

egorien, die Erfassung, Beschrei-  
sprozesse unter Bedingungen der  
forderungen für die dafür zustän-  
guistik bis zur Didaktik, von der  
lungs-Politologie bis zur Philoso-  
erständlichen Eingrenzungen des  
bedeutet, und eine neue Fokussie-  
lich entwickelten Ensembles von  
erfordert Ausweitungen des Hori-  
Erkenntnisziele.

## the, individual orientierte tete Sprachförderung

et. Wer ihn gelesen hat, wird im-  
mn er umreißt faktisch Arbeitsfel-  
en gewidmet hat – von der früh-  
hförderung bis hin zu den Pro-  
spät“ zu sein scheint. Ihre Sicht  
rie, die „Pragmatik“ nicht nur als  
„Kernlinguistik“ versteht. Sie hat  
örderversprechen und gegenüber  
n Komplexes als resistent gezeigt,  
und hat das Gespräch, ja mehr,  
Realität gesucht, hat Mitarbeiter  
Weg mit Beharrlichkeit (manche  
urnäckigkeit – aber das auszuhal-  
erfolgt. Jenseits der Restriktionen,  
dingungen Forschung auferlegen,  
iterzugehen – sie wird, so ist um  
ergreifen.<sup>1</sup>

projekts "ProDaZ" der Mercator-Stiftung

## Zum Umgang mit mehreren Sprachen

STEFAN JEUK

### Mehrsprachigkeit oder Sprachbehinderung?

#### Differentialdiagnostische Überlegungen

Bei mehrsprachigen Kindern wird besonders häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (vgl. Jeuk 2015). Die Gründe sind unter anderem mit Blick auf die soziale Lage der Kinder vielfältig. Andererseits gibt es die berechtigte Befürchtung, dass diagnostische Verfahren nicht auf Mehrsprachigkeit eingestellt sind und mehrsprachige Entwicklungsprozesse in der Sonderpädagogik zu wenig berücksichtigt werden.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf mehrsprachige Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation festgestellt wurde. Das differentialdiagnostische Dilemma zeigt sich darin, dass es Lernfelder gibt, die Kindern mit einer Sprachbehinderung in gleicher Weise Schwierigkeiten bereiten wie mehrsprachigen Kindern beim Erwerb der Zweitsprache (L2) Deutsch. Zunächst wird dargelegt, welche sprachlichen Schwierigkeiten Kindern mit Sprachbehinderung einerseits und mehrsprachigen Kindern beim Erwerb der Zweitsprache andererseits zugeschrieben werden. Dann wird eine Pilotstudie vorgestellt, bei der Spontansprachdaten von mehrsprachigen Kindern einer ersten Klasse an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache (SBBZ) ausgewertet werden. Es zeigt sich, dass bei manchen Kindern kaum Hinweise auf eine Sprachbehinderung vorliegen.

#### 1. Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Verschiedene Disziplinen ordnen einen Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation unterschiedlich ein. Differenzen bestehen z.B. in der Einteilung von Sprachbehinderungen in das Klassifikationssystem der WHO (ICD 10) auf der einen Seite und in „sprachbehindertenpädagogische Konstrukte“ auf der anderen (vgl. Welling 2006). In der Sprachbehindertenpädagogik wird zwischen einer Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) und einer Sprachentwicklungsstörung (SES) unterschieden. Bei einer SEV handelt es sich um eine zeitliche Verlangsamung oder Verspätung der Sprachentwicklung eines Kindes gegenüber den Leistungen sprachlich unauffälliger Kinder einer altersgleichen Gruppe. Bei einer SES wird auf „qualitativ beschreibbare sprachstrukturelle Besonderheiten der Sprachverwendung des Kindes verwiesen“ (Welling 2006, S. 83).

In der sprachbehindertenpädagogischen Praxis hat sich z.B. gezeigt, dass Störungen der Redefähigkeit bei mehrsprachigen Kindern in gleicher Weise auftreten wie bei einsprachigen. Auch phonetisch-phonologische Störungen oder peripher-

organische Störungen lassen sich bei mehrsprachigen Kindern beobachten, diagnostizieren und einordnen. Schwierigkeiten bestehen jedoch im Hinblick auf morpho-syntaktische Entwicklungsstörungen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

In der Literatur wird von 3-5% der Kinder gesprochen, die von einer „Spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ (SSES, englisch SLI = Specific Language Impairment) betroffen sind. Von einer SLI spricht man, wenn es sich um Störungen der Sprachenwicklung handelt, die nicht Folge einer anderen Erkrankung neurologischer, kognitiver oder psycho-emotionaler Art sind. Schwierigkeiten auf der Ebene der Morphosyntax werden häufig als Leitsymptom gesehen (Schrey-Dern 2006, S. 232). Im Folgenden findet aus differentialdiagnostischer Sicht eine Betrachtung morphosyntaktischer Aspekte statt. Es versteht sich, dass bei der Grundlegung einer Therapie alle sprachlichen Aspekte, z. B. auch der semantisch-lexikalische Bereich, erfasst werden müssen.

Die Sprachentwicklungsprozesse bei Kindern mit SSES sind allgemein verlangsamt. Häufig verwenden sie sprachliche Grundordnungen wie die Verbendstellung, die zwar in der ungestörten Entwicklung ebenfalls auftreten, die von den Kindern mit SSES jedoch unflexibel gebraucht werden. Auf Grund morphologischer Defizite z.B. bei der Kasusbildung versuchen sie vermutlich auf diese Weise, thematische Rollen oder Argumente eindeutiger festzulegen (vgl. Dannenbauer 2002, S. 122). Auf der symptomatischen Ebene werden Schwierigkeiten bei der Formenbildung z.B. im Bereich der Pluralbildung, der Bildung regelmäßiger Verbformen und insbesondere der Subjekt-Verb Kongruenz genannt. Häufig werden Infinitive in der Verbzweitstellung beobachtet. In Bezug auf die Wortstellung werden insbesondere Schwierigkeiten beim Erwerb der grundlegenden Satzmodelle genannt. Beispieläußerungen von Kindern mit SSES sind (vgl. Dannenbauer 2002):

- *du der cowboy nehmen* (Junge, 5;2 Jahre)
- *und der team gesucht hat ihn* (Junge, 6;5 Jahre)
- *aber hören niemand was hat können* (Junge, 6;5 Jahre)

Auffallend ist häufig eine Diskrepanz zwischen der Fähigkeit, bereits längere Äußerungen bilden zu können und der Fähigkeit, diese in eine zielsprachliche Struktur zu bringen.

