

Anhang K

Ergebnisse Untertest 10 Genus- und Pluralmarkierung

Notation: Der in Klammer angeführte Wert entspricht semantisch naheliegenden mit Genusmarkierung realisierten Lexemen (z.B. Junge bei Kind, Foto bei Bild oder Becher bei Glas).

Verhältnis realisierter Genusmarkierungen Mädchen und Jungen Teil I

Anzahl der Realisierungen und Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil I										
		Hose	Hund	Schaf	Hexe	Kind	Haus	Nuss	Apfel	Zebra
I m	(n=5)	v.	4	3	4	2 (2)	4	(1)	3	(2)
I w	(n=5)	v.	3	2	3	(3)	4	0	3	1
I ges.	(n=10)		7	5	7	2 (5)	8	(1)	6	1 (2)
II m	(n=10)	v.	6	6	7	4 (5)	7	(3)	7	2 (5)
II w	(n=10)	v.	5	8	6	1 (7)	7	3 (2)	6	3 (1)
II ges.	(n=20)		11	14	13	5 (12)	14	3 (5)	13	5 (6)
III m	(n=10)	v.	5	2	5	(4)	6	1 (1)	6	3 (1)
III w	(n=10)	v.	7	4 (2)	6	3 (4)	6	1 (2)	5	2
III ges.	(n=20)		12	6 (2)	11	3 (8)	12	2 (3)	11	5 (1)
IV m	(n=10)	v.	6 (1)	8	8	4 (3)	9	1 (2)	8	2 (1)
IV w	(n=10)	v.	9	7	9	4 (5)	10	3 (1)	7	6 (1)
IV ges.	(n=20)		15 (1)	15	17	8 (8)	19	4 (3)	15	8 (2)
V m	(n=10)	v.	7	8	8	4 (3)	8	4	9	6
V w	(n=10)	v.	6	6	6	4 (1)	8	6	8	6
V ges.	(n=20)		13	14	14	8 (4)	16	10	17	12
VI m	(n=10)	v.	8	9	10	5 (3)	7 (1)	5	6	6 (1)
VI w	(n=10)	v.	7	8	9	3 (5)	9	7	8	8
VI ges.	(n=20)		15	17	19	8 (8)	16 (1)	12	14	14 (1)
VII m	(n=5)	v.	5	5	5	2 (1)	5	2	5	3
VII w	(n=5)	v.	3	3	5	2 (2)	5	4	5	3
VII ges.	(n=10)		8	8	10	4 (3)	10	6	10	6

Tab. K-1: Anzahl der Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil I.

Verhältnis realisierter Genusmarkierungen Mädchen und Jungen Teil II

Anzahl der Realisierungen und Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil II										
		Blume	Auto	Maus	Bild	Vogel	Glas	Radio	Schlange	Igel
I m	(n=5)	3 (1)	4	3	(3)	2 (2)	1 (2)	2	4	3
I w	(n=5)	3 (1)	2	3	2 (1)	1 (2)	1 (1)	3	4	4
I ges.	(n=10)	6 (2)	6	6	2 (4)	3 (4)	2 (3)	5	8	7
II m	(n=10)	7	6	6	6 (2)	6 (1)	6 (2)	7 (1)	8	6 (1)
II w	(n=10)	5 (2)	5	7	4 (3)	7	6 (1)	3 (2)	5	6
II ges.	(n=20)	12 (2)	11	13	10 (5)	13 (1)	12 (3)	10 (3)	13	12 (1)
III m	(n=10)	4	5	6	2 (3)	3 (1)	2 (1)	4	5	5
III w	(n=10)	5	4	4	2 (2)	5 (3)	7 (1)	6 (1)	8	7
III ges.	(n=20)	9	9	10	4 (5)	8 (4)	9 (2)	10 (1)	13	12
IV m	(n=10)	6 (1)	6	8	6	7 (2)	6	6	7	7
IV w	(n=10)	6 (3)	8	6	7 (1)	5 (3)	7 (2)	8	9	9
IV ges.	(n=20)	12 (4)	14	14	13 (1)	12 (5)	13 (2)	14	16	16
V m	(n=10)	5 (4)	8	8	5 (2)	6	8	8	8	8
V w	(n=10)	2 (2)	8	8	4 (1)	6 (1)	6 (1)	7	6	6
V ges.	(n=20)	7 (6)	16	16	9 (3)	12 (1)	14 (1)	15	14	14
VI m	(n=10)	7 (1)	9	9	5 (3)	5 (2)	9	7	8	8
VI w	(n=10)	6 (2)	9	8 (1)	5 (3)	6 (3)	8 (1)	8	9	8
VI ges.	(n=20)	13 (3)	18	17 (1)	10 (6)	11 (5)	17 (1)	15	17	16
VII m	(n=5)	4 (1)	5	5	4 (1)	4	5	5	4	5
VII w	(n=5)	2 (3)	5	5	4	3 (1)	4 (1)	5	5	5
VII ges.	(n=10)	6 (4)	10	10	8 (1)	7 (1)	9 (1)	10	9	10

Tab. K-2: Anzahl der Markierungen des Genus am Artikel der alterskorrelierten Gruppen Teil II.

Verhältnis korrekt realisierter Pluralformen Mädchen und Jungen Teil I

Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 1 bis 8								
Altersgruppe	1	2	3	4	5	6	7	8
I m (n = 5)	3	1	2	0	4	5	2	5
I w (n = 5)	3	1	3	0	4	3	4	5
I ges. (n = 10)	6	2	5	0	8	8	6	10
II m (n = 10)	9	4	5	2	9	8	7	8
II w (n = 10)	8	4	3	1	9	8	7	8
II ges. (n = 20)	17	8	8	3	18	16	14	16
III m (n = 10)	8	3	5	1	9	9	9	8
III w (n = 10)	4	1	6	3	8	9	8	9
III ges. (n = 20)	12	4	11	4	17	18	17	17
IV m (n = 10)	7	6	10	4	10	9	6	6
IV w (n = 10)	9	5	7	6	9	10	8	9
IV ges. (n = 20)	16	11	17	10	19	19	14	15
V m (n = 10)	9	6	9	7	9	10	9	8
V w (n = 10)	9	4	8	3	9	8	7	9
V ges. (n = 20)	18	10	17	10	18	18	16	17
VI m (n = 10)	8	4	9	4	10	9	9	10
VI w (n = 10)	10	9	10	6	9	9	10	9
VI ges. (n = 20)	18	13	19	10	19	18	19	19
VII m (n = 5)	5	5	5	4	4	5	4	4
VII w (n = 5)	5	4	4	3	4	5	5	5
VII ges. (n = 10)	10	9	9	7	8	10	9	9

Tab. K-3: Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 1-8.

Verhältnis korrekt realisierter Pluralformen Mädchen und Jungen Teil II

Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 9 bis 16								
Altersgruppe	9	10	11	12	13	14	15	16
I m (n = 5)	3	2	2	2	4	3	2	2
I w (n = 5)	4	1	0	3	2	4	5	0
I ges. (n = 10)	7	3	2	5	6	7	7	2
II m (n = 10)	6	1	3	5	4	8	7	1
II w (n = 10)	8	8	5	9	4	7	5	3
II ges. (n = 20)	14	15	8	14	8	15	12	4
III m (n = 10)	8	5	8	4	4	9	5	3
III w (n = 10)	8	9	3	8	3	8	6	1
III ges. (n = 20)	16	14	11	12	7	17	11	4
IV m (n = 10)	5	8	6	8	6	10	8	5
IV w (n = 10)	8	8	5	8	8	10	10	4
IV ges. (n = 20)	13	16	11	16	14	20	18	9
V m (n = 10)	6	10	9	9	7	10	10	9
V w (n = 10)	4	10	5	8	4	10	7	6
V ges. (n = 20)	10	20	14	17	11	20	17	15
VI m (n = 10)	6	9	7	10	7	9	8	6
VI w (n = 10)	9	10	6	10	9	10	10	7
VI ges. (n = 20)	15	19	13	20	16	19	18	13
VII m (n = 5)	3	5	3	5	4	5	5	3
VII w (n = 5)	2	4	4	4	4	5	5	3
VII ges. (n = 10)	5	9	7	9	8	10	10	6

Tab. K-4: Anzahl korrekt realisierter Pluralformen Item 9-16.

Notation Tab. K-5 bis Tab. K-11:

(): Werte in Klammer entsprechen übereinstimmenden hochdeutschen und dialektalen Pluralformen.

Zahl / Zahl: Der angeführte zweite Zahlenwert entspricht Pluralformen mit realisiertem dialektalem Suffix *-ana*.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	4	2	4	0	0	0	10
2	-e	U	1	1	1	3	3	1	10
3	Uer	Uer	1	4	2	2	0	1	10
4	Ue	U	0	0	2	6	0	2	10
5	-n	-Ø (-na)	5	3	2 (Hdt)	0	0	0	10
6	-s	-s	8	(8)	1	0	0	1	10
7	U	-Ø	0	6	1 (Hdt)	3	0	0	10
8	-Ø	-Ø	10	(10)	0	0	0	0	10
9	U	U	7	(7)	1	1	0	1	10
10	Uer	Uer	3	(3)	2	3	0	2	10
11	-s	-s	2	(2)	7	0	0	1	10
12	Ue	U	4	1	1	2	1	1	10
13	e	U	4	2	1	3	0	0	10
14	-n	-Ø (-na)	4	2 / 1	3 (Hdt)	0	0	0	10
15	-Uer	-Uer	7	(7)	0	2	0	1	10
16	-s	-s	2	(2)	6	1	0	1	10

Tab. K-5: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe I.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	10	7	2 (Hdt), 1 (Dial)	0	0	0	20
2	-e	U	4	4	1 (Hdt), 1 (Dial)	4	6	0	20
3	Uer	Uer	1	7	2 (Hdt), 4 (Dial)	5	1	0	20
4	Ue	U	0	3	8	4	0	5	20
5	-n	-Ø (-na)	3	15	1 (Hdt)	0	0	1	20
6	-s	-s	16	(16)	4	0	0	0	20
7	U	-Ø	2	12	5 (Hdt)	1	0	0	20
8	-Ø	-Ø	16	(16)	0	3	1	0	20
9	U	U	14	(14)	3	1	2	0	20
10	Uer	Uer	15	(15)	4	1	0	0	20
11	-s	-s	8	(8)	11	0	0	1	20
12	Ue	U	9	5	3	0	2	1	20
13	e	U	4	4	6	6	0	0	20
14	-n	-Ø (-na)	7	8	3 (Hdt)	2	0	0	20
15	-Uer	-Uer	12	(12)	2	1	0	5	20
16	-s	-s	4	(4)	14	0	0	2	20

Tab. K-6: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe II.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	2	7 / 3	2 (Hdt), 5 (Dial)	0	0	1	20
2	-e	U	3	1	2 (Hdt), 2 (Dial)	2	9	1	20
3	Uer	Uer	3	8	4 (Hdt), 3 (Dial)	1	1	0	20
4	Ue	U	0	4	8	6	0	2	20
5	-n	-Ø (-na)	5	12	1 (Hdt)	1	0	1	20
6	-s	-s	18	(18)	2	0	0	0	20
7	U	-Ø	3	14	2	1	0	0	20
8	-Ø	-Ø	17	(17)	0	3	0	0	20
9	U	U	16	(16)	0	0	1	3	20
10	Uer	Uer	14	(14)	3	0	0	3	20
11	-s	-s	11	(11)	9	0	0	0	20
12	Ue	U	5	7	4	2	0	2	20
13	e	U	2	5	10	3	0	0	20
14	-n	-Ø (-na)	5	11 / 1	3 (Hdt)	0	0	0	20
15	-Uer	-Uer	11	(11)	4	0	0	5	20
16	-s	-s	4	(4)	11	0	0	5	20

Tab. K-7: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe III.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	6	10	2 (Hdt), 2 (Dial)	0	0	0	20
2	-e	U	5	6	1 (Hdt), 1 (Dial)	4	3	0	20
3	Uer	Uer	5	12	1 (Hdt), 1 (Dial)	1	0	0	20
4	Ue	U	4	6	5	4	0	1	20
5	-n	-Ø (-na)	6	13	1 (Hdt)	0	0	0	20
6	-s	-s	19	(19)	1	0	0	0	20
7	U	-Ø	4	10	4 (Hdt)	2	0	0	20
8	-Ø	-Ø	15	(15)	0	5	0	0	20
9	U	U	13	(13)	2	1	0	4	20
10	Uer	Uer	16	(16)	2	0	0	2	20
11	-s	-s	11	(11)	9	0	0	0	20
12	Ue	U	10	6	3	1	0	0	20
13	e	U	6	8	2	2	2	0	20
14	-n	-Ø (-na)	8	10 / 2	0	0	0	0	20
15	-Uer	-Uer	18	(18)	1	0	0	1	20
16	-s	-s	9	(9)	11	0	0	0	20