## 2. Zweitspracherwerb und Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Lange Zeit wurde angenommen, dass Mehrsprachigkeit die Sprachentwicklung gefährden könne (vgl. Kracht 2007). Demgegenüber wird derzeit davon ausgegangen, dass

„... Mehrsprachigkeit alleine weder eine Sprachentwicklungsstörung auslösen noch die Ausprägung einer SSES negativ beeinflussen kann. Damit ist die Annahme widerlegt, dass für spracherwerbsgestörte Kinder, deren Probleme sich in der L1 zeigen, ein frühes Angebot einer L2 eine Überforderung darstellt“ (Rothweiler 2007, S. 256).

Darüber hinaus wird angenommen, dass sich bei mehrsprachigen Kindern eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung auf beide Sprachen auswirkt:

„Wenn es bei mehrsprachigen Kindern Probleme im Spracherwerb gibt, dann liegt das nicht daran, dass das Kind mehr als eine Sprache erwerben muss. Die Ursachen sind im sprachlichen und sozialen Umfeld zu suchen – oder es liegt eine grundsätzliche Spracherwerbsproblematik vor“ (Chilla et al. 2010, S. 27).

Entsprechend müssen Lernfortschritte bei mehrsprachigen Kindern im Kontext der lebensweltlichen Zweisprachigkeit gesehen werden. Z.B. ist eine Trennung zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb schwierig, denn die lebensweltliche Mehrsprachigkeit führt zu Erwerbkontexten, die nicht immer eindeutig bestimmbar sind. Chilla (2008) fasst psycholinguistische Ergebnisse zusammen: Bei Kindern, die mit 3 bis 5 Jahren mit dem Zweitspracherwerb beginnen, finden sich Parallelen zum Erstspracherwerb: Der Erwerb der Satzmodelle, der Verbkonjugation und der Subjekt-Verbkongruenz bereiten wenig Schwierigkeiten (vgl. auch Ahrenholz 2008). Unterschiede zum Erstspracherwerb zeigen sich z.B. bei der Morphologie nominaler Gruppen und beim Erwerb unregelmäßiger Verbformen (vgl. Jeuk 2006). Bei Kindern, die nach dem 5. oder 6. Lebensjahr Deutsch als Zweitsprache lernen, vermutet Chilla (2008) Parallelen zum Zweitspracherwerb Erwachsener. Wojtecka u.a. (2013) finden bei 25 mehrsprachigen Kindern im Alter von 3;9 bis 4;8 Jahren, die Deutsch als L2 lernen, analog zum Erstspracherwerb eine enge Beziehung zwischen Fintheit und Verbstellung: Mit 4;8 Jahren und nach ca. 20 Monaten Lernzeit sind unflektierte Formen fast verschwunden. Zunächst finden sich auch ungrammatische Verbstämme in Verbzweitstellung, diese sind nach 20 Lernmonaten ebenfalls verschwunden. Mehrsprachige Kinder, die ab ca. 3 Jahren mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert werden, behandeln finite und infinite Verbformen unterschiedlich, infinite werden nicht als Ersatz für finite Formen in V2 Position genutzt. Somit kann für den ungestörten Zweitspracherwerb, in Analogie zum Erstspracherwerb, die enge Beziehung zwischen Verbposition und Fintheit bestätigt werden.

Erst in jüngerer Zeit gibt es Untersuchungen zum Zweitspracherwerb mehrsprachiger Kinder mit SSES: Rothweiler u.a. (2012) können in Bezug auf einsprachige und mehrsprachige Kinder im Alter von 4;5 bis 7;9 Jahren mit SSES zeigen, dass Schwierigkeiten in der S-V-Kongruenz als Leitsymptom gelten können (*wenn die beiden puppen da reinpasst; denn ich weißt; wir has schon das*). Untersucht werden 6 Kinder mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, bei denen in beiden Sprachen eine SSES diagnostiziert worden war. Als Kontrollgruppen dienen 6 einsprachige Kinder mit SSES und 6 mehrsprachige Kinder ohne

SSES. Die Kinder mit SSES bilden Verbformen mit *-st* oder *-t* eher korrekt, wohingegen Formen auf *-Ø*, *-n-* und *-e* in Bezug auf S-V Kongruenz häufiger inkorrekt sind. Die Schwierigkeiten in der S-V-Kongruenz bleiben bestehen, auch wenn andere Bereiche der Morphosyntax sich verbessern. Clahsen et al. (2014) können bei denselben Kindern zeigen, dass mehrsprachige Kinder mit einer SSES die Partizip Perfekt Bildung in Abhängigkeit von ihrem Alter bzw. Sprachkontaktalter analog zu einsprachigen Kindern erwerben: Die einsprachigen wie die mehrsprachigen Kinder mit und ohne SSES machen in Kontexten, in denen die regelmäßige *-t* Partizipendung gefordert ist, weniger Fehler als in Kontexten, in denen die unregelmäßige *-en* Partizipbildung gefordert ist, obwohl die Zahl der Types in den Spontansprachanalysen nahezu gleich verteilt war. Dieses Ergebnis weicht von Untersuchungen bei erwachsenen Zweitsprachenlernern ab, bei denen Übergeneralisierungen sowohl in *-t* als auch in *-en* Kontexten auftreten.

Auch wenn im Hinblick auf Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern noch viele Fragen offen sind, gehen auf Grund dieser und weiterer Ergebnisse Chilla et al. (2010, S. 109ff) davon aus, dass es möglich ist, bilinguale Kinder mit einer SSES zu identifizieren, wenn man die Äußerungen in einer der Sprachen analysiert. Mehrsprachige Kinder mit SSES zeigen demnach in der Zweitsprache Deutsch dieselben Auffälligkeiten beim Erwerb der Grammatik wie einsprachig deutsche Kinder mit einer SSES. Insbesondere die Satzstruktur und die regelmäßige Verbflexion sind betroffen, dies zeigt sich an Schwierigkeiten bei der S-V-Kongruenz und im Gebrauch von Infinitiven in V2 Stellung. Unklar ist, wie der vermehrte Gebrauch von Verbstämmen zu bewerten ist (vgl. Wojtecka et al. 2013).

Bei mehrsprachigen Kindern *ohne* SSES richtet sich in den letzten Jahren ein Schwerpunkt auf die von der Erstsprachenwicklung abweichenden Schwierigkeiten beim Erwerb der Morphologie nominaler Gruppen und unregelmäßiger Formen mit einem Schwerpunkt auf die Genuszuweisung im Kontext der Kasusmorphologie (vgl. Jeuk 2014). Dem Erwerb von Genus und Kasus wird hingegen in der Psycholinguistik erstaunlich wenig Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Chilla 2008).

### 3. Datenerhebung

In der hier vorgestellten Pilotstudie wird der Stand der Sprachaneignung bei Kindern einer 1. Klasse an einem SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Sprache in einer süddeutschen Großstadt untersucht. In der Klassenstufe 1 besuchen 36 Kinder in drei Klassen die Schule, davon sind 13 einsprachig Deutsch. Von den 12 Kindern der untersuchten Klasse sind alle bis auf ein Kind in Deutschland geboren, alle Kinder bis auf eines haben die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Eltern eines Kindes mit Deutsch als Erstsprache haben der Untersuchung nicht zugestimmt, ein

nen mit *-st* oder *-t* eher korrekt, wo-  
g auf S-V Kongruenz häufiger inkor-  
Kongruenz bleiben bestehen, auch  
sch verbessern. Clahsen et al. (2014)  
mehrsprachige Kinder mit einer SSES  
t von ihrem Alter bzw. Sprachkon-  
werben: Die einsprachigen wie die  
machen in Kontexten, in denen die  
weniger Fehler als in Kontexten, in  
g gefordert ist, obwohl die Zahl der  
gleich verteilt war. Dieses Ergebnis  
Zweitsprachenlernern ab, bei denen  
in *-en* Kontexten auftreten.

chentwicklungsstörungen bei mehr-  
a sind, gehen auf Grund dieser und  
99ff) davon aus, dass es möglich ist,  
ieren, wenn man die Äußerungen in  
e Kinder mit SSES zeigen demnach  
älligkeiten beim Erwerb der Gram-  
einer SSES. Insbesondere die Satz-  
sind betroffen, dies zeigt sich an  
im Gebrauch von Infinitiven in V2  
auch von Verbstämmen zu bewerten

htet sich in den letzten Jahren ein  
cklung abweichenden Schwierigkei-  
Gruppen und unregelmäßiger For-  
weisung im Kontext der Kasusmor-  
Genus und Kasus wird hingegen in  
merksamkeit gewidmet (vgl. Chilla

stand der Sprachaneignung bei Kin-  
Förderschwerpunkt Sprache in einer  
assenstufe 1 besuchen 36 Kinder in  
achig Deutsch. Von den 12 Kindern  
Kind in Deutschland geboren, alle  
bürgerschaft. Die Eltern eines Kin-  
ntersuchung nicht zugestimmt, ein

Kind mit Deutsch als Zweitsprache ist selektiv mutistisch und spricht in der  
Schule (und auch in der Erhebungssituation) nicht.

Von den 12 Kindern der Klasse sind 8 mehrsprachig, bei dem mutistischen Kind  
konnten keine Daten erhoben werden. Eines der mehrsprachigen Kinder stottert  
und hat mit der Aneignung der Morphosyntax keinerlei Schwierigkeiten. Im Fo-  
kus sind die 6 Kinder der Klasse mit Deutsch als Zweitsprache, die keine Störung  
der Redefähigkeit aufweisen, und bei denen in den sonderpädagogischen Gutach-  
ten eine SSES bzw. Dysgrammatismus diagnostiziert wird.

Tabelle 1: Die untersuchten Kinder

Pseu- donym	Al- ter	Erst- sprache	Familien- sprache	Diagnose laut Gut- achten	Bemerkun- gen laut Gutachten
Richard	7;3	Albanisch	Albanisch/ Deutsch	SSES	1 Jahr später eingeschult.
Micha	6;4	Tamil	Tamil	Dysgram- matismus	
Ulat	6;4	Türkisch	Türkisch	SSES, Pho- nologische Störung	Familie lebt sehr isoliert
Sophie	6;4	Russisch	Deutsch/ Russisch	SSES	1 Jahr Sprachheil- kindergarten
Arne	6;2	Tamil	Deutsch/ Tamil	SSES	
Leon	7;9	Kurdisch	Kurdisch/ Deutsch	Dysgram- matismus	1 Jahr später eingeschult

Die Datenerhebung fand im Oktober 2014 statt. Beim ersten Kontakt besuchte ich  
die Klasse, um mit den Kindern vertraut zu werden. Die Datenerhebung beim  
zweiten Kontakt erfolgte mittels der Bildergeschichte „Katze und Vogel“  
(Reich/Roth 2004). Es handelt sich um 6 Bilder, bei denen eine Katze vergeblich  
versucht, einen Vogel zu fangen. In einer Untersuchung bei Kindern an einer  
Grundschule mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten konnte gezeigt werden,  
dass diese Bildergeschichte zu ergiebigen Diskursen führt (vgl. Jeuk 2010). Bei  
einigen Kindern sind nur in dieser Sequenz Verbalphrasen mit Verbklammer oder  
Inversion zu beobachten. Auch Kinder, die ihre Redeanteile in anderen Kontexten  
auf das Notwendigste begrenzen, erzählten bei der „Katze und Vogel“ Ge-  
schichte vergleichsweise viel, motiviert und ausführlich.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pro Diskurs werden ca. 25 bis 40 Äußerungen elizitiert. Auch andere profilanalytische Instru-  
mente arbeiten mit einer solchen Datenmenge. Selbstverständlich gibt dies nur einen ersten  
Einblick in die Fähigkeiten der Kinder. Reich/ Roth (2007) zeigen, dass die Ausschnitte re-  
präsentativ sind.

Die erhobenen Daten können mit den Daten aus dem Projekt „Mehrsprachige Grundschule“ (Jeuk 2006, 2010, 2014) verglichen werden. Dort wird die Sprachaneignung aller Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2005/2006 an einer Grundschule in einer mittelgroßen Stadt in Süddeutschland eingeschult wurden, untersucht (n=54). 26 Kinder sind einsprachig (L1 Deutsch), 28 Kinder wachsen zwei- oder mehrsprachig sprachig auf. Testzeitpunkte waren Anfang, Mitte und Ende der 1. sowie Ende der 2. Klasse. Je Testzeitpunkt ergaben sich in verschiedenen kommunikativen Aufgaben zwischen 20 und 45 Minuten Diskurs, jeweils ein Ausschnitt basierend auf der „Katze und Vogel“ Geschichte oder anderen Bildergeschichten.