Tab. K-8: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe IV.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	10	6 / 2	1 (Hdt), 1 (Dial)	0	0	0	20
2	-e	U	6	4	1 (Hdt), 3 (Dial)	3	3	0	20
3	Uer	Uer	4	13	2 (Hdt)	0	1	0	20
4	Ue	U	3	7	5	5	0	0	20
5	-n	-Ø (-na)	9	7 / 2	1 (Hdt)	0	1	0	20
6	-s	-s	18	(18)	2	0	0	0	20
7	U	-Ø	8	8	2 (Hdt)	2	0	0	20
8	-Ø	-Ø	17	(17)	0	2	0	1	20
9	U	U	10	(10)	3	4	0	3	20
10	Uer	Uer	20	(20)	0	0	0	0	20
11	-s	-s	14	(14)	6	0	0	0	20
12	Ue	U	12	5	1	1	1	0	20
13	e	U	5	6	6	2	1	0	20
14	-n	-Ø (-na)	9	8 / 3	0	0	0	0	20
15	-Uer	-Uer	17	(17)	0	1	0	2	20
16	-s	-s	15	(15)	5	0	0	0	20

Tab. K-9: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe V.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	4	14	2 (Dial)	0	0	0	20
2	-e	U	4	10	1 (Dial)	1	4	0	20
3	Uer	Uer	3	16	0	0	0	1	20
4	Ue	U	1	9	7	3	0	0	20
5	-n	-Ø (-na)	7	12	0	0	0	1	20
6	-s	-s	18	(18)	2	0	0	0	20
7	U	-Ø	8	11	1 (Hdt)	0	0	0	20
8	-Ø	-Ø	19	(19)	0	1	0	0	20
9	U	U	15	(15)	1	0	0	4	20
10	Uer	Uer	19	(19)	0	0	0	1	20
11	-s	-s	13	(13)	7	0	0	0	20
12	Ue	U	10	10	0	0	0	0	20
13	e	U	3	13	1	2	1	0	20
14	-n	-Ø (-na)	4	13 / 2	1 (Hdt)	0	0	0	20
15	-Uer	-Uer	18	(18)	2	0	0	0	20
16	-s	-s	13	(13)	7	0	0	0	20

Tab. K-10: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VI.

Detailanalyse korrekter und inkorrekt gewerteter Pluralformen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen									
Item / Pluralsuffix			als korrekt gewertet		als inkorrekt gewertet				
					kein Pluralsuffix	falsches Pluralsuffix	Diminutiv	anderes Wort	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.	Hdt.	Dialekt					
1	-n	-a (na)	6	4	0	0	0	0	10
2	-e	U	6	3	0	1	0	0	10
3	Uer	Uer	6	3	0	1	0	0	10
4	Ue	U	5	2	2	1	0	0	10
5	-n	-Ø (-na)	4	4	0	0	0	2	10
6	-s	-s	10	(10)	0	0	0	0	10
7	U	-Ø	6	3	0	1	0	0	10
8	-Ø	-Ø	9	(9)	0	1	0	0	10
9	U	U	5	(5)	1	2	0	2	10
10	Uer	Uer	9	(9)	1	0	0	0	10
11	-s	-s	7	(7)	3	0	0	0	10
12	Ue	U	6	3	0	1	0	0	10
13	e	U	5	3	1	1	0	0	10
14	-n	-Ø (-na)	6	4	0	0	0	0	10
15	-Uer	-Uer	10	(10)	0	0	0	0	10
16	-s	-s	6	(6)	4	0	0	0	10

Tab. K-11: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VII.

Detailanalyse Übergeneralisierungen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen										
			-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM
Item	Hdt.	Dial.								Gesamt
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	0	3	0	0	0	0	3
3	Uer	Uer	0	0	1	0	1	0	0	2
4	Ue	U	3	0	2	0	1	0	0	6
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	3	0	0	0	0	3
8	-Ø	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0
9	U	U	0	0	1	0	0	0	0	1
10	Uer	Uer	0	0	2	0	1	0	0	3
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	2	2
13	Ue	U	0	0	1	0	0	2	0	3
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0
15	-Uer	-Uer	0	0	2	0	0	0	0	2
16	-s	-s	0	0	1	0	0	0	0	1
Gesamt			3	0	16	0	3	2	0	26

Tab. K-12: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe I.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
Item	Hdt.	Dial.	-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	0	1	0	0	3	0	0	4
3	Uer	Uer	0	0	1	0	2	1	1	0	5
4	Ue	U	0	4	0	0	0	0	0	0	4
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	1	0	0	0	0	0	1
8	-Ø	-Ø	0	0	1	2	0	0	0	0	3
9	U	U	0	0	1	0	0	0	0	0	1
10	Uer	Uer	1	0	0	0	0	0	0	0	1
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Ue	U	1	0	0	0	0	5	0	0	6
14	-n	-Ø	0	0	0	1	0	0	0	1	2
15	-Uer	-Uer	0	0	1	0	0	0	0	0	1
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			2	4	6	3	2	9	1	1	28

Tab. K-13: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe II.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
Item	Hdt.	Dial.	-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	1	0	0	0	0	0	1	0	2
3	Uer	Uer	0	0	1	0	0	0	0	0	1
4	Ue	U	0	4	0	2	0	0	0	0	6
5	-n	-Ø	0	0	0	1	0	0	0	0	1
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	1	0	0	0	0	0	1
8	-Ø	-Ø	0	0	2	1	0	0	0	0	3
9	U	U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	2	2
13	Ue	U	0	0	1	0	0	2	0	0	3
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	-Uer	-Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			1	4	5	4	0	2	1	2	19

Tab. K-14: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe III.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
Item	Hdt.	Dial.	-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	0	3	0	0	0	1	0	4
3	Uer	Uer	1	0	0	0	0	0	0	0	1
4	Ue	U	2	2	0	0	0	0	0	0	4
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	2	0	0	0	0	0	2
8	-Ø	-Ø	0	0	4	1	0	0	0	0	5
9	U	U	0	0	1	0	0	0	0	0	1
10	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	1	1
13	Ue	U	0	0	0	0	0	2	0	0	2
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	-Uer	-Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			3	2	10	1	0	2	1	1	20

Tab. K-15: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe IV.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
Item	Hdt.	Dial.	-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	0	1	0	0	1	1	0	3
3	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Ue	U	1	2	0	2	0	0	0	0	5
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	2
7	U	-Ø	0	0	0	2	0	0	0	0	2
8	-Ø	-Ø	0	0	0	2	0	0	0	0	4
9	U	U	0	0	0	4	0	0	0	0	0
10	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	1	1
13	Ue	U	0	0	0	0	0	2	0	0	2
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	1
15	-Uer	-Uer	0	0	0	0	0	0	0	1	0
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			1	2	1	10	0	3	1	2	20

Tab. K-16: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe V.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
			-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.									
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	1	0	0	0	0	0	0	1
3	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Ue	U	0	1	0	2	0	0	0	0	3
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	-Ø	-Ø	0	0	0	1	0	0	0	0	1
9	U	U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Ue	U	0	0	0	0	0	2	0	0	2
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	-Uer	-Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			0	2	0	3	0	2	0	0	7

Tab. K-17: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VI.

Detailanalyse Übergeneralisierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen											
			-U + er	U + er	-(e)n	-s	-e	U + -e	U	DM	Gesamt
Item	Hdt.	Dial.									
1	-en	-a	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	-e	U	0	0	1	0	0	0	0	0	1
3	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	1	0	1
4	Ue	U	0	0	0	1	0	0	0	0	1
5	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	U	-Ø	0	0	1	0	0	0	0	0	1
8	-Ø	-Ø	0	0	1	0	0	0	0	0	1
9	U	U	0	0	1	1	0	0	0	0	2
10	Uer	Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Ue	U	0	0	0	0	0	0	0	1	1
13	Ue	U	0	0	0	0	0	1	0	0	1
14	-n	-Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	-Uer	-Uer	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	-s	-s	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesamt			0	0	4	2	0	1	1	1	9

Tab. K-18: Differenzierte Analyse korrekt und inkorrekt gewerteter Pluralformen der Altersgruppe VII.

Anhang L

Ergebnisse Untertest 11 Verständnis von W-Fragen

Verhältnis korrekt realisierter W-Fragen Mädchen und Jungen

Anzahl korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen Item 1-9											
Altersgruppe	Ba	Bb	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I m (n=5)	4	1	5	0	2	0	0	0	0	3	0
I w (n=5)	4	2	5	0	2	3	2	0	0	1	0
I ges. (n=10)	8	3	10	0	4	3	2	0	0	4	0
II m (n=10)	6	1	10	2	3	2	3	0	1	5	5
II w (n=10)	8	3	10	3	7	6	7	1	0	5	7
II ges. (n=20)	14	4	20	5	10	8	10	1	1	10	12
III m (n=10)	8	5	10	3	6	5	5	0	4	6	6
III w (n=10)	9	2	9	2	6	6	5	2	3	6	8
III ges. (n=20)	17	7	19	5	12	11	10	2	7	12	14
IV m (n=10)	9	6	10	4	10	4	5	3	1	9	6
IV w (n=10)	10	3	10	5	7	5	6	0	2	9	7
IV ges. (n=20)	19	9	20	9	17	9	11	3	3	18	13
V m (n=10)	10	9	10	8	10	7	8	2	0	8	8
V w (n=10)	9	6	10	7	9	4	6	3	2	6	8
V ges. (n=20)	19	15	20	15	19	11	14	5	2	14	16
VI m (n=10)	9	8	8	8	10	8	8	6	4	10	8
VI w (n=10)	10	7	10	8	10	9	10	7	6	10	8
VI ges. (n=20)	19	15	18	16	20	17	18	13	10	20	16
VII m (n=5)	5	4	5	5	5	3	2	2	1	5	3
VII w (n=5)	5	5	5	5	5	4	4	3	2	5	5
VII ges. (n=10)	10	9	10	10	10	7	6	5	3	10	8

Tab. L-1: Anzahl korrekter Antworten der einzelnen W-Fragen der einzelnen alterskorrelierten Gruppen.

Quantitative Analyse korrekt und inkorrekt realisierter W-Fragen

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt realisierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt	semantisch inkorrekt	Sonstige Äußerung	
		morphologisch-syntaktisch inkorrekt	morphologisch-syntaktisch korrekt		
1	10	0	0	0	10
2	0	3	0	7	10
3	4	1	0	5	10
4	3	5	0	2	10
5	2	0	0	8	10
6	0	1	2	7	10
7	0	3	5	2	10
8	4	2	0	4	10
9	0	0	3	7	10
Gesamt	23	15	10	42	90

Tab. L-2: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe I.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt realisierter Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	20	0	0	0	20
2	5	3	1	11	20
3	10	2	0	8	20
4	8	6	2	4	20
5	10	0	2	8	20
6	1	0	10	9	20
7	1	4	10	5	20
8	10	7	0	3	20
9	12	2	3	3	20
Gesamt	77	24	28	51	180

Tab. L-3: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe II.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt realisierter Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	19	0	0	1	20
2	5	4	2	9	20
3	12	3	0	5	20
4	11	7	1	1	20
5	10	0	3	7	20
6	2	0	9	9	20
7	7	7	2	4	20
8	12	3	0	5	20
9	14	3	2	1	20
Gesamt	92	27	19	42	180

Tab. L-4: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe III.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt realisierter Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	20	0	0	0	20
2	9	5	2	4	20
3	17	2	0	1	20
4	9	10	0	1	20
5	11	0	5	4	20
6	3	2	10	5	20
7	3	10	6	1	20
8	18	1	0	1	20
9	13	1	5	1	20
Gesamt	103	31	28	18	180

Tab. L-5: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe IV.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt Realisierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	20	0	0	0	20
2	15	2	0	3	20
3	19	0	0	1	20
4	11	8	0	1	20
5	14	0	0	6	20
6	5	1	6	8	20
7	2	2	15	1	20
8	14	4	0	2	20
9	16	0	4	0	20
Gesamt	116	17	25	22	180

Tab. L-6: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe V.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	18	1	1	0	20
2	16	1	1	2	20
3	20	0	0	0	20
4	17	2	1	0	20
5	18	0	0	2	20
6	13	4	1	2	20
7	10	5	5	0	20
8	20	0	0	0	20
9	16	0	3	1	20
Gesamt	148	13	12	7	180

Tab. L-7: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe VI.