Die Diskurse in beiden Projekten wurden aufgezeichnet, mittels GAT transkribiert und in Spaltenschreibweise dargestellt. Die Transkripte wurden nach Äußerungen gegliedert, unter *Äußerungen* werden „kommunikativ selbstständige Einheiten, die aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem Satz aufgebaut sein können“ (Hoffmann 2014, S. 57) verstanden. Hier interessieren nur die Aspekte der Syntax und der Morphologie, die im Kontext der Diagnose von Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen relevant sind. Zur Frage steht, ob bei den mehrsprachigen Kindern mit einer didagnostizierten SSES Hinweise auf eine SSES in der Zweitsprache Deutsch zu finden sind.

Wenn es sich bei den sechs untersuchten Kindern um Kinder mit einer SSES handelt, müssten sich in ihren Äußerungen Schwierigkeiten mit den Satzmodellen, Probleme mit der Kongruenz, Infinitive in Verbzweitstellung und/oder Schwierigkeiten bei der regelmäßigen Verbflexion zeigen. Handelt es sich um Kinder, die Deutsch als Zweitsprache ungestört erwerben, lassen sich die Satzmodelle in ihren Lernersprachen in ein Entwicklungsmodell (vgl. Griebhaber 2005) einordnen, sie haben eher keine Schwierigkeiten mit der S-V-Kongruenz und den regelmäßigen Konjugationsformen. Die Aneignung morphologischer Aspekte nominaler und präpositionaler Gruppen (Genus, Kasus) und unregelmäßiger Konjugationsformen und Partizipien befinden sich jedoch in beiden Fällen noch in der Entwicklung. Entwicklungen in diesen Bereichen, die eng mit der semantisch-lexikalischen Entwicklung verknüpft sind, lassen sich vermutlich mit Fragen des Sprachkontakts, der Sprachlerngelegenheiten sowie sozialen Faktoren erklären.

#### 4. Datenauswertung

In einem ersten Schritt werden die Äußerungen im Sinne der vereinfachten Profilanalyse nach Griebhaber eingeordnet, um die Daten mit der Grundschuluntersuchung vergleichen zu können. Bei der vereinfachten Profilanalyse handelt es sich um ein Verfahren, das auf Grund der Indikatorenfunktion bestimmter syntaktischer Aspekte auf funktionalpragmatischer Grundlage und ausgehend von ausführlichen Profilanalysen erstellt wurde (vgl. Griebhaber 2005). Zu Profilstufe 0

zählen  
gen der  
chunge  
werden  
ob das  
dung ü  
Berunge  
ren Äu  
Phase  
mit 3;6  
Äußeru

Tabelle

Nan
Rich
Miel
Ulat
Sopl
Arne
Leon
Σ

Bei alle  
und Arn  
davon a  
sind ein  
dern ma  
tendenz  
schule s  
2 erreic  
oder 4 (K  
Kita in

In einer  
gruenz  
enzfälle  
Anzahl  
gewerte  
werden  
verbs v  
sprung  
vier in

en aus dem Projekt „Mehrsprachige  
lichen werden. Dort wird die Sprach-  
die im Schuljahr 2005/2006 an einer  
Süddeutschland eingeschult wurden,  
nig (L1 Deutsch), 28 Kinder wachsen  
zeitpunkte waren Anfang, Mitte und  
zeitpunkt ergaben sich in verschie-  
n 20 und 45 Minuten Diskurs, jeweils  
Vogel“ Geschichte oder anderen Bil-

aufgezeichnet, mittels GAT transkri-  
Die Transkripte wurden nach Äuße-  
n „kommunikativ selbstständige Ein-  
ppe oder einem Satz aufgebaut sein  
n. Hier interessieren nur die Aspekte  
ontext der Diagnose von Spezifischen  
l. Zur Frage steht, ob bei den mehr-  
ten SSES Hinweise auf eine SSES in

ndern um Kinder mit einer SSES han-  
chwierigkeiten mit den Satzmodellen,  
Verbzweitstellung und/oder Schwie-  
zeigen. Handelt es sich um Kinder,  
erben, lassen sich die Satzmodelle in  
modell (vgl. Grieshaber 2005) einord-  
nit der S-V-Kongruenz und den regel-  
ung morphologischer Aspekte nomi-  
Kasus) und unregelmäßiger Konjugati-  
och in beiden Fällen noch in der Ent-  
nen, die eng mit der semantisch-lexi-  
sen sich vermutlich mit Fragen des  
n sowie sozialen Faktoren erklären.

gen im Sinne der vereinfachten Pro-  
die Daten mit der Grundschulunter-  
ereinfachten Profilanalyse handelt es  
likatorenfunktion bestimmter syntak-  
r Grundlage und ausgehend von aus-  
l. Grieshaber 2005). Zu Profilstufe 0

zählen nicht analysierbare Äußerungen (Holophrasen oder Ellipsen). In Äußerungen der Profilstufe 1 ist das finite Verb in Zweistellung, morphologische Abweichungen werden bei der Zuordnung ignoriert (*der katze singt*). Zu Profilstufe 2 werden Äußerungen mit Verbklammer zugeordnet, auch hier ist es nicht relevant, ob das Kind z.B. das korrekte Hilfsverb verwendet oder ob eine regelmäßige Bildung übergeneralisiert wird (*der vogel hat gefliegt*). Zu Profilstufe 3 werden Äußerungen mit Inversion zugeordnet (*dann hüpfst der katze*), zu Profilstufe 4 gehören Äußerungen mit Verbendstellung (*weil sie nich runter kommt*), sie ist mit Phase V nach Dannenbauer (2002) gleichzusetzen. Einsprachige Kinder haben mit 3;6 bis 4 Jahren Profilstufe 4 erreicht. In Tabelle 2 sind die Gesamtzahl der Äußerungen und die Zuordnung zu Profilstufen dargestellt.

Tabelle 2: Äußerungen und Profilstufen nach Grieshaber (2005)

Name	Äußerungen	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Richard	25	8	8	2	7	0
Micha	24	11	9	3	0	1
Ulat	31	6	19	5	1	0
Sophie	24	5	11	8	0	0
Arne	36	14	8	4	10	0
Leon	30	9	13	3	2	3
Σ	170	53	68	25	20	4

Bei allen Kindern finden sich Äußerungen der Profilstufe 1 und 2, nur bei *Richard* und *Arne* finden sich einige Äußerungen der Profilstufe 3 und nur bei *Leon* kann davon ausgegangen werden, dass er Profilstufe 4 erreicht hat. *Richard* und *Leon* sind ein Jahr älter als die anderen Kinder. Der Vergleich mit den Grundschulkindern macht deutlich, dass die bei den hier untersuchten Kindern die Entwicklung tendenziell noch nicht so weit fortgeschritten ist. Bei den Kindern der Grundschule sind andererseits ebenfalls Kinder, die zu Beginn der 1. Klasse Profilstufe 2 erreichen, 90 % der mehrsprachigen Grundschulkinde erreichen die Stufen 3 oder 4 (vgl. Jeuk 2006). Die Grundschulkinde haben alle mindestens 3 Jahre eine Kita in Deutschland besucht.

In einem zweiten Schritt wurden die Äußerungen im Hinblick auf die S-V-Kongruenz untersucht. In Tabelle 3 sind die korrekten und inkorrekten S-V-Kongruenzfälle ausgezählt. Es zeigt sich, dass bei *Richard* und *Ulat* eine nennenswerte Anzahl von inkorrekten Formen zu finden ist. Als korrekt werden auch Bildungen gewertet, die von der zielsprachlichen Form abweichen und falsch ausgesprochen werden (*lest* statt *liest*, *möste* statt *möchte*). Auch die Wahl eines falschen Hilfsverbs wird akzeptiert, wenn die Formenbildung korrekt ist (*vögelchen hat gesprungen*). Von den 111 korrekten Formen waren 103 in der 3. Person Singular, vier in der 1. Pers Singular und eine im Plural korrekt.

Tabelle 3: Subjekt-Verb-Kongruenz

Name	Äußerungen	Äußerungen mit Verb und Subjekt	Korrekte Formen	Inkorrekte Formen
Richard	25	17	13	4
Micha	24	13	13	0
Ulat	31	26	24	2
Sophie	24	20	19	1
Arne	36	22	21	1
Leon	30	21	21	0
Σ	169	119	111	8

In Tabelle 4 sind die nicht zielsprachlichen finiten Verbformen bei *Richard* und *Ulat* dargestellt. *Richard* verwendet zwei Mal eine Form der 1. Person (*hab*) und zwei Mal eine Pluralform statt der jeweils erforderlichen 3. Person Singular. *Ulat* verwendet zwei Mal Verbstämme.

Tabelle 4: Nicht zielsprachliche finite Verbformen

Richard	<i>un dann hab die katze gespringen und dann die katze klettern da oben</i>	<i>aber die weinen weil die hab ohren</i>
Ulat	<i>un der geh oben</i>	<i>un der (.) der möste geh</i>

Schließlich werden die Partizipbildungen analysiert. Alle Kinder bilden Sätze mit Verklammern, dies sind jedoch häufig Modalsätze (*die will runtergehen*) oder Präfixsätze (*und dann fliegt der vogel weg*). Sätze im Perfekt gibt es nur 8 (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Partizipien

Richard	<i>und dann hat der Vogel gesagen und dann hab die gespringen</i>	<i>und dann hat die gerennt</i>
Sophie	<i>un katze hat gesprungen und hier vögelchen ist lang geflogen</i>	<i>und vögelchen hat gefliegt</i>
Arne	<i>weil der ist selber hoch gegangen</i>	<i>dann ist katze hoch gekommen</i>

Wie bei allen anderen Punkten auch, kann aus der Tatsache, dass eine bestimmte Form bei einem Kind nicht gebildet ist, nicht auf vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeiten geschlossen werden, dafür ist die Datenmenge zu gering. Bei *Leon* ergibt sich z.B. aus dem Verlauf des Gesprächs schlicht nicht die Notwendigkeit der Perfektbildung.

Korrekte Formen	Inkorrekte Formen
13	4
13	0
24	2
19	1
21	1
21	0
111	8

Verbformen bei *Richard* und eine Form der 1. Person (*hab*) und derlichen 3. Person Singular. *Ulat*

aber die weinen
weil die hab ohren
un der (.) der möste geh

ert. Alle Kinder bilden Sätze mit tze (*die will runtergehen*) oder ze im Perfekt gibt es nur 8 (vgl.

und dann hat die gerennt
und vögelchen hat gefliegt
dann ist katze hoch gekommen

r Tatsache, dass eine bestimmte vorhandene oder nicht vorhanden die Datenmenge zu gering. Bei nächs schlicht nicht die Notwen-

Es zeigt sich, dass *Sophie* und *Arne* entweder zielsprachliche Formen verwenden (*gesprungen, geflogen, gegangen*), oder aber das regelmäßige Paradigma übergeneralisieren (*gefliagt, gekommt*). Bei *Richard* hingegen finden sich zwei Formen, in denen das unregelmäßige Paradigma übergeneralisiert wird (*gesagen, gespringen*), einmal wird der Wechsel des Stammvokals nicht vollzogen (*gerennt*).

### 5. Ein Einzelfall

Bei aller gebotenen Vorsicht, die auf der Grundlage der Datenmenge geboten ist, deutet einiges darauf hin, dass bei vier Kindern (*Micha, Sophie, Arne* und *Leon*) zum derzeitigen Zeitpunkt keine Hinweise auf eine SSES mit dem Schwerpunkt Dysgrammatismus vorliegen. Ihre im Hinblick auf eine einsprachige Norm vorliegenden Entwicklungsverzögerungen wären somit auf ihre Mehrsprachigkeit zurückzuführen und als notwendige und entwicklungsgemäße Zwischenschritte auf dem Wege der Aneignung zu verstehen, die keiner Sprachtherapie bedürfen sondern vielmehr guter Lernbedingungen. Dies soll am Beispiel von *Arne* gezeigt werden:

*Arnes* Eltern sind aus Sri Lanka vor seiner Geburt nach Deutschland eingewandert. *Arne* hat einen älteren Bruder (11 Jahre). Die Familiensprache ist einerseits Tamil, andererseits geben die Eltern an, dass die Kinder miteinander eher Deutsch sprechen. *Arne* besuchte 3 Jahre lang eine Kita. Im sonderpädagogischen Gutachten wurde ein IQ von 107 im sprachlichen und im nichtsprachlichen Bereich festgestellt (nach K-ABC, Kaufman et al. 2009), außerdem wurde auf der Grundlage einer Spontansprachanalyse eine SSES im pragmatischen, semantischen sowie im syntaktisch-morphologischen Bereich festgestellt. *Arne* war dem Untersucher gegenüber zunächst eher zurückhaltend, ließ sich aber durch die Bildergeschichte leicht motivieren und es ergab sich der folgende Dialog<sup>2</sup>:

1. der k k/ der macht vogel macht lied	
2. und der katze guckt.	
3. .	ah, okay, dann guckmer mal, wies weitergeht.
4. (6)	was siehst du hier?
5. das/ der springt da HOCh.	
6. .	wo springt die katze denn hoch?
7. auf die mauer,	
8. und der kriegt angst.	auf die mauer
9. .	okay. und dann? (2) was siehst du hier?