Quantitative Analyse korrekter und inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Detailanalyse korrekt und inkorrekt beantworteter W-Fragen					
Item	korrekt	inkorrekte Realisierungen			Gesamt
		semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt morphologisch-syntaktisch korrekt	Sonstige Äußerung	
1	10	0	0	0	10
2	10	0	0	0	10
3	10	0	0	0	10
4	7	3	0	0	10
5	6	0	3	1	10
6	5	1	0	4	10
7	3	4	3	0	10
8	10	0	0	0	10
9	8	2	0	0	10
Gesamt	69	10	6	5	90

Tab. L-8: Anzahl korrekter und inkorrekt beantworteter W-Fragen Altersgruppe VII.

Analyse korrekt und inkorrekt realisierter W-Fragen

Korrekte dialektale Realisierungen Untertest 11 W-Fragen

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch		
Item 1 (Wer?)	Item 2 (Womit?)	Item 3 (Wen?)
<i>Dr Koch.</i>	<i>Mit am Kochlöffel.</i>	<i>D Häx.</i>
Item 4 (Wem?)	Item 5 (Wie?)	Item 6 (Wann? temporal)
<i>Am Schwü.</i>	<i>Langsam.</i>	<i>Am zwölfe.</i>
Item 7 (Wann? konditional)	Item 8 (Was?)	Item 9 (Warum?)
<i>Wenn d Häx an Besa bot.</i>	<i>Ob er mitflüga will.</i>	<i>Weil er schneller im Ziel isch.</i>

Tab. L-9: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch					
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)		Item 3 (Wen?)	
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt	
<i>dr Koch (6)</i> <i>dr Bäcker (1)</i>	<i>der Koch (2)</i> <i>der – (1)</i>			<i>d Häx (4)</i>	
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)		Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch		Dialekt	Hochdeutsch
<i>am Schwüele (2)</i>	<i>am Schwein (1)</i>	<i>so lamsam (1)</i>	<i>langsam (1)</i>		
Item 7 (Wann? konditional)		Item 8 (Was?)			
Dialekt		Dialekt		Hochdeutsch	
		<i>/ ob er mitflüga will/ (1), / mags du mitflüga?/ (1)</i>		<i>/ darf ich mitflügen/ (1), / ob er mitfliegen will/ (1)</i>	
Item 9 (Warum?)					
Dialekt / Hochdeutsch					

Tab. L-10: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe I.

Qualitative Analyse inkorrekt realisierter Antworten Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Analyse inkorrekt realisierter Antworten der gestellten W-Fragen			
	semantisch korrekt morphologisch-syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt, morphologisch-syntaktisch korrekt	sonstige Antwort
2	/mit Koslöffel/ (1) /mit en Löffel/ (1) /Kochlöffel/ (1)		/do/ (1) /in dr Pfanna/ (1) /wähb, pui/ (1) /grün/ (1) /so schnell/ (2) /-/ (1)
3	/an dr Hexe/ (1)		/Faba wegneh/ (1) /mona/ (1) /do/ (1) /weiß i net/ (1) /-/ (1)
4	/en Swein/ (1) /an Swüele/ (2) /des, Bein/ (1) /da Schwüele/ (1)		/glei/ (1) /Aknla/ (1)
5			/glei/ (1) /mit en Hut/ (1) /do/ (2) /-/ (3) /warum? i bas net/ (1)
6	/an zwölfe/ (1)	/hüt/ (1) /gleich/ (1)	/-/ (4) /Besn/ (1) /weiß i net/ (1) /mit ob Ubr/ (1)
7	/mit am Besa/ (2) /mit den Besen/ (1)	/wenn sie zanbrat/ (1) /wenn sie an Besa brucht/ (1) /gleich, dia wöt flüga, dia kann net uffflüga/ (1) temporale Verwendung /hüt/ (1) /siebne/ (1)	/offitüga/ (1) /-/ (1)
8	/bast mitflüga will/ (1) /mag mitflüga go/ (1)		/jo/ (1) /i weiß net/ (1) /-/ (2)
9		/well er do isch, wells s Schwüele isch net schnell/ (1) /jo, weil er im Tor isch/ (1) /well er snell ist, well er so snell lauft/ (1)	/der bot kas/ (1) /jo/ (1) /bald so/ (2) /-/ (2) /wenn net s Schwüele mag/ (1)

Tab. L-11: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe I.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch					
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)		Item 3 (Wen?)	
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt		Dialekt	Hochdeutsch
<i>dr/ da Koch</i> (15) <i>dr Kocher</i> (1) <i>der do</i> (1)	<i>der Koch</i> (2) <i>der</i> (1)	<i>mit am Kochlöjfl</i> (2) <i>mit am Ljijfl</i> (2) <i>mim Kochlöjfl</i> (1)		<i>d Häx</i> (6) <i>d Hexe</i> (2)	<i>die Hexe</i> (2)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)		Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch		Dialekt	
<i>am Schwü</i> (1) <i>am Schwüele</i> (7)		<i>langsam</i> (2) <i>lamsam</i> (3)	<i>ganz langsam</i> (1) <i>so... + Pantomime</i> (4)	<i>am zwölfe</i> (1)	
Item 7 (Wann? konditional)			Item 8 (Was?)		
Dialekt			Dialekt		
<i>/wenn se an Besa bot/</i> (1)			<i>/ob er mitflüga will/</i> (6) <i>/ob er mitflüga mag/</i> (3) <i>/magsch mitflüga/</i> (1)		
Item 9 (Warum?)					
Dialekt					
<i>/well er so snell do grennt is/</i> (1) <i>/well er sneller is als s Swüele/</i> (1) <i>/well der schneller isch/</i> (1) <i>/und s Swüele net, well er schneller bim Ziel isch/</i> (1) <i>/well er ersch am Ziel isch/</i> (2) <i>/weil er grad schneller im Ziel würd/</i> (1)			<i>/well er vorne isch/</i> (1) <i>/well er gewonna bot/</i> (1) <i>/weil er zerscht isch/</i> (1) <i>/well er sneller dänn ksi is/</i> (1) <i>/well er schneller bim Ziel isch/</i> (1)		

Tab. L-12: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe II.

Qualitative Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Analyse inkorrekt Realisierungen der gestellten W-Fragen			
	semantisch korrekt, morph.-synt. inkor.	semantisch ink., m-s- korrekt	sonstige Antwort
2	<i>/mit am Kochlöjfl/</i> (3)	<i>/mit am Schpinat/</i> (1)	<i>/so bis es platz/</i> (1) <i>/mit grün/</i> (1) <i>/well se Hunger bon/</i> (1) <i>/so bald/</i> (1) <i>/damit sie was essa könn/</i> (1) <i>/so/</i> (1) <i>/weil dia alle Hunger bon/</i> (1) <i>/jo/</i> (1) <i>/well se an Hunger bon/</i> (1) <i>/-/</i> (1) <i>/wia machan sie?/</i> (1)
3	<i>Häx</i> (1) <i>der Häx</i> (1)		<i>/jetzt/</i> (1) <i>/wegneht/</i> (1) <i>/weil sie schimpft/</i> (1) <i>/so bald/</i> (1) <i>/wenns bi dr Häx kunnt/</i> (1) <i>/was i net/</i> (1) <i>/well se d Farba wegneh will/</i> (1) <i>/-/</i> (1)
4	<i>/an Schwü/Schwüele/Swüele/</i> (3) <i>/Schwein/</i> (1), <i>/Schweile/</i> (1), <i>/z.Schwü/</i> (1)	<i>/da Hexe/</i> (1) <i>/dr Häx/</i> (1)	<i>/neta/</i> (1), <i>/gar net/</i> (1) <i>/abm... was i net/</i> (2)
5		<i>/ganz vorsichtig/</i> (1) <i>/traurig/</i> (1)	<i>/well er ob mit wäscha mag/</i> (1) <i>/-/</i> (2) <i>/er schpringat/</i> (1) <i>/tap, laufen/</i> (1) <i>/well er wäsa tuat/</i> (1) <i>/mit da Füaß/</i> (1) <i>/well net helfa abwäscha mag/</i> (1)
6		<i>/jetzt/</i> (7) <i>/am sechse/</i> (1) <i>/am halb fünf/</i> (1) konditionale Verwendung <i>/wenn dr Koch tokt bot/</i> (1)	<i>/dr Koch/</i> (1) <i>/gar net/</i> (1) <i>/am Wiesa/</i> (1) <i>/am Gras/</i> (1) <i>/vom Schaffa/</i> (1) <i>/was i net/</i> (1) <i>/wo dr Koch wohnt/</i> (1) <i>/-/</i> (2)
7	<i>/mit en Besa/</i> (1) <i>/mit am Besa/</i> (1) <i>/mim Besa/</i> (1) <i>/nur mit am Besa/</i> (1)	<i>/wenn sie nfan Besa schtiegt/</i> (1) <i>/wenn se in dr Luft isch/</i> (1) <i>/wenns dunkel is/</i> (1) <i>/wenn sie, wenn Luft gobt/</i> (1) <i>/wenn sie gob muaß/</i> (1) <i>/wenn sie uffeschtockt/</i> (1) temporale Verwendung <i>/jetzt/</i> (2), <i>/hüt/</i> (1), <i>/glei/</i> (1)	<i>/was i net/</i> (2) <i>/nur mit an Laufiballon/</i> (1) <i>/zum Mond/</i> (1) <i>/flüga/</i> (1)
8	<i>/darf er mitflüga derfi/</i> (1), <i>/dass er mitflüga kas/</i> (1) <i>/der mitflüga will/</i> (1), <i>/wenn er mitflüga will/</i> (1) <i>/dass er mitflüga will/</i> (1), <i>/damit se mitflüga will/</i> (1), <i>/wenn er mit will/</i> (1)		<i>/er mag net mitflüh.../</i> (1) <i>/will mitflüga/</i> (1) <i>/mitflüg/</i> (1)
9	<i>/wenn er ganz schnell isch/</i> (1) <i>/der so snell is, i bin da Lakus und du bisch s Schwein/</i> (1)	<i>/well er es mag/</i> (1) <i>/so bald, dia kläne kriegat ka Eis, well mr denn a Wettrenna macht/</i> (1) <i>/well er dr Sieger ksi isch nochher und s Schwüele kriegat denn ob/</i> (1)	<i>/a ganz a großas, weil.../</i> (1) <i>/und Swüele, wer am besta Rakus im Ziel isch/</i> (1) <i>/wäs i net/</i> (1)

Tab. L-13: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe II.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch				
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)		Item 3 (Wen?)
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt	Dialekt	Hochdeutsch
<i>dr Koch</i> (17), <i>dr Kocher</i> (1)	<i>der Koch</i> (1)	<i>mit am Kochlöffl</i> (2), <i>mit am Rührer</i> (1), <i>mim Kochlöffl</i> (2)		<i>d Häc(ts)</i> (9), <i>d Häc(ts)e</i> (2) <i>die Hexe</i> (1)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)		Item 6 (Wann? temporal)
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt + Hochdeutsch		Dialekt
<i>am Schwü/Schwüele</i> (4), (5), <i>am Schwein</i> (1)	<i>dem Schwein</i> (1)	<i>langsam/lamsam</i> (3), <i>ganz langsam/ganz lamsam</i> (3) <i>mit großa Sritt und lamsam</i> (1), <i>so... + (Pantomime)</i> (3)		<i>/am zwölfe/</i> (2)
Item 7 (Wann? konditional)			Item 8 (Was?)	
Dialekt			Dialekt	
<i>/wenn sie an Besa bot/</i> (4), <i>/wenn se dr Besa unteram Popsch bot/</i> (1) <i>/wenn sie dr Besa kriegt/</i> (1), <i>/nur wenn se Zaubersalz bot odr wenn se dr Besa bot/</i> (1)			<i>/ob er mitflüga will/</i> (7), <i>/ob er mitflüga mag/</i> (1), <i>/magsch du mitflüga?/</i> (2) <i>/willsch du mitbüga?/</i> (1), <i>/mags mitko?/</i> (1)	
Item 9 (Warum?)				
Dialekt				
<i>/weil er zëus in Ziel is/</i> (1) <i>/well er schneller schpringt (?) well er so große Schritte macht/</i> (1) <i>/well er schneller isch/</i> (1) <i>/well er am schnellsta isch/</i> (1) <i>/well er isch schneller/</i> (1) <i>/well er viel schneller isch/</i> (1) <i>/weil er bot gwunna/</i> (1)			<i>/weil er schnell isch/</i> (1) <i>/weil er schneller gschprunga isch/</i> (1) <i>/weil er schneller isch/</i> (1) <i>/weil der so snell is und s Swüele is lamsam/</i> (1) <i>/well er zërsch bim Tor kesi isch/</i> (1) <i>/weil er gwonna bot/</i> (1) <i>/well er am schnellschta isch, well a Schwü ka net so guat springa/</i> (1)	

Tab. L-14: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe III.