<sup>2</sup> Die Transkription ist in diesem Auszug vereinfacht dargestellt. In der linken Spalte ist das Kind, rechts S. Jeuk dargestellt. Gleichzeitige Äußerungen sind unterstrichen. Die Interpunktion ist intonatorisch gesetzt. / steht für Abbruch (gehaltene Intonation), Äußerungen in <> sind schwer oder nicht <xx> verständlich. GROßBuchstaben stehen für Betonungen. Pausen in Sekunden sind in Klammern dargestellt (2).

10.	dann hüpft der katze,	
11.	dann fliegt der vogel.	
12.	.	wo fliegt der vogel hin?
13.	auf den baum,	
14.	.	und was ist dann hier passiert?
15.	dann ist katze hoch gekommen,	
16.	t/und/ d/ der vo/	
17.	.	halt, was ist mit dem vogel?
18.	d/ der guckt, wie lang kommt die?	
19.	.	ah, okay, und hier?
20.	und da k/ kommt die, <dann ist> wieder weg,	
21.	und dann ist er hier (zeigt).	
22.	von dem/ dann bleibt er hier (zeigt).	
23.	.	die katze bleibt oben.
24.	ja,	
25.	.	und was siehst du auf dem letzten bild?
26.	da macht er noch lied-	
27.	und dann/ bleibt er hier.	
28.	.	was macht die katze?
29.	der WEInt	
30.	.	warum weint die katze denn?
31.	weil der ist selber hoch gegangen.	
32.	.	aber warum weint sie dann?
33.	weiß ich nicht weil heute/ weil/	warum ist sie traurig?
34.	w/ weil da oben wa/ hier is/ hier is ein himmel,	
35.	da <vielleicht> kommt der auf/	
36.	der <xx> hat kein <xx>/ der komm wieder rein/ raus,	
37.	hier kOMMen wieder.	

Abb. 2: Transkription

Auf Grund der Profilanalyse kann gezeigt werden, dass *Arne* eine Reihe von Äußerungen der Profilstufe 3 (Inversion) produziert (z.B. Zeilen 10, 11, 15, 21). Dies ergibt sich auch daraus, dass *Arne* die für mündliche Erzählungen typischen *dann*-Sätze beherrscht. Verbendstellungen im Nebensatz (Profilstufe 4) finden sich hier nicht, in Zeile 31 zeigt sich ein *weil*-Satz mit Verbkammer (Profistufe 2). Von den 28 mehrsprachigen Kindern der Grundschuluntersuchung (Jeuk 2006) erreichten ebenfalls 1/3 der Kinder die Profilstufe 3. Lernschwierigkeiten zeigen sich bei *Arne* in Bereichen, die in der Grundschulgruppe bei 2/3 der Kinder zu finden sind, also auch bei einigen Kindern, die die Profilstufe 4 erreicht haben: Die Genuszuweisung ist unsicher, teilweise werden Artikel ausgelassen und unregelmäßige Verbformen werden

nicht korre  
liche Fähig  
Kongruenz  
Partizipien  
schränkter  
zeigt, dass  
Zeile 16, Z  
*Arne* keine  
nicht die I  
Kita in de  
weit das a  
nannte Bre

## 6. Dis

Die folgen  
insgesamt  
schwierigk  
der morpho  
Vergleich  
um die *En*

Insgesamt  
gen der Ki  
im Zweitsj  
(*Micha*, *Sc*  
weise auf  
sonderpäd  
rückstünde  
sich Hinw  
die Bildun  
Bereichen

Für alle K  
ein sonder  
ten Kinde  
matismus  
men in w  
wurde in d  
„Defizite“  
Schwierig  
gelmäßige  
Schwierig  
sehr differ

vogel hin?  
 m hier passiert?  
 it dem vogel?  
 hier?  
 weg,  
 bt oben.  
 du auf dem letzten bild?  
 katze?  
 die katze denn?  
 eint sie dann?  
 warum ist sie traurig?  
 immel,  
 der rein/ raus,

werden, dass *Arne* eine Reihe von  
 oduziert (z.B. Zeilen 10, 11, 15,  
 die für mündliche Erzählungen  
 ellungen im Nebensatz (Profil-  
 igt sich ein weil-Satz mit Verb-  
 chigen Kindern der Grundschul-  
 ls 1/3 der Kinder die Profilstufe  
 in Bereichen, die in der Grund-  
 d, also auch bei einigen Kindern,  
 nuszuweisung ist unsicher, teil-  
 gelmäßige Verbformen werden

nicht korrekt gebildet. Andererseits zeigen sich in Präpositionalkasus erstaun-  
 liche Fähigkeiten (Zeile 13). *Arne* hat jedoch keinerlei Probleme mit der S-V-  
 Kongruenz, mit regelmäßigen Verbformen oder mit der Bildung regelmäßiger  
 Partizipien. Im Vergleich zu einsprachigen Kinder fällt vor allen ein einge-  
 schränkter Wortschatz (z.B. im verbalen Bereich) auf, der sich auch darin  
 zeigt, dass *Arne* häufig nach einem Wort oder einer Bedeutung sucht (z.B.  
 Zeile 16, Zeile 35). Bei aller gebotenen Vorsicht deutet vieles darauf hin, dass  
*Arne* keine SSES aufweist, sondern dass er bisher in der Zweitsprache noch  
 nicht die Lernchancen hatte, die er benötigt hätte, um nach dem Besuch der  
 Kita in der Zweitsprache zu den einsprachigen Kindern aufzuschließen. So-  
 weit das auf Grund des Gutachtens einzuschätzen ist, besuchte er eine so ge-  
 nannte Brennpunkt Kita mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern.

## 6. Diskussion

Die folgenden Aussagen können nur mit größter Vorsicht getroffen werden, da  
 insgesamt wenige Daten vorliegen. Die Pilotstudie kann erste Hinweise auf Lern-  
 schwierigkeiten sowie Fähigkeiten der Kinder im Hinblick auf einen Ausschnitt  
 der morpho-syntaktischen Entwicklung geben. Besonders wichtig wären, auch im  
 Vergleich mit den Daten aus der Grundschule, weitere Beobachtungszeitpunkte,  
 um die *Entwicklung* der Kinder einschätzen zu können.

Insgesamt können die Äußerungen der 6 untersuchten Kinder mit den Äußerun-  
 gen der Kinder der Grundschulgruppe verglichen werden, die noch nicht so weit  
 im Zweitspracherwerb sind wie die anderen Grundschul Kinder. Bei vier Kindern  
 (*Micha*, *Sophie*, *Arne* und *Leon*) finden sich in den vorliegenden Daten keine Hin-  
 weise auf eine SSES in Bezug auf die morphosyntaktische Entwicklung. In den  
 sonderpädagogischen Gutachten wurden die sprachlichen Entwicklungsrück-  
 stände jedoch im Sinne einer SSES eingeordnet. Bei *Richard* und *Ulat* finden  
 sich Hinweise auf eine SSES im Hinblick auf S-V-Kongruenz, Verbstämme und  
 die Bildung von Partizipien. Bei allen Kindern finden sich Schwierigkeiten in den  
 Bereichen des Deutschen, die für mehrsprachige Kinder schwer zu erwerben sind.

Für alle Kinder liegen sonderpädagogische Gutachten vor, auf deren Grundlage  
 ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Bei den sechs genann-  
 ten Kindern wurde eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung oder Dysgram-  
 matismus diagnostiziert, die dort beschriebenen sprachlichen Fähigkeiten stim-  
 men in weiten Teilen mit der hier vorliegenden Analyse überein. Allerdings  
 wurde in den Gutachten nicht differenziert, ob und in wie weit die beobachteten  
 „Defizite“ etwas mit der Mehrsprachigkeit der Kinder zu tun haben könnten.  
 Schwierigkeiten bei der Deklination nominaler Gruppen oder der Bildung unre-  
 gelmäßiger Verbformen werden in gleicher Weise der SSES zugeordnet wie  
 Schwierigkeiten mit der Verbflexion oder der S-V-Kongruenz. In den ansonsten  
 sehr differenzierten Gutachten wird so gut wie gar nicht auf die Mehrsprachigkeit

der Kinder Bezug genommen, nur vereinzelt finden sich Hinweise auf den Sprachgebrauch in der Familie. Der in der Verwaltungsvorschrift formulierten Forderung, dass muttersprachliche Experten hinzugezogen werden müssten, wurde in keinem Fall nachgekommen. Dies ist in der Praxis allerdings auch kaum umzusetzen, denn es gibt diese Experten nur in wenigen Fällen. Unter anderem müssten diese Experten in der Lage sein, Veränderungen, denen Sprachen und Sprachgebrauch in der Migration unterliegen, mit in ihre Begutachtung aufzunehmen. Verfahren aus den Herkunftsländern sind nicht ohne weiteres übertragbar (vgl. Chilla 2008, S. 284).

Der diagnostische Zugang, den Chilla et al. propagieren, nämlich dass eine SSES in jeder der Sprachen diagnostiziert werden könne, könnte sich in Bezug auf die Analyse der Daten von *Richard* und *Ulat* als sinnvoll erweisen. Bei *Richard* muss allerdings das Alter des Kindes mit einbezogen werden. Dennoch zeigt sich, dass die Unterscheidung zwischen einer SSES und einer, evtl. durch die lebensweltliche Zweitsprachigkeit bedingten Verzögerung beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch problematisch ist: Chilla et al. (2010) setzen das Alter von 5 bis 6 Jahren als Grenze an. Kinder, die später die Zweitsprache erwerben, nähern sich der Zweitsprache eher wie Erwachsene, dann seien in den Lernersprachen auch Schwierigkeiten zu beobachten, wie sie eher bei sprachbehinderten Kindern zu beobachten seien. Was wäre nun, wenn ein Kind ohne SSES mit drei oder vier Jahren beginnt, die Zweitsprache zu erwerben, insgesamt aber nur sehr wenig gute Lerngelegenheiten hat und mit 5 oder 6 Jahren wesentliche Elemente wie die S-V-Kongruenz auf Grund der Lernsituation noch nicht erwerben konnte? Wie wären dann seine Äußerungen zu interpretieren? Nach Chilla et al. (2010) wäre es zu alt, um wie einsprachige Kinder ohne SSES lernen zu können. Folglich müsste man dann zu der Einschätzung kommen, dass es eine SSES hätte? Diese Überlegungen verweisen darauf, dass eine wie auch immer geartete Einschätzung der Entwicklung in der Zweitsprache einen Schwerpunkt auf der Analyse der lebensweltlichen, sozialen und intraindividuellen Bedingungen haben muss:

„Analyse und Rekonstruktion von Sprachentwicklung können als Teil des sprachpädagogisch motivierten Erhebungsprozesses verstanden werden. Die Berücksichtigung bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse über den Mehrsprachenerwerb bzw. den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache kann als wichtiger Bestandteil der individuellen Förderplanung gesehen werden. Die Ergebnisse der linguistischen Bezugswissenschaft geben erste Anhaltspunkte für eine adäquate Bezugsgrundlage von Fortschritten in der Entwicklung der Grammatik in der Zweitsprache Deutsch, müssen aber als vorläufig und unvollständig betrachtet werden“ (Chilla 2008, S. 286).