Qualitative Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Analyse inkorrekt Realisierungen der gestellten W-Fragen			
	semantisch korrekt, morph-synt. ink.	semantisch ink., m-s korr.	sonstige Antwort
1			<i>/wegam Haunsigab macha soll/</i> (1)
2	<i>/Kochlöffl/</i> (2) <i>/mit an Kochlöffl/</i> (1) <i>/mit en Löffl und es schprütz alls ussa/</i> (1)	<i>/mit drünam Dras/</i> (1) <i>/mit am Topf/</i> (1)	<i>/der lot se an Boda ei/</i> (1) <i>/do/</i> (1) <i>/dass dia essa tuan/</i> (1) <i>/dr Kocher/</i> (1) <i>/weil dia Hunger bon/</i> (1) <i>/Suppa koeba/</i> (1) <i>/weil dia Hunger bon/</i> (1) <i>/der luagt so und der rührt so/</i> (1) <i>/well d Häc und d Schwü scho an Hunger bon/</i> (1)
3	<i>/Häc bzw. Häk/</i> (2) <i>/der Häc/</i> (1)		<i>/well er net zur Häc mola tuat/</i> (1) <i>/des do/</i> (1) <i>/Farba wegneh/</i> (1) <i>/-/</i> (1) <i>/ähm Schweindle/</i> (1)
4	<i>/Weinile/</i> (1) <i>/z Schwü/</i> (1) <i>/dan Schwüele/</i> (1) <i>/s Schwüele/</i> (1) <i>/an Schwü/</i> (2) <i>/an Hutschile/</i> (1)	<i>/dr Häc/</i> (1)	<i>/so ganz tut/</i> (1)
5		<i>/traurig/</i> (1) <i>/leise/</i> (1) <i>/ganz leise/</i> (1)	<i>/mit da Füaß/</i> (2) <i>/er lauft/</i> (1) <i>/einfach laufa/</i> (1) <i>/do/</i> (1) <i>/des isch jetz a guate Frog/</i> (1) <i>/jetz/</i> (1)
6		<i>/am Nachmittag/</i> (1) <i>/am füfe bzw. fümfe/</i> (2) <i>/ (am) jetz/</i> (2) <i>/am halb zwölfe/</i> (1) <i>/sövl/</i> (1) <i>/im neun/</i> (1) konditionale Verwendung <i>/wenn se an Besa balt bot und an Luftballon/</i> (1)	<i>/da Toch/</i> (1) <i>/der/</i> (1) <i>/-/</i> (4) <i>/i was net wenn/</i> (1) <i>/ahm... i was net/</i> (1) <i>/des isch jetz schwer/</i> (1)
7	<i>/mit ibram Besa bot/</i> (1) <i>/am Besen/</i> (1) <i>/mit am Besa/</i> (4) <i>/mim Besa/</i> (1)	<i>/wenn d Sunna net weint/</i> (1) temporale Verwendung <i>/jetz/</i> (1)	<i>/wäs i net/</i> (1) <i>/mit dr zaubern, muß se zaubern/</i> (1) <i>/wissamar net/</i> (1) <i>/-/</i> (1)
8	<i>/mitflüda will/</i> (1) <i>/dass da mitflüda will/</i> (1) <i>/d Häc frog dr Koch, dass er mitflügt/</i> (1)		<i>/i was as/</i> (1) <i>/ahm...jo, jo/</i> (1) <i>/well er zgas in Ziel isch/</i> (1) <i>/jo/</i> (1) <i>/des is jetz no a bessere Frog/</i> (1)
9	<i>/s Schweinle lamsam isch/</i> (1) <i>/wenn er schnell rennt/</i> (1) <i>/wenn er gwunna bot/</i> (1)	<i>/dass a abkühlen kann/</i> (1) <i>/weil er dr große Schritt macht, dinn is as schtreng/</i> (1)	<i>/do(?) bald do/</i> (1)

Tab. L-15: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe III.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch					
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)		Item 3 (Wen?)	
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt		Dialekt	Hochdeutsch
<i>dr/da Koch</i> (18) <i>dr Kochmann</i> (1)	<i>der Koch</i> (1)	<i>mim Kochlöfjl</i> (2) <i>mit am Kochlöfjl</i> (5)	<i>mit am Löfjl</i> (1) <i>mim Löfjl</i> (1)	<i>d Häx</i> (14) <i>d Hexe</i> (1)	<i>die Häx(e)</i> (2)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)		Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch		Dialekt	
<i>am Schwü</i> (2) <i>am S(ch)wüele</i> (6) <i>am Fiie</i> (1)		<i>langsam/lamsam</i> (3) <i>ganz langsam/lamsam</i> (7) <i>so... + Pantomime</i> (1)		<i>um zwölfe</i> (1) <i>am zwölfe</i> (2)	
Item 7 (Wann? konditional)		Item 8 (Was?)			
Dialekt		Dialekt			
<i>/wenn sie an Besa hot/</i> (3)		<i>/ob er mütflüga will/</i> (12) <i>/ob er mütflüga mag/</i> (2) <i>/ob er mütflüga will zum Mond/</i> (1)		<i>/ob er mütflüga will mit ibra/</i> (1) <i>/magsch mütflüga?/</i> (1) <i>/ob dr Koch mütflüga will/</i> (1)	
Item 9 (Warum?)					
Dialekt					
<i>/weil er schneller isch/</i> (3) <i>/weil er gwunna hot/</i> (3) <i>/weil er so schneller im Ziel wär/</i> (1) <i>/weil er schneller lauft/</i> (1) <i>/weil er gewinnt (?) weil er schneller isch/</i> (1)			<i>/weil er viel schneller isch/</i> (1) <i>/weil er schneller an Ziel isch/</i> (1) <i>/weil er gewinnt/</i> (1) <i>/weil er zerscht dötta im Ziel war/</i> (1)		

Tab. L-16: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe IV.

Qualitative Analyse inkorrekt realisierter Antworten Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Analyse inkorrekt realisierter Antworten der gestellten W-Fragen			
	semantisch kor., morph-synt. inkorrekt	semantisch inkorrekt, morph-synt. korrekt	sonstige Antwort
2	<i>/mit en Kochlöfjl/</i> (2) <i>/mit an Kochlöfjl/</i> (2) <i>/Kochlöfjl/</i> (1)	<i>/mit en Topf/</i> (1) <i>/mit da Karotta/</i> (1)	<i>/well sie scho Hunger bon/</i> (1) <i>/dass se guat isch/</i> (1) <i>/well dr Koch net luagt/</i> (1) <i>/-/</i> (1)
3	<i>/Häx/</i> (1) <i>/der Häx/</i> (1)		<i>/him Bild mola/</i> (1)
4	<i>/den Swüele/</i> (1) <i>/in Swüele/</i> (1) <i>/Schwüele/</i> (1) <i>/den Schwein/</i> (1) <i>/an Schwü bzw. S(ch)wüele/</i> (6)		<i>/in da Häx/</i> (1)
5		<i>/traurig/</i> (4) <i>/leise/</i> (1)	<i>/zum Koch/</i> (2) <i>/so mit da Fiiaß/</i> (1) <i>/-/</i> (1)
6	<i>/zwölfe/</i> (1) <i>/an zwölfe beim Koch essa/</i> (1)	<i>/am elfe/</i> (1) <i>/um eins/</i> (1) <i>/halb zwölfe/</i> (1) <i>/am nüene/</i> (1) <i>/jetzt/</i> (1) <i>/am halb zwölfe/</i> (1) <i>/in halba zwölfe/</i> (1) <i>/in fünf/</i> (1) <i>/an zehn Uhr/</i> (1) konditionale Verwendung <i>/wenn dr Koch fertig kocht bot/</i> (1)	<i>/woaß i nümma/</i> (1) <i>/wenns essa git/</i> (1) <i>/-/</i> (2) <i>/bis du wieder döt, dass ma essa ka/</i> (1)
7	<i>/wenn Besn/</i> (1) <i>/mit am bzw. mim Besa/</i> (7) <i>/Besa/</i> (1) <i>/well se an Besa brucht/</i> (1)	<i>/wenn sie so macht/</i> (1) <i>/wenn se noch dr Zauberspruch set/</i> (1) <i>/nur wenn dr Wind goht/</i> (1) <i>/wenn sie den Besen verläct/</i> (1) <i>/wenns Nacht isch/</i> (1) <i>/so, wenn se flüga möcht/</i> (1)	<i>/-/</i> (1)
8	<i>/dass er mütflüga will/</i> (1)		<i>/kann i dr Besa bot/</i> (1)
9	<i>/wenn er snell do is/</i> (1)	<i>/well er größer isch/</i> (1), <i>/well er isch bei dr Scharlinie vorbei grennt/</i> (1) <i>/well der isch net so dick wias Schwüele/</i> (1) <i>/weil er renna tuat/</i> (1) <i>/well sie Hunger bon/</i> (1)	<i>/noched er Sieger war/</i> (1)

Tab. L-17: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe IV.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch					
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)		Item 3 (Wen?)	
Dialekt		Dialekt		Dialekt	Hochdeutsch
dr/da Koch (20)		mit am Kochlöjfl (8) mim Kochlöjfl (4) mit dem do (1)	mit am Löjfl (1) mim Löjfl (1)	d Häx (14) die Häx (1)	die Hexe (4)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)		Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch		Dialekt	
am Schwü (1) am Schwein (1)	am S(ch)wüele (8) dem Swüele (1)	langsam/lamsam (9) ganz langsam/lamsam (2) so... + Pantomime (3)		um zwölfe (1) am zwölfe (4)	
Item 7 (Wann? konditional)			Item 8 (Was?)		
Dialekt			Dialekt		
/wenn se an Besa bot/ (2)			/ob er mitflüga will/ (9) /ob dr Koch mitflüga will/ (1) /ob er mitflüga möchte/ (1)		
			/ob er mitflüga mag/ (2) /magsch mitflügen?/ (1)		
Item 9 (Warum?)					
Dialekt					
/weil er schneller isch, weil s Schwein bot kürzere Füße/ (1) /weil er schneller isch/ (5) /weil der gwunna bot, weil er net so dick wie a Schwü isch/ (1) /weil der rennt sneller als s Swü/ (1) /weil er sneller is (?) weil er größere Füaß bot/ (1) /weil er schnell genug isch/ (1)			/well er so schnell lauft/ (1) /weil er so schnell rennen kann/ (1) /well er isch schneller/ (1) /weil er schneller isch, weil er zaubra ka/ (1) /weil er gewinnt/ (1) /weil er gwunna bot, s Schwü isch z. dick und z. schwer/ (1)		

Tab. L-18: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe V.

Qualitative Analyse inkorrekt realisierter Antworten Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Analyse inkorrekt realisierter Antworten der gestellten W-Fragen			
	semantisch kor., morph-synt. inkorrekt	semantisch ink., morph-synt. korrekt	sonstige Antwort
2	<i>/mit an Löjfl bzw. Kochlöjfl/</i> (2)		<i>/damit sie schneller fertig isch/</i> (1) <i>/ohne umme schaua/</i> (1) <i>/well se Hunger bon/</i> (1)
3			<i>/Schwüele/</i> (1)
4	<i>/an S(ch)wüele/Schwü/</i> (3) <i>/Schwüele/</i> (2) <i>/den Schwüele/</i> (1) <i>/dr im Schwü/</i> (1) <i>/da Schwüele/</i> (1)		<i>/d Häx/</i> (1)
5			<i>/vorbei/</i> (1) <i>/mit Füaß/</i> (1) <i>/so umme laufa/</i> (1) <i>/-/</i> (2) <i>/spaziert zum Koch/</i> (1)
6	<i>/an zwölfe/</i> (1)	<i>/am halb zwölfe/</i> (3) <i>/jetzta/</i> (2) <i>/an halbe zwölfe/</i> (1)	<i>/-/</i> (3) <i>/dr Rakus/</i> (1) <i>/waas i net/</i> (1) <i>/die Hexe bzw. d Hexe/</i> (2) <i>/die Hexe holt dr Rakus ab/</i> (1)
7	<i>/mit am Besa/</i> (1) <i>/uf am Besa/</i> (1)	<i>/wenn Abend isch/</i> (1) <i>/wenn se möcht/</i> (1) <i>/wenn d Sunna ufgoht/</i> (1) <i>/wenns dunkel isch/</i> (1) <i>/wenn Tag bzw. hell isch/</i> (3) <i>/erst wenn se da Zauberspruch set/</i> (1) <i>/wenn dr Mond wach isch/</i> (1) <i>/wenn d Sunna do isch/</i> (1) <i>/wenns schteil isch odr so/</i> (1) temporale Verwendung <i>/am Obad/</i> (1) <i>/in dr Nacht/</i> (1) <i>/an Obad erst/</i> (1) <i>/am Abend und am Morgen/</i> (1)	<i>/weil s Schwüele s Laufballönle bot/</i> (1)
8	<i>/dass da Koch mitflüga will/</i> (1) <i>/will mitflüga, uf d Bürschta sitzta/</i> (1) <i>/dass der mitflüga möcht/</i> (1) <i>/dr Koch mitflüga möchte/</i> (1)		<i>/waas i net/</i> (1) <i>/jo/</i> (1)
9		<i>/well er dr Zauberer isch/</i> (1) <i>/well er bald im Ziel isch/</i> (1) <i>/weil der kann schnell renna/</i> (1) <i>/weil der an Zauberer isch/</i> (1)	

Tab. L-19: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe V.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch				
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)	Item 3 (Wen?)	
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt	Dialekt	Hochdeutsch
<i>dr/da Koch</i> (15) <i>dr Köcher</i> (1) <i>dr Köch</i> (1)	<i>der Koch</i> (1)	<i>mit am Kochlöjfl</i> (13) <i>mit am Löffl</i> (1) <i>mim Kochlöjfl</i> (2)	<i>d Häx</i> (18) <i>d Hexe</i> (1)	<i>die Hexe</i> (1)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)	Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch	Dialekt	
<i>am Schwü</i> (7) <i>am S(ch)wüele</i> (8) <i>am Schwein</i> (2)		<i>langsam</i> (8) <i>ganẗ langsam/ lamsam</i> (8) <i>so... + Pantomime</i> (2)	<i>am ẗwölfe</i> (11) <i>um 12 Ubr</i> (1) <i>ẗ Mittag</i> (1)	
Item 7 (Wann? konditional)		Item 8 (Was?)		
Dialekt		Dialekt		
<i>/wenn sie an Besa bot/</i> (8) <i>/wenn sie uf am Besa domma sitzt/</i> (1) <i>/wenn se uf am Besa bockt/</i> (1)		<i>/ob er mitflüga will/</i> (12) <i>/ob er mitflüga tuat/</i> (1) <i>/ob er mit ẗum Mond uff flüga will/</i> (1) <i>/ob dr Koch mit am Besa mitflüga will/</i> (1) <i>/willsch mitflüga?/</i> (1) <i>/magst du mitflüga?/</i> (1) <i>/ob er mitflüga möcht/</i> (2) <i>/ob dr Koch mitfliegen mag/</i> (1)		
Item 9 (Warum?)				
Dialekt				
<i>/weil er schneller isch/</i> (5) <i>/weil er schneller rennt/</i> (1) <i>/weil er schneller isch, weil er an Zauberer isch/</i> (1) <i>/weil er gewinnt (?) weil er schnell renna ka und weil er sich verẗaubert bot, dass er ganẗ schnell isch/</i> (1) <i>/weil er schneller isch im Ziel und vor allem bot s Schwüele kürzere Füaßle/</i> (1)		<i>/weil er gwunna bot/</i> (3) <i>/weil er schneller im Ziel isch/</i> (1) <i>/weil er schneller durchs Tor grennt isch/</i> (1) <i>/weil er ẗersch im Ziel isch/</i> (1) <i>/weil er im Ziel isch vor am Schwü (?) weil er ẗaubra kann/</i> (1)		

Tab. L-20: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe VI.

Qualitative Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Analyse inkorrekt Realisierungen der gestellten W-Fragen			
	semantisch kor., morph-synt. inkorrekt	semantisch ink., morph-synt. korrekt	sonstige Antwort
1	<i>/Koch/</i> (1)	<i>/dr Häx/</i> (1)	
2	<i>/Kochlöjfl/</i> (1)	<i>/mim Töpf/</i> (1)	<i>/damit se net verkocht würd/</i> (1) <i>/weil sus, dia hond scho Hunger/</i> (1)
4	<i>/Schwü bzw. an Schwü/</i> (2)	<i>/dr Häx/</i> (1)	
5			<i>/mit da Füaß/</i> (1) <i>/fascht wia an Pinguin/</i> (1)
6	<i>/ẗwölfe/</i> (4)	<i>/irgendwenn/</i> (1)	<i>/dr Koch/</i> (1) <i>/-/</i> (1)
7	<i>/mit an Besa/</i> (1) <i>/mit am bzw. mim Besa/</i> (4)	<i>/wenn se dr Zauberspruch set/</i> (2) <i>/wenn se Zaubersalẗ bot/</i> (1) temporale Verwendung <i>/am morga/</i> (1) <i>/in dr Nacht/</i> (1)	
9		<i>/weil er isch glei beim Ziel/</i> (1) <i>/weil er längere Füaß bot/</i> (1) <i>/weil er vor am Schwüele isch/</i> (1)	<i>/-/</i> (1)

Tab. L-21: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe VI.

Qualitative Analyse korrekter Realisierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Qualitative Analyse der korrekten Antworten der gestellten W-Fragen: Dialekt vs. Hochdeutsch				
Item 1 (Wer?)		Item 2 (Womit?)	Item 3 (Wen?)	
Dialekt	Hochdeutsch	Dialekt	Dialekt	Hochdeutsch
<i>dr Koch</i> (8) ¹²⁷	<i>der Koch</i> (2)	<i>mit am Kochlöjfl</i> (7) <i>mim Kochlöjfl</i> (1) <i>mit anam Kochlöjfl</i> (2)	<i>d Häx(e)</i> (7)	<i>die Hexe</i> (3)
Item 4 (Wem?)		Item 5 (Wie?)	Item 6 (Wann? temporal)	
Dialekt		Dialekt + Hochdeutsch	Dialekt	
<i>am Schwü</i> (1) <i>am Schwüele</i> (4) <i>am Schwein</i> (2)		<i>langsam</i> (4) <i>ganz langsam</i> (1) <i>so... + Pantomime</i> (1)	<i>am zwölfe</i> (2) <i>am zwölfe</i> (2) <i>um zwölfe</i> (1)	
Item 7 (Wann? konditional)		Item 8 (Was?)		
Dialekt		Dialekt		
<i>/wenn sie dr Besa hat/</i> (1) <i>/wenn sie dr/ an Besa bot/</i> (2)		<i>/ob er mitflüga will/</i> (5) <i>/ob da Koch mit da Häx mitfliegen will/</i> (1) <i>/ob er mit ibra mitflüga will/</i> (1) <i>/ob er mitflüga mag/</i> (2) <i>/ob dr Koch mitflüga will/</i> (1)		
Item 9 (Warum?)				
Dialekt				
<i>/weil er schneller isch/</i> (2) <i>/weil er schneller im Ziel isch/</i> (2) <i>/weil er schneller isch (?) weil er mitr vorna isch als s Schwüele/</i> (1) <i>/weil er als ersches im Ziel war/</i> (1) <i>/weil er gwunna bot/</i> (2)				

Tab. L-22: Korrekte Antworten der gestellten W-Fragen des Untertest 11 der Altersgruppe VII.

Qualitative Analyse inkorrekt Realisierungen Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Analyse inkorrekt Realisierter Antworten der gestellten W-Fragen			
	semantisch kor., morph-synt. inkorrekt	semantisch ink., morph-synt. korrekt	sonstige Antwort
4	<i>/die Schwüele/</i> (1) <i>/in bzw. im S(ch)wüele/</i> (2)		
5		<i>/ganz traurig und ganz gemütlich/</i> (1) <i>/traurig/</i> (2)	<i>/weil er will ihm net helfa/</i> (1)
6	<i>/bau zwölfe/</i> (1)		<i>/-/</i> (4)
7	<i>/mit am Besa/</i> (4)	<i>/wenn sie den Zauberspruch gesagt hat/</i> (1) <i>/wenn Wind is/</i> (1) temporale Verwendung <i>/wenn morga isch/</i> (1)	
9	<i>/nur wenn er schneller isch/</i> (1) <i>/nämlich der is beim Ziel/</i> (1)		

Tab. L-23: Analyse inkorrekt realisierter Antworten auf die W-Fragen des Untertest 11 der Gruppe VII.

¹²⁷ Ein Kind dieser Altersgruppe äußerte *Dr Koch, well s Swüele net d Hausaufgab macht* »Der Koch, weil das Schwein die Hausaufgabe nicht macht«.

Anhang M

Detailergebnisse Untertest 12 Obligatorischer Artikel vor Unika

Verhältnis korrekt realisierter Strukturen Mädchen und Jungen

Anzahl korrekt realisierter obligatorischer Artikel vor Unika der jeweiligen Items der einzelnen alterskorrelierten Gruppen Item 1 bis 6								
Altersgruppe	B1	B2	1	2	3	4	5	6
I m (n=5)	0	3	2	3	2	4	4	4
I w (n=5)	2	3	3	3	3	1	3	3
I ges. (n=10)	2	6	5	6	5	5	7	7
II m (n=10)	1	5	9	6	4	7	7	8
II w (n=10)	4	6	7	7	7	7	5	6
II ges. (n=20)	5	11	16	13	11	14	12	14
III m (n=10)	7	8	8	5	8	4	9	7
III w (n=10)	4	9	10	10	9	6	9	9
III ges. (n=20)	11	17	18	15	17	10	18	16
IV m (n=10)	7	8	8	9	8	7	8	9
IV w (n=10)	5	8	10	9	9	7	8	10
IV ges. (n=20)	12	16	18	18	17	14	16	19
V m (n=10)	4	7	10	9	10	7	9	7
V w (n=10)	4	6	9	6	6	9	8	8
V ges. (n=20)	8	13	19	15	16	16	17	15
VI m (n=10)	6	9	10	10	9	8	6	9
VI w (n=10)	7	5	10	8	9	7	9	9
VI ges. (n=20)	13	14	20	18	18	15	15	18
VII m (n=5)	5	4	5	4	5	5	4	5
VII w (n=5)	3	3	4	4	3	3	2	2
VII ges. (n=10)	8	7	9	8	8	8	6	7

Tab. M-1: Anzahl korrekt ausgewerteter Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika.

Detailanalyse Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	5	0	0	0	1	2	2
2	6	0	1	1	1	0	1
3	5	0	2	0	1	2	0
4	4	1	1	3	1	0	0
5	6	0	3	0	0	0	1
6	7	0	0	0	1	2	0

Tab. M-2: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe I.

Detailanalyse Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	16	0	1	1	1	1	0
2	11	0	2	0	4	1	2
3	11	0	2	1	4	2	0
4	11	1	1	0	2	1	4
5	11	1	1	1	4	1	1
6	12	1	1	0	4	1	1

Tab. M-3: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe II.

Detailanalyse Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	17	1	0	0	0	1	1
2	14	1	0	0	1	1	3
3	14	2	0	0	1	2	1
4	8	2	1	3	0	3	3
5	16	2	1	0	1	0	0
6	13	3	1	0	2	1	0

Tab. M-4: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe III.

Detailanalyse Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	17	1	0	0	1	1	0
2	17	1	0	0	0	1	1
3	16	1	3	0	0	0	0
4	10	4	1	1	3	0	1
5	13	4	0	0	2	0	1
6	15	4	0	0	1	0	0

Tab. M-5: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe IV.

Detailanalyse Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	19	0	0	0	1	0	0
2	15	0	1	0	1	0	3
3	16	0	2	0	1	1	0
4	15	1	1	1	1	1	0
5	16	1	0	0	2	1	0
6	15	0	0	0	3	1	1

Tab. M-6: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe V.

Detailanalyse Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	20	0	0	0	0	0	0
2	18	0	0	0	0	0	2
3	17	1	0	1	0	1	0
4	13	2	1	1	1	0	2
5	15	0	2	0	1	2	0
6	18	0	0	0	1	1	0

Tab. M-7: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe VI.

Detailanalyse Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Produktionen des obligatorischen Artikels vor Unika							
	definiter Artikel	Possessiv-pronomen	morphologisch fehlerhaft	indefiniter Artikel	Präpositional-Phrase	fehlender Determinator	sonstiges
1	9	0	0	1	0	0	0
2	8	0	1	0	1	0	0
3	7	1	0	0	1	1	0
4	6	2	0	0	0	1	1
5	6	0	0	0	3	0	1
6	7	0	0	0	3	0	0

Tab. M-8: Realisierungen des obligatorischen Artikels vor Unika der Items der Altersgruppe VII.

Anhang N

Detailergebnisse Untertest 13 Freies Erzählen

Differenzierte Kategorien der detaillierten Analyse

1. Erzählqualität

- Deskriptiv: Das Kind beschreibt deskriptiv was in der Geschichte passiert.
- Evaluativ: Das Kind fügt neben der deskriptiven Beschreibung der Bilder verbal Evaluationen hinzu.

2. Verbalisierung des Inhalts

- Teil I: Der Koch und das Schwein spielen Fußball.
- Teil II: Das Schwein schießt den Fußball ins Fenster (des Hauses des Räubers).
- Teil III: Der Geist nimmt den Ball und gibt ihn dem Schwein und dem Koch. Den Räuber wirft er ins Wasser.

3. Verwendung textlinguistischer Elemente (Kohäsionsmittel)

- (x): Vereinzelte Verwendung von textlinguistischen Elementen innerhalb der Erzählung.
- x: Verwendung von mehr als 5 textlinguistischen Elementen innerhalb der Erzählung.

4. Erzählstruktur:

- eigenständiges Erzählen
- teils Nachfragen (NF)
 - x: Nachfragen ist teils notwendig, damit das Kind den Inhalt (I, II, III) verbalisiert.
 - (x): Nachfragen zur Verbalisierung des Inhalts ist nur noch vereinzelt notwendig.
- wenig spontane (Äußerungen): Häufiges Nachfragen ist erforderlich.

Detailanalyse der einzelnen alterskorrelierten Gruppen

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Differenzierte Analyse							
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig teils NF wenig spontan
I-1	x	x	x	x			x
I-2	x	x	x	x			x
I-3	x		x	x	x		x
I-4	x		x				x
I-5	x		x				x
I-6	x		x	x			x
I-7	x		x	x			x
I-8	x		x	x			x
I-10	x		x	x		(x)	x
I-11	x		x				x

Tab. N-1: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe I.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
II-1	x		x	x			x	
II-2	x		x	x			x	
II-3	x		x	x			x	
II-4	x	x	x	x		(x)	x	
II-5	x		x	x			x	
II-6	x		x	x			x	
II-7	x		x					x
II-8	x		x					x
II-9	x	x	x	x	x		x	
II-10	x		x	x	x		x	
II-11	x		x	x			x	
II-12	x		x		x		x	
II-13	x		x	x	x	(x)	x	
II-14	x			x		(x)	x	
II-15	x		x	x			x	
II-16	x		x				x	
II-17	x	x	x	x		(x)	x	
II-18	x		x	x		(x)		x
II-19	x		x	x		(x)	x	
II-20	x		x	x	x		x	

Tab. N-2: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe II.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
III-1	x		x	x	x		x	
III-2	x		x	x	x		x	
III-3	x		x	x	x		x	
III-4	x		x	x	x		x	
III-5	x		x	x	x		x	
III-6	x		x				x	
III-7	x		x	x			x	
III-8	x	x	x	x	x		x	
III-9	x		x	x	x		x	
III-10	x		x					x
III-11	x	x	x	x	x		x	
III-12	x		x				x	
III-13	x	x	x	x	x	(x)	x	
III-14	x		x				x	
III-15	x		x	x			x	
III-16	x		x	x			x	
III-17	x		x	x	x		x	
III-18	x		x	x		(x)	x	
III-19	x		x	x			x	
III-20	x		x	x			x	

Tab. N-3: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe III.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
IV-1	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-2	x		x	x				(x)
IV-3	x	x	x	x	x	(x)	x	
IV-4	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-5	x	x	x	x	x	(x)	x	
IV-6	x	x	x	x		(x)	x	
IV-7	x	x	x	x	x	(x)		(x)
IV-8	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-9	x		x	x	x			(x)
IV-10	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-11	x		x	x	x		x	
IV-12	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-13	x		x	x	x	(x)	x	
IV-14	x	x	x	x	x	(x)	x	
IV-15	x	x	x	x	x	(x)	x	
IV-16	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-17	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-18	x		x	x	x	(x)		(x)
IV-19	x		x	x	x		x	
IV-20	x		x	x	x	(x)		(x)

Tab. N-4: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe IV.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
V-1	x		x	x	x			x
V-2	x		x	x	x			(x)
V-3	x		x	x	x	(x)		(x)
V-4	x	x	x	x	x	(x)		x
V-5	x		x	x	x	(x)	x	
V-6	x		x	x	x		x	
V-7	x	x	x	x	x	(x)	x	
V-8	x		x	x	x			x
V-9	x		x	x	x	(x)		(x)
V-10	x		x	x	x	(x)	x	
V-11	x		x	x				x
V-12	x		x	x				(x)
V-13	x		x	x	x			(x)
V-14	x		x	x	x	(x)	x	
V-15	x		x	x	x	(x)		(x)
V-16	x		x	x	x		x	
V-17	x	x	x	x				(x)
V-18	x		x	x				(x)
V-19	x		x	x	x	(x)	x	
V-20	x	x	x	x				x

Tab. N-5: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe V.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
VI-1	x		x	x	x		x	
VI-2	x		x	x	x			(x)
VI-3	x		x	x	x	(x)	x	
VI-4	x		x	x	x		x	
VI-5	x		x	x	x	(x)		(x)
VI-6	x		x	x	x	(x)		(x)
VI-7	x		x	x	x			(x)
VI-8	x		x	x	x	(x)	x	
VI-9	x		x	x	x	(x)	x	
VI-10	x		x	x	x		x	
VI-11	x		x	x	x		x	
VI-12	x		x	x	x		x	
VI-13	x		x	x	x		x	
VI-14	x		x	x	x	(x)	x	
VI-15	x		x	x	x		x	
VI-16	x		x	x	x	(x)	x	
VI-17	x		x	x	x	(x)	x	
VI-18	x		x	x	x			x
VI-19	x		x	x	x	(x)	x	
VI-20	x		x	x	x			(x)

Tab. N-6: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VI.

Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VII (5;6.1 – 6;6.0)

Differenzierte Analyse								
Kind	Erzählqualität		Verbalisierung des Inhaltes			Kohäsion	Erzählstruktur	
	deskriptiv	evaluativ	Teil I	Teil II	Teil III		eigenständig	teils NF wenig spontan
VII-1	x	x	x	x	x	(x)	x	
VII-2	x		x	x	x		x	
VII-3	x		x	x	x		x	
VII-4	x	x	x	x	x		x	
VII-5	x	x	x	x	x		x	
VII-6	x		x	x	x		x	
VII-7	x		x	x	x		x	
VII-8	x		x	x	x		x	
VII-9	x		x	x	x			(x)
VII-10	x		x	x	x	(x)	x	

Tab. N-7: Detailanalyse Freies Erzählen Altersgruppe VII.

Anhang O

Detailergebnisse Untertest 8 Oberbegriffe

Notation Tab. O-1 bis Tab. O-4:

Die Zahlenwerte in Klammer entsprechen in der Kategorie Oberbegriffe Umschreibungen des jeweiligen Oberbegriffs und in der Kategorie Zuordnung einer korrekten Zuordnung von mindestens drei Lexemen.

Detailergebnis verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Kleidung

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Kleidung								
Altersgruppe	Hose	Jacke	Kleid	Sandalen	Socken	Schal	Oberbegriff	Zuordnung
I m (n=5)	5	5	3	5	5	5	1	1 (3)
I w (n=6)	6	6	5	5	6	6	3	1 (2)
I ges. (n=11)	11	11	8	10	11	11	4	2 (5)
II m (n=10)	10	9	10	10	10	10	3	8 (1)
II w (n=10)	10	10	9	9	10	10	5	8
II ges. (n=20)	20	19	19	19	20	20	8	16 (1)
III m (n=10)	10	10	10	10	9	10	5	6 (3)
III w (n=10)	10	10	9	10	10	10	3 (2)	9
III ges. (n=20)	20	20	19	20	19	20	8 (2)	15 (3)
IV m (n=10)	10	10	10	10	10	10	3 (1)	9 (1)
IV w (n=10)	10	10	10	10	10	10	7 (1)	8 (1)
IV ges. (n=20)	20	20	20	20	20	20	10 (2)	17 (2)
V m (n=10)	10	10	10	10	10	10	6 (1)	9
V w (n=10)	10	10	10	10	10	10	9	9
V ges. (n=20)	20	20	20	20	20	20	15 (1)	18
VI m (n=10)	10	10	10	10	10	10	9 (1)	10
VI w (n=10)	10	10	10	10	10	10	9 (1)	10
VI ges. (n=20)	20	20	20	20	20	20	18 (2)	20
VII m (n=5)	5	5	5	5	5	5	3	5
VII w (n=5)	5	5	5	4	5	5	5	5
VII ges. (n=10)	10	10	10	9	10	10	8	10

Tab. O-1: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Kleidung.

Detailergebnis verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Werkzeug

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Werkzeug								
Altersgruppe	Hammer	Nagel	Schraubenz.	Bohrmaschine	Säge	Zange	Oberbegriff	Zuordnung
I m (n=5)	5	3	3	4	5	4	2	1 (3)
I w (n=6)	5	3	2	4	4	4	2	1 (2)
I ges. (n=11)	10	6	5	8	9	8	4	2 (5)
II m (n=10)	10	8	6	9	10	9	4	8 (1)
II w (n=10)	10	4	6	6	7	6	4 (1)	8
II ges. (n=20)	20	12	12	15	17	15	8 (1)	16 (1)
III m (n=10)	10	9	6	7	9	8	6 (2)	7 (2)
III w (n=10)	10	7	5	5	8	6	4 (3)	8
III ges. (n=20)	20	16	11	12	17	14	10 (5)	15 (2)
IV m (n=10)	10	9	9	9	10	10	8	9 (1)
IV w (n=10)	10	8	9	7	9	8	6 (3)	8 (1)
IV ges. (n=20)	20	17	18	16	19	18	14 (3)	17 (2)
V m (n=10)	10	9	8	7	10	8	8 (1)	9
V w (n=10)	10	8	7	9	10	8	6 (3)	9
V ges. (n=20)	20	17	16	16	20	16	14 (4)	18
VI m (n=10)	10	10	9	10	10	10	10	10
VI w (n=10)	9	8	8	8	10	10	8 (2)	10
VI ges. (n=20)	19	18	17	18	20	20	18 (2)	20
VII m (n=5)	5	4	5	5	5	5	5	5
VII w (n=5)	5	4	4	5	5	5	4 (1)	5
VII ges. (n=10)	10	8	9	10	10	10	9 (1)	10

Tab. O-2: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Werkzeug.

Detailergebnis verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Möbel

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Möbel								
Altersgruppe	Tisch	Stuhl	Bett	Sofa/Coach	Kasten	Regal	Oberbegriff	Zuordnung
I m (n=5)	5	4	5	3	3	0	0	(1)
I w (n=6)	6	6	4	6	5	0	1	(2)
I ges. (n=11)	11	10	9	9	8	0	1	(3)
II m (n=10)	10	10	10	6	7	0	0 (1)	2 (6)
II w (n=10)	10	10	9	7	6	0	0	4 (4)
II ges. (n=20)	20	20	19	13	13	0	0 (1)	6 (10)
III m (n=10)	8	7	7	6	3	1	0	2 (4)
III w (n=10)	10	10	8	7	4	0	0	6 (2)
III ges. (n=20)	18	17	15	13	7	1	0	8 (6)
IV m (n=10)	10	10	9	8	9	1	1	6 (4)
IV w (n=10)	10	10	9	8	9	4	(3)	5 (5)
IV ges. (n=20)	20	20	18	16	18	5	1 (3)	11 (9)
V m (n=10)	10	10	10	10	9	3	6	6 (3)
V w (n=10)	10	10	10	10	10	4	1	6 (2)
V ges. (n=20)	20	20	20	20	19	7	7	12 (5)
VI m (n=10)	10	10	9	10	10	1	2 (2)	7 (3)
VI w (n=10)	10	10	10	8	10	5	2 (2)	9
VI ges. (n=20)	20	20	19	18	20	6	4 (4)	16 (3)
VII m (n=5)	5	5	5	5	5	1	2	5
VII w (n=5)	5	5	5	4	5	1	2	5
VII ges. (n=10)	10	10	10	9	10	2	4	10

Tab. O-3: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Möbel.

Detailergebnis verbale und nonverbale Realisierung Oberbegriff Spielsachen

Anzahl korrekter Zuordnung und Benennung: Oberbegriff Spielsachen								
Altersgruppe	Luftballon	Bagger	Puppe	Schaukel	Drachen	Ball	Oberbegriff	Zuordnung
I m (n=5)	5	4	5	4	4	5	0	(1)
I w (n=6)	6	2	6	6	5	6	0	(2)
I ges. (n=11)	11	6	11	10	9	11	0	(3)
II m (n=10)	9	8	10	9	9	10	3	1 (6)
II w (n=10)	10	2	10	9	7	10	3 (1)	4 (4)
II ges. (n=20)	19	10	20	18	16	20	6 (1)	5 (10)
III m (n=10)	9	6	9	8	9	8	4	2 (3)
III w (n=10)	10	5	10	9	9	10	4 (1)	5 (3)
III ges. (n=20)	19	11	19	17	18	18	8 (1)	7 (6)
IV m (n=10)	10	2	8	10	10	10	6 (1)	5 (5)
IV w (n=10)	10	5	10	10	10	10	5 (1)	7 (3)
IV ges. (n=20)	20	7	18	20	20	20	11 (2)	12 (8)
V m (n=10)	10	6	10	10	10	10	8 (2)	6 (3)
V w (n=10)	10	3	10	9	9	10	8	6 (2)
V ges. (n=20)	20	9	20	19	19	20	16 (2)	12 (5)
VI m (n=10)	10	7	10	10	10	10	8	7 (3)
VI w (n=10)	10	6	10	10	10	10	9 (1)	8 (1)
VI ges. (n=20)	20	13	20	20	20	20	17 (1)	15 (4)
VII m (n=5)	5	4	5	5	5	5	4 (1)	5
VII w (n=5)	5	3	5	5	4	5	3 (2)	5
VII ges. (n=10)	10	7	10	10	9	10	7 (3)	10

Tab. O-4: Anzahl korrekter Realisierungen und Benennungen: Oberbegriff Spielsachen.

Detailanalyse inkorrekt gewerteter Realisierungen Oberbegriffe

Differenzierte quantitative Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen						
Altersgruppe	korrekt ¹²⁸	als inkorrekt gewertet				
		keine Benennung	Hyponym	semantisches Feld	sonstige Äußerung	Gesamt
I (3;0.0 – 3;6.0)						
Kleidung	4	7	0	0	0	11
Werkzeug	4	5	0	0	2	11
Möbel	1	9	1	0	0	11
Spieleachen	0	11	0	0	0	11
	9	32	1	0	2	44
II (3;6.1 – 4;0.0)						
Kleidung	8	7	3	1	1	20
Werkzeug	8 (1)	8	1	2	0	20
Möbel	(1)	14	3	0	2	20
Spieleachen	6 (1)	11	2	0	0	20
	22 (3)	40	9	3	3	80
III (4;0.1 – 4;6.0)						
Kleidung	8 (2)	7	1	1	1	20
Werkzeug	10 (5)	3	0	1	1	20
Möbel	0	12	7	0	1	20
Spieleachen	8 (1)	5	0	3	3	20
	26 (8)	27	8	5	6	80
IV (4;6.1 – 5;0.0)						
Kleidung	10 (2)	5	1	2	0	20
Werkzeug	14 (3)	3	0	0	0	20
Möbel	1 (3)	10	1	2	3	20
Spieleachen	11 (2)	6	0	1	0	20
	36 (10)	24	2	5	3	80
V (5;0.1 – 5;6.0)						
Kleidung	15 (1)	3	0	1	0	20
Werkzeug	14 (4)	2	0	0	0	20
Möbel	7	12	0	0	1	20
Spieleachen	16 (2)	2	0	0	0	20
	52 (7)	19	0	1	1	80
VI (5;6.1 – 6;0.0)						
Kleidung	18 (2)	0	0	0	0	20
Werkzeug	18 (2)	0	0	0	0	20
Möbel	4 (4)	9	1	2	0	20
Spieleachen	17 (1)	1	1	0	0	20
	57 (9)	10	2	2	0	80
VII (6;0.1 – 6;6.0)						
Kleidung	8	1	0	1	0	10
Werkzeug	9 (1)	0	0	0	0	10
Möbel	4	5	0	0	1	10
Spieleachen	7 (3)	0	0	0	0	10
Gesamt	28 (4)	6	0	1	1	40

Tab. O-5: Differenzierte quantitative Analyse korrekt und inkorrekt benannter Oberbegriffe.

¹²⁸ Die Angaben in Klammer entsprechen wiederum korrekten Umschreibungen des Oberbegriffs.

Qualitative Analyse korrekter Benennungen der Oberbegriffe

Qualitative Analyse der korrekten Benennungen der vier gewählten Oberbegriffe				
	Kleidung	Werkzeug	Möbel	Spielsachen
I	/Hääs/ (3), /Hääser/	/Werkzeuge/ (3), /Werkzüg/	/Möbel/	
II	/Hääs/ (7), /Kleida/	/Werkzeuge/, /Werkzüg/ (4) /Werker/, /Werkzüge/		/Schpielsacha/ (2), /Schpielzüg/ (3) /Schpielzeug/
		/Baumeistersacha/	/fürs Haus/	/was ma dussa spüela ka/
III	/Hääs/ (5), /Anzijsacha/ (2) /Kleidung/	/Werkzeuge/ (3), /Werkzüg/ (6) /Bauzüg/		/Schpielsacha/, /Schpielzüg/ (4) /Schpielzeug/ (3)
	/zum Alega/ azüba/ (2)	/zum Flocka/, /Züg zum Schaffa/ /zum Arbeit/, /Züg zum Operiera/ /dass ma eppas bana ka/		/zum Schpiela/
IV	/Hääs/ (6), /Kleider/ (2) /Anzijsachen/, /Verkleidung/	/Werkzeug(e)/ (5), /Werkzüg/ (9)	/Möbel/	/Schpielsacha/ (2), /Schpielzüg/ (6) /Schpielzeug(e)/ (3)
	/was/ Sachen zum Anzieln/ (2)	/Sachen zum Reparieren/ /was zum Flicken/ /Baumeistersacha/	/Sachen, die Lente brauchen/, /Sacha zum Schlofa, Hocka, Pause macha/, /Wohnzimmer/	/eppas zum Schpiela/ /Sachen, da wo die Lente manchmal schpielen tun/
V	/Hääs/ (10), /Anzijsachen/ (3) /Gwand/, /Klamotta/	/Werkzeug(e)/ (7), /Werkzüg/ (5) /Arbeitssachen/ (2)	/Möbel/ (5) /Möbelzüg/ sacha/ (2)	/Schpielsacha/ (4), /Schpielzüg/ (7) /Schpielzeug/ (5)
	/Züg zum alega/	/Züg zum Schaffa/, /zum Bana/ /eppas zum Bana/, /zum Arbeit/		/Sachen, wo draußen zum Schpielen sind/, /was zum Schpiela/
VI	/Hääs/ (12), /Kleider/ (2) /Kleidung/ (3), /Anzijsachen/	/Werkzeug(e)/ (7), /Werkzüg/ (9) /Reparierzüg/, /Werkzügsacha/	/Möbel/ (3), /Haussachn/	/Schpielsacha/ (3), /Schpielsachen/ (3) /Schpielzüg/ (8), /Schpielzeug(e)/ (3)
	/zum Azüba (Sacha/ (2)	/zum eppas Richta Sacha/ /Sacha wo ma brucht/	/((Dinge) fürs Haus/ (2) /fürs Haus Züg/ /für dinna/	/für dussa/
VII	/Hääs/ (3), /Kleider/ (4) /Anzijsachn/	/Werkzeug(e)/ (6), /Werkzüg/ (2) /Werkzügiger/	/Möbel/ (3) /Haussachen/ (1)	/Schpi(i)sacha/ en/ (3), /Schpielzüg/ (2) /Schpielzeug(e)/ (2)
		/Sacha zum Arbeit/		/zum Schpielen/, /wo ma dussa schpiela ka/ /Sacha zum dussa schpiela/

Tab. O-6: Qualitative Analyse korrekter Benennungen der vier gewählten Oberbegriffe.

Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen					
Altersgruppe	keine Ben.	Hyponym	semantisches Feld	sonstige Äußerung	ges
I					
Kleidung	7				7
Werkzeug	5			/Sufa/, /Baktük/	7
Möbel	9	/Schtuhl/			10
Spielsachen	11				11
II					
Kleidung	7	/Hemd/, /Kleidle/, /Schal/	/Winter/	/Sacha/	12
Werkzeug	8	/Hamma/	/zum Bohra/, /schaffa/		11
Möbel	14	/Schtüahl/, /Schtuba/, /Tis/		/für Frauana/, /Züüg/	19
Spielsachen	11	/Poppa/	/spüela/		13
III					
Kleidung	7	/Jeans/	/anziehn/	/Sacha/	10
Werkzeug	3		/schaffa/	/wääs i net/	5
Möbel	12	/Leiter/, /Tisch/, /Slofzüg/	/essa/, /schlofa/, /bocka/, /sitza/		19
Spielsachen	5		/schpiela/ (3)	/zum eppas macha/	9
IV					
Kleidung	5	/Anzug/	/wenns kalt isch/, /alega/		8
Werkzeug	3				3
Möbel	10	/Bettlager/	/Holz/, /ins Huus/	/Sacha zum was macha/, /Züüg/ (2)	16
Spielsachen	6		/zum usse goh/		7
V					
Kleidung	3		/anziehn/		4
Werkzeug	2				2
Möbel	12			/Züüg, vo essa/	13
Spielsachen	2				2
VI					
Möbel	9	/Zimmer/	/zum sitza/, /im a Huus/		11
Spielsachen	1	/Fahrzüg/			2
VII					
Kleidung	1		/an Mensch/		2
Möbel	5			/Ess-Sachen/	6

Tab. O-7: Qualitative Analyse der inkorrekt gewerteten Benennungen der Oberbegriffe.

Anhang P

Detailergebnisse Untertest 2 Gedächtnisleistung

Notation: In den folgenden Tabellen sind lediglich die Ergebnisse jener Items detaillierter ausgeführt, die in den einzelnen Altersgruppen abweichende Realisierungen zeigen. Bei vollständig korrekter Realisierung eines Items von allen Kindern einer Altersgruppe erfolgt die Addition des entsprechenden Wertes zum Gesamtergebnis.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe I (3;0.0 – 3;6.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
7	9	0	0	0	0	2	11
8	8	0	2	0	0	1	11
9	9	0	1	0	0	1	11
10	2	5	0	2	1	1	11
11	2	0	4	2	0	3	11
12	1	2	1	3	1	3	11
13	1	1	0	1	2	6	11
14	0	0	0	0	2	9	11
Ges.	32	8	8	8	6	26	88

Tab. P-1: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe I.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe II (3;6.1 – 4;0.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
7	18	0	0	0	0	2	20
8	17	0	2	1	0	0	20
9	16	0	0	1	0	3	20
10	5	12	0	3	0	0	20
11	6	0	11	1	1	1	20
12	1	7	2	8	2	0	20
13	7	5	0	5	2	1	20
14	1	2	0	6	4	7	20
Ges.	71	26	15	25	9	14	160

Tab. P-2: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe II.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe III (4;0.1 – 4;6.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
8	19	0	1	0	0	0	20
10	7	12	1	0	0	0	20
11	8	2	8	0	0	2	20
12	6	4	1	1	5	3	20
13	12	0	0	4	1	3	20
14	5	0	4	2	5	4	20
Ges.	97	18	15	7	11	12	160

Tab. P-3: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe III.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe IV (4;6.1 – 5;0.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
10	9	11	0	0	0	0	20
11	9	0	11	0	0	0	20
12	14	1	1	0	4	0	20
13	18	0	0	1	1	0	20
14	11	1	2	1	4	1	20
Ges.	121	13	14	2	9	1	160

Tab. P-4: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe IV.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe V (5;0.1 – 5;6.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
8	17	0	2	0	0	1	20
9	19	0	0	0	1	0	20
10	13	7	0	0	0	0	20
11	15	1	4	0	0	0	20
12	13	0	3	0	4	0	20
13	14	0	1	3	2	0	20
14	12	0	3	0	5	0	20
Ges.	123	8	13	3	12	1	160

Tab. P-5: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe V.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe VI (5;6.1 – 6;0.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	
10	15	5	0	0	0	0	20
11	18	0	2	0	0	0	20
12	19	1	0	0	0	0	20
14	16	0	1	0	3	0	20
Ges.	148	6	3	0	3	0	160

Tab. P-6: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe VI.

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze Altersgruppe VII (6;0.1 – 6;6.0)

Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze							
Item	korrekt	als inkorrekt gewertet					Gesamt
		dialektale Interferenz	morphologisch inkorrekt	syntaktisch inkorrekt	semantisch inkorrekt	sonstige Äußerung	Gesamt
11	9	0	1	0	0	0	10
12	9	0	1	0	0	0	10
14	9	0	0	0	1	0	10
Ges.	77	0	2	0	1	0	80

Tab. P-7: Differenzierte Analyse der nachgesprochenen Sätze der Altersgruppe VII.

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation „Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter im Fokus des Vorarlberger Dialektes“ beschäftigt sich mit der präventiven Erfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter orientiert an der sprachlichen Varietät des alemannischen Dialektes im Vorarlberger Oberland (Bezirk Bludenz). Die für den Menschen artspezifische Fähigkeit der Beherrschung von Sprache(n) ermöglicht die soziale Integration sowie die damit verbundenen Komponenten der Kommunikation und Bildung. Sprache ist dementsprechend die Schlüsselkompetenz zum Gelingen von schulischen Bildungsprozessen und Voraussetzung zur Chancengleichheit und Teilnahme an unserer Gesellschaft.

Die Arbeit gliedert sich in drei große Kapitel mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Das erste Kapitel befasst sich mit grundlegenden Kriterien zu Prävention sowie theoretischen Komponenten präventiver Möglichkeiten der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter. Die aktuell greifbaren Verfahren zur präventiven Erfassung werden insbesondere in Hinblick auf deren nachhaltige Umsetzbarkeit erläutert, was den theoretischen Rahmen zur Einordnung der empirisch durchgeführten Evaluation bzw. des erstellten Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung schafft. Die Darstellung der Möglichkeiten präventiver Maßnahmen der Erfassung erfolgt alterskorreliert und soll u.a. aktuell verwendete Verfahren bzw. die vorliegende Situation der Thematik Prävention und Kindersprache in Österreich jedoch insbesondere im Bundesland Vorarlberg aufzeigen. Die im Rahmen der Dissertation erarbeiteten und evaluierten zwei Informationsbroschüren zum ein- und mehrsprachigen Erwerb sind als erster Schritt der Aufklärungsarbeit und Wissensvermittlung für PädagogInnen in Kinderbetreuungseinrichtungen, Eltern aber auch Ärztinnen und Ärzte zu verstehen und einzusetzen. Die Broschüre zum einsprachigen Erwerb wurde von 17 Elternteilen bzw. Kindergartenpädagoginnen evaluiert und anschließend überarbeitet.

Neben den theoretischen Grundlagen präventiver Maßnahmen und der Erstellung der beiden Informationsbroschüren hat Kapitel II die Methodik der Erfassung des kindlichen Wortschatzes im Alter von zwei Jahren basierend auf der Befragung der Eltern zum Inhalt. Für den deutschsprachigen Raum existiert eine Vielzahl solcher Bögen, die jedoch in Hinblick auf Qualität und Quantität stark differieren. Die beiden auf das österreichische Deutsch adaptierten Elternfragebögen *Sprachbeurteilung durch die Eltern Kurztest für die U7 (SBE-2-KT)* von Suchodoletz und Sachse (seit 2008 in Anwendung) sowie der *Austrian McArthur Communication Development Inventory 2 Short Form (ACDI-2SF)* von Marschik et al. (2010) wurden bei zweijährigen in Vorarlberg aufwachsenden Kindern evaluiert und verglichen. Der durchgeführte Vergleich erfolgt rein deskriptiv, insofern aktuell fehlende kritische Werte und Kriterien der Zuverlässigkeit der Erfassung von potentiellen Risikokindern noch ungeklärt sind. Eine Adaption der SBE-2-KT im Sinne einer Vorarlbergerischen Version wurde bereits erstellt und ist im Internet abrufbar.

Kapitel III der vorliegenden Dissertation befasst sich mit dem erstellten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung mit Schwerpunkt auf der morphologisch-syntaktischen Betrachtungsebene. Basierend auf einer inhaltlich zusammenhängenden Geschichte und entsprechend 13 Untertests wurde die kindliche Sprache von 121 Kindern in Vorarlberg in der Altersspanne von 3;0.0 bis 6;6.0 erfasst. Die gewählten Untertests verteilen sich mit neun Untertests auf die Erfassung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten sowie mit zwei Untertests auf Phonetik-Phonologie, mit einem Untertest auf Lexikon-Semantik und beinhalten zudem einen Untertest zur Erfassung der kindlichen Gedächtnisleistung. Die grammatischen Eigenheiten des Vorarlberger Dialektes in der Kindersprache sind insbesondere in Bezug auf die Kasusmarkierung, die Perfektbildung und die Pluralformen interessant und relevant, die bei Erfassung des kindlichen Sprachstandes zu berücksichtigen sind.

Summary

This dissertation "Early recognition of language disorders during infancy in the focus of the Vorarlberg dialect" deals with the preventive detection of language disorders during infancy based on the linguistic variety of the Alemannic dialect in the region of Vorarlberger Oberland (District Bludenz). The human species-specific ability of mastering language(s) enables the social integration as well as the related components of communication and education. According to this, language is the key skill to success of academic literacy processes and a prerequisite for equal opportunities and participation in our society.

The dissertation is divided into three main chapters with different focus. The first chapter deals with basic criteria for prevention as well as theoretical components of preventive possibilities of early recognition of language disorders during infancy. The currently available methods for preventive detection are explained particularly in terms of their sustainable feasibility. This creates the theoretical framework for the classification of empirically conducted evaluation respectively of the created „Sprachstandserfassung“. The illustration of possible preventive measures of detection happens age correlated and shall demonstrate the currently used methods respectively the at hand situation of the topic of prevention and childhood language in Austria, however particularly in the province of Vorarlberg. The two information brochures developed and evaluated in the course of the dissertation are available for mono- and multi-language purchase and have to be understood and used as a first step in education and knowledge transfer for pedagogues in child care facilities, parents as well as for physicians. The brochure for mono-lingual purchase has been evaluated and accordingly revised by seventeen parents and child care pedagogues.

Besides the theoretical foundations of preventive measures and the creation of the two information brochures the chapter II contains the methodology of the detection of infantine vocabulary at the age of two years based on the survey of parents. For the German speaking area a multitude of such sheets exist. However, they strongly differ with regards to quality and quantity. The two questionnaires adapted to Austrian German Elternfragebögen *Sprachbeurteilung durch die Eltern Kurztest für die U7 (SBE-2-KT)* of Suchodoletz and Sachse (implemented since 2008) as well as the *Austrian McArthur Communication Development Inventory 2 Short Form (ACDI-2SF)* of Marschik et al. (2010) got evaluated and compared at two-year-olds growing up in Vorarlberg. The executed comparison happens merely descriptively, insofar currently missing critical values and criteria of reliability of detection of possible risk children are still open. An adaptation of the SBE-2-KT in terms of a Vorarlberg version has already been created and is available on the Internet.

Chapter III of this dissertation deals with the developed „Sprachstandserfassung“ with focus on the morphological syntactic level of consideration. Based on a with regard to content coherent story and thirteen corresponding subtests the childhood language of 121 children in Vorarlberg between the age of 3;0.0 and 6;6.0 got recorded. The selected subtests cover with nine subtests the detection of

morphological syntactic skills as well as with two subtests the phonetics-phonology, with one subtest the lexicon-semantics and contain furthermore one subtest for the detection of the capacity of memorizing words and syntactical structures. The grammatical peculiarities of the Vorarlberg dialect in the childhood language are particularly interesting and relevant in matters of case marking, the form of the perfect and plural forms, which have to be considered when detecting the child's language status.

Mag. Andrea Haid

Geboren am 19. September 1982 in Bludenz, Österreich
Nationalität: Österreich

Riedlestraße 30a/2
6833 Weiler
Vorarlberg/Österreich

Email: haid_andrea@hotmail.com
Tel: ++43 664 15 01 385

Ausbildung	Seit 06/09	Dissertantin an der Universität Wien Dissertation: Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter im Fokus des Vorarlberger Dialektes
	10/07-06/09	Studium der Linguistik an der Universität Wien Diplomprüfung: 24. Juni 2009 Schwerpunktstudium Grammatiktheorie Diplomarbeit: Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb
	11/06–12/06	Schneesportlehrerausbildung, Lech am Arlberg
	10/05-01/07	Studium der Linguistik an der Universität Innsbruck
	10/01-09/04	Studium an der Akademie für den logopädisch-phoniatrisch-audiologischen Dienst, Ried im Innkreis Diplomprüfungen: Juli, August, September 2004 Diplomarbeit: Vom Schall zum Wort
	09/93-06/01	Bundesoberstufenrealsgymnasium Bludenz Reifeprüfung: 12 Juni 2001 Matura in Deutsch, Mathematik, Englisch, Darstellende Geometrie, Psychologie und Philosophie
	09/89-07/93	Volksschule Thüringen
Arbeitserfahrung	Seit 10/10	Leiterin der Abteilung Forschung & Entwicklung Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (40%)
	Seit 05/10 11/2010	Freiberuflich tätige Logopädin in Vorarlberg Praxiseröffnung in Bludenz
	03/09-06/09	Freiberuflich tätige Logopädin in Wien Kinderpraxis Kupkagasse
	06/07-09/07	Freiberuflich tätige Logopädin in Vorarlberg Logopädin im AKS Lustenau
	12/06 – 04/07	Schneesportlehrerin an der Skischule Lech am Arlberg

	09/04 – 04/07	Logopädin im Landeskrankenhaus Feldkirch
	10/01-09/04	HNO-Ambulanz Absolvierung diverser Praktika u.a. LKH Rankweil, KH Ried im Innkreis, Universitätsklinik Innsbruck, BH Ried im Innkreis, BH Schärding, Zentrum Viataal Niederlande, LKH Steyr, AKS Vorsorgemedizin Bürs, Therapiestation CARINA Feldkirch, LKH Feldkirch, KH Vöcklabruck, Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte, Praxis Logopädin Furtenbach Innsbruck, BAGUS GmbH Linz, KH Schärding, Medel Innsbruck;
	Sommer 97 bis 00	diverse Ferialtätigkeiten u.a. VKW Bregenz, Organisation und Durchführung von Ferienlagern für Kinder
	Seit 02/11	Modul Grundlagen Sprache im Kindesalter Lehrgang Sonderkindergartenpädagogik BAKIP Feldkirch
Lehrtätigkeiten	SS 10/11	LV Psycholinguistik II FH Campus Wien / Logopädie
Fachspezifische Spezialisierung	Logopädie	Therapie bei sprachauffälligem Spracherwerb bei Kindern (u.a. Auffälligkeiten auf Phonetisch-Phonologischer, Morphologisch-Syntaktischer und Semantisch-Lexikalischer Betrachtungsebene) Betreuung und Begleitung hörgeschädigter Patienten Betreuung von CI-Patienten Audiometrische Diagnostik
	Linguistik	Kindersprache Morphologisch-Syntaktische Betrachtungsebene Grammatisches System im Vorarlberger Dialekt
Sprachkenntnisse	Deutsch	Muttersprache
	Englisch	Maturaniveau
	Französisch	Basiskenntnisse
	Latein	Maturakenntnisse
Publikationen	2004	Diplomarbeit Vom Schall zum Wort (Akademie für Logopädie Ried im Innkreis)
	2009	Diplomarbeit Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb (Universität Wien)