Vermutlich erfolgt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache bei einigen mehrsprachigen Kindern zu Unrecht oder zumindest ohne Beleg, dass eine SSES mit Bezug auf die morphosyntaktische Entwicklung vorliegt. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Kinder an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) eine fundierte Förderung erhalten. Dort unterrichten Lehrkräfte, die in der Förderung sprachlicher Entwicklung

geschult  
gibt zeit  
setzen. I  
Frage ge  
nostizier  
ein Grof  
gen sich  
lungen v  
ein auf  
Sonders  
Sonderb  
tisch vo

### Literat

Ahrenho  
Welke, I  
der, S. 1  
Chilla, S  
Kindesa  
kurs Kir  
Chilla, S  
keit. Gru  
Clahsen  
guistic r  
verb mo  
Dannenb  
nich, Iri  
Grißha  
werb: F  
muenste  
Hoffma  
Jeuk, St  
Ahrenh  
dermög  
Jeuk, S  
und ein  
(Hg.): I  
Fillibac  
Jeuk, S  
Dirim,  
Fillibac

den sich Hinweise auf den  
 tungs-vorschrift formulierten  
 ugezogen werden müssten,  
 Praxis allerdings auch kaum  
 nigen Fällen. Unter anderem  
 rungen, denen Sprachen und  
 ihre Begutachtung aufzunehm-  
 nt ohne weiteres übertragbar

ren, nämlich dass eine SSES  
 könnte sich in Bezug auf die  
 erweisen. Bei Richard muss  
 en. Dennoch zeigt sich, dass  
 evtl. durch die lebensweltli-  
 n Erwerb der Zweitsprache  
 das Alter von 5 bis 6 Jahren  
 erwerben, nähern sich der  
 a den Lernaltersprachen auch  
 rachbehinderten Kindern zu  
 ne SSES mit drei oder vier  
 umt aber nur sehr wenig gute  
 ntliche Elemente wie die S-  
 erwerben konnte? Wie wä-  
 Chilla et al. (2010) wäre es  
 zu können. Folglich müsste  
 SSES hätte? Diese Überle-  
 geartete Einschätzung der  
 auf der Analyse der lebens-  
 gen haben muss:

nen als Teil des sprachpäda-  
 n. Die Berücksichtigung be-  
 enerwerb bzw. den Erwerb  
 dteil der individuellen För-  
 nen Bezugswissenschaft ge-  
 ge von Fortschritten in der  
 , müssen aber als vorläufig

ogischen Förderbedarfs im  
 zu Unrecht oder zumindest  
 osyntaktische Entwicklung  
 der an den Sonderpädago-  
 fundierte Förderung erhal-  
 sprachlicher Entwicklung

geschult sind. Zudem sind die Lerngruppen mit 12 Kindern relativ klein und es gibt zeitweise die Möglichkeit eine weitere Lehrkraft zur Differenzierung einzusetzen. Dies sind vergleichsweise sehr gute Lernbedingungen und es kann die Frage gestellt werden, wieso nur Kinder, bei denen eine Sprachbehinderung diagnostiziert wird, eine solch umfangreiche Betreuung und Förderung erhalten. Auch ein Großteil der Kinder der Grundschulgruppe würde von solchen Lernbedingungen sicherlich profitieren, insbesondere die Kinder, die vergleichbare Entwicklungen wie die mehrsprachigen Kinder an dem SBBZ zeigen. Es zeigt sich, dass ein auf Segregation und auf differentialdiagnostische Definitionen ausgelegtes Sonderschulwesen auch zur Benachteiligung von Personen führt, die nicht von Sonderbeschulung betroffen sind, weil bestimmte Ressourcen nur einer diagnostisch vordefinierten Personengruppe zur Verfügung gestellt werden.

### Literaturverweise

Ahrenholz, Bernt (2008): Mündliche Produktion. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider, S. 173-188.

Chilla, Solveigh (2008): Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter – Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3, S. 277-290.

Chilla, Solveigh/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.

Clahsen, Harald/Rothweiler, Monika/Sterner, Franziska/Chilla, Solveigh (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. In: Clinical linguistics & phonetics 28 (9), S. 709-721.

Dannenbauer, Friedrich M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/Füsse-nich, Iris (Hg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, S. 105-161.

Grißhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>] [Abruf: 10.09.2015]

Hoffmann, Ludger (2014): Deutsche Grammatik. Berlin: Erich Schmidt.

Jeuk, Stefan (2006): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, S. 186-202.

Jeuk, Stefan (2010): Analyse der diskursiven Basisqualifikation bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Fillibach, S. 123-139.

Jeuk, Stefan (2014): Aspekte der Nominalflexion bei mehrsprachigen Kindern. In: Dirim, Inci/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse. Freiburg: Fillibach bei Klett, S. 109-120.

Jeuk, Stefan (2015): Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In: Rösch, Heidei; Webersik Julia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache - Erwerb und Didaktik. Freiburg: Fillibach bei Klett, S. 231-247.

Kaufmann, A./ Kaufmann, N./ Melchers, P./ Melchers, M. (2009): Kaufmann – Assessment Battery für Children. Göttingen: Hogrefe. KABC.

Kracht, Annette (2007): Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 442-455. Reich, Hans H./Roth, Hans J. (2004): HAVAS. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger. Hamburg.

Reich, Hans H./Roth, Hans J. (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-J./ Neumann, Ursula (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster: Waxmann, S. 71-94.

Rothweiler, Monika (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 254-258.

Rothweiler, Monika/Chilla, Solveigh/Clahsen, Harald (2012): Subject verb agreement in Specific Language Impairment. In: Bilingualism: Language and Cognition 15, S. 39-57.

Schrey-Dern, Dietlinde (2007): Morphosyntaktische Entwicklungsstörungen. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 232-238.

Welling, Alfons (2006): Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik. München: Reinhardt.

Wojtecka, Magda/Schwarze, Rabea/Grimm, Angela/Schulz, Petra (2013): Finiteness and verb placement in German: A challenge for early second language learners? In: Amaro, J. C./Judy T./ Pascual y Cabo, D. (Hg.): Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 211-221.

Sascha ist kein  
und Zukunft. Er  
familie auf und  
ausforderung m  
Sascha benötigt  
seine Zweisprach  
entwicklungsstö  
im Deutschen be  
für ihn wichtig  
Sprachförderung  
Diese zeigt sich  
gien zur Komm  
keiten des Spre  
ren sowie – mi  
schließung der

Für pädagogische  
sich seine Sch  
(Lüdtke/ Stitzir  
kultureller Viel  
entwicklungsstö  
sprachlich-kom  
che Komponenten  
als auch sprach  
sen berücksicht  
von Sprachen u  
rung von Bildu  
sprachigen und  
beschreiten kar

<sup>1</sup>Wir danken ganz  
Manuskriptbear

# Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache

Ableitungen für die Praxis  
vom Kind aus gedacht

Herausgegeben von

Christoph Schiefele / Mathias Menz

2. korrigierte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH