

*Hans H. Reich*

*Universität Koblenz-Landau*

*Hans-Joachim Roth*

*Universität zu Köln*

## **HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen**

HAVAS 5 ist ein Verfahren, das Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen dabei unterstützen soll, den Sprachförderbedarf von Kindern, insbesondere von zweisprachigen Kindern, ein Jahr vor Einschulung und bei der Einschulung differenziert zu erkennen und individuell passende Fördermaßnahmen einzuleiten. Im folgenden Beitrag werden die konzeptuellen Grundlagen des Verfahrens dargestellt und die Verfahrensschritte erläutert.

### **1. Zur Entstehung**

Die Entwicklung des Verfahrens wurde von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport im Frühjahr 2002 in Auftrag gegeben. Vorausgegangen waren Untersuchungen an sieben Hamburger Grundschulen mit türkisch-deutschen Schülern und an vier bilingualen Schulen mit portugiesisch-deutschen, italienisch-deutschen und spanisch-deutschen Schülern. Die Autoren von HAVAS 5 sind die Autoren der vorliegenden Darstellung: Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, und Hans-Joachim Roth, damals Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Die statistische Überprüfung wurde geleitet und durchgeführt von Dr. Peter May, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Erhebung und Auswertung einer Analysestichprobe erfolgten im Herbst 2002. Anhand der Analyseergebnisse wurde die Pilotfassung des Instruments erstellt, welche dann im Juni 2003 der auftraggebenden Behörde vorgestellt wurde. Im Herbst 2003 erfolgte ein Einsatz an allen Hamburger Vorschulklassen, dessen Ergebnisse als zweite Analysestichprobe zusammen mit Sozialdaten der Kinder analysiert wurden und zur endgültigen Fassung des Instruments führten.

## **2. Konzeption**

HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Verfahren, mit dem der Stand der Aneignung der Erst- und der Zweitsprache differentiell erfasst werden soll. Im Folgenden wird zunächst die Gegenstandskonzeption erläutert, also dargestellt, was in der Konzeption von HAVAS unter Sprachstand und Sprachaneignung verstanden wird; danach folgt die Erläuterung der Verfahrenskonzeption, d.h. der vorgesehenen Erhebungs- und Auswertungsprozeduren.

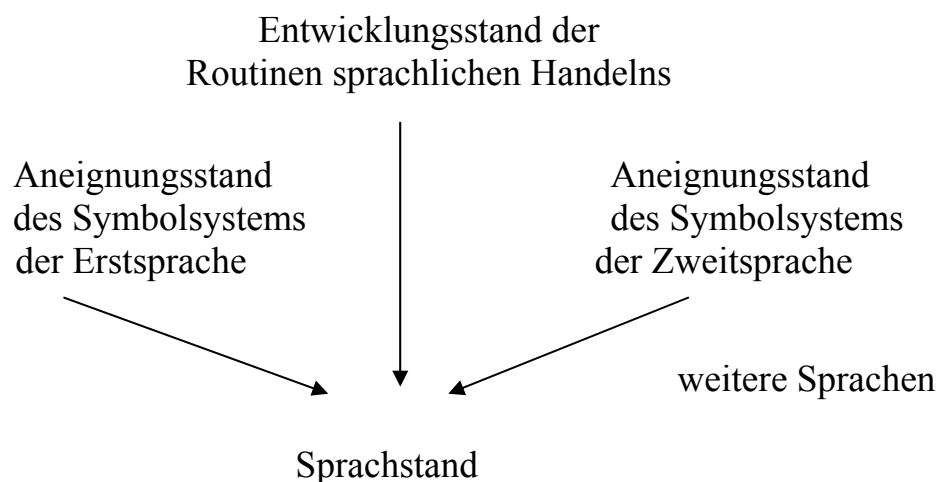
### **2.1 Sprachstand und Sprachaneignung**

#### **2.1.1 Definitionen**

Der Sprachstand von Kindern ist – ein wenig im Widerspruch zu dem, was der Terminus auszusagen scheint – keine statische Größe, sondern eine im Wachsen begriffene Fähigkeit, durch die die Sprecherinnen und Sprecher kommunikativ handeln. Sie lernen, Laute, Wörter, Sätze, Texte zu verstehen und selber zu produzieren, und zwar mit zunehmender sozialer Reichweite und in zunehmender sachlicher Fülle und Komplexität. Diese Fähigkeit ist eine allgemein menschliche Fähigkeit. Sie kann sich im Gebrauch von einem, zwei oder mehr Sprachen manifestieren, die sich die Kinder im Kontakt mit ihrer sozialen Umwelt aneignen und die sie weiter entwickeln und nutzen. Der „Sprachstand“ eines Kindes ist nur eine Momentaufnahme dieser Aneignungsprozesse, bezogen auf den jeweiligen Bestand des Kindes an sprachlichen Symbolen (Laute, Wörter, Regeln für das Zusammenstellen von Wörtern zu Aussagen) und auf seine Routinen zur Nutzung dieser Symbole (Sprechhandlungen wie „Auffordern, Mitteilen, Fragen, Widersprechen, Begründen“; Diskurse wie Erzählen, Instruieren, Argumentieren).

Die Routinen sprachlichen Handelns umfassen Handlungen und Handlungsfolgen unterschiedlicher sozialer Reichweite und unterschiedlichen kognitiven Anspruchs, in diesem Sinne bauen sie aufeinander auf. Zugleich kann jede Handlung bzw. Handlungsfolge in unterschiedlichem Maße wirksam und differenziert ausgeführt werden, z.B. kann eine Erzählung eine einfache Aneinanderreihung einzelner Ereignisse sein, oder aber ein kohärenter Text mit Anfangs- und Schlussteil, mit der Heraushebung des Höhepunkts oder der Herausarbeitung

einer Pointe, mit beschreibenden Elementen und persönlichen Kommentaren; auch darin zeigen sich sprachliche Entwicklungen der Kinder.



Auch innerhalb der Symbolsysteme können Kategorien benannt werden, in denen sich die sprachlichen Aneignungsprozesse vollziehen. Innerhalb der sprachlichen Ebenen von Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik können Erscheinungen benannt werden, an denen sich Entwicklungsstände ablesen lassen. Diese sind nicht für alle Sprachen die gleichen. Die Systeme sind mehr oder minder unterschiedlich strukturiert, weisen aber – als menschliche Lautsprachen – auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten auf, die Verbindungen zwischen ihnen schaffen bzw. zulassen.

### 2.1.2 Normen der Sprachaneignung

Die Zielgruppe von HAVAS sind Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren. Bei einsprachigem Aufwachsen kann ihr Sprachstand anhand der normalen Verteilung der betrachteten sprachlichen Erscheinungen bei gleichaltrigen Kindern eingeschätzt werden. Bei zweisprachigem Aufwachsen tritt für die Zweitsprache grundsätzlich die Kontaktdauer an die Stelle des Lebensalters, allerdings vielfach zu modifizieren durch das Lebensalter bei Kontaktbeginn und die Quantität und Qualität der Kontakte. Die daraus ableitbare „Normalverteilung nach Kontaktdauer (und Kontaktintensität)“ wird jedoch in der sozialen Realität des Einwanderungslandes in aller Regel überlagert von den Erwartungen des sprachlichen Mitkommens in der Schule, die zunächst einmal nichts mit „normalen“ Aneignungsprozessen zu tun haben, sondern von außen gesetzt werden. Was die Erstsprache betrifft, kann man davon ausgehen, dass ihre Aneignung in der Familie zunächst „normal“ verläuft, dann aber wegen geringer oder fehlender ge-

sellschaftlicher und institutioneller Unterstützung mehr oder minder hinter der Sprachaneignung monolingualer Gleichaltriger zurückbleibt. Mit Normaussagen ist daher bei der Gruppe der zweisprachigen Kinder zurückhaltend und vorsichtig umzugehen. HAVAS liefert zunächst einmal nur Aussagen über den Sprachstand (der „höher“ oder „niedriger“ sein kann), ohne sich auf Normwerte festzulegen. Beschrieben wird eine Ausgangslage, von der ausgehend die Sprachförderung das weitere Vorankommen des Kindes in der Sprache unterstützen soll, nicht eine Grenze für Förderbedarf, die beim derzeitigen Wissensstand ohnehin nur willkürlich sein könnte. HAVAS 5 eignet sich nicht für die Legitimierung von Zuweisungsentscheidungen.

Als Bezugsgröße dient die gesprochene deutsche Sprache von Kindern in dem genannten Alter. Nicht die Korrektheitsnormen der Schriftsprache, nicht die gefestigten Strukturen der Erwachsenensprache geben den Maßstab ab, sondern der kindliche Gebrauch, wie er von der Sprachentwicklungspsychologie und der Zweitspracherwerbsforschung beschrieben wird.

### 2.1.3 Indikatoren des Sprachstands

Es ist praktisch unmöglich, alle sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und den gesamten sprachlichen Symbolbestand eines Kindes zu erfassen. Nötig ist eine Auswahl sprachlicher Erscheinungen, die stellvertretend für größere Aneignungszusammenhänge stehen können. Die in diesem Sinne aussagekräftigen Erscheinungen bezeichnen wir als Indikatoren des Sprachstands. Die Kindersprachforschung liefert für die Sprachentwicklung im Allgemeinen wie für eine ganze Reihe von Einzelsprachen Hinweise darauf, welche Erscheinungen als Indikatoren in Betracht kommen. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf solche Indikatoren, die etwas über die Sprachstände von Fünfjährigen aussagen können, schließt aber frühere Stufen ein, welche namentlich den Stand der Zweitsprache charakterisieren können, wenn diese im Vergleich zur Erstsprache in geringerem Maße angeeignet ist.

Hier zunächst die für HAVAS gewählten Indikatoren im tabellarischen Überblick:

Sprachstand im Deutschen					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikatoren</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Verbstellung Übergangserscheinungen	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Sprachstand im Türkischen					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Tempus-Aspekt-Suffixe des Verbs	Aussageverbindungen (Konjunktionen, Konverbien, Gerundien)

Sprachstand im Russischen					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Tempora und Modi des Verbs	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Sprachstand im Italienischen, Spanischen und Portugiesischen					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Tempora und Verbmorphologie; Objekte	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Sprachstand im Polnischen						
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>			
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	Morphologie	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Kasus der Nomen	Tempora und Verbmorphologie	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Von den Routinen sprachlichen Handelns ist die kindliche Erzählfähigkeit vergleichsweise gut erforscht (vgl. CHAFE 1980; NELSON u.a. 2001; BUCKLEY 2003, S. 135–139; TOMASELLO 2003, S. 270–276). Es liegen Untersuchungen zu verschiedenen Sprachen, auch zu den Sprachen bilingualer Kinder, vor (vergleichend unter Einschluss des Deutschen, Spanischen und Türkischen: BERMAN/SLOBIN 1994; Russisch: SAPPOK 2004; Deutsch bei einsprachigen Kindern: BOUEKE u.a. 1995; Deutsch bei zweisprachigen Kindern ohne Berücksichtigung der Erstsprachen: AHRENHOLZ 2006b; Französisch/Türkisch bei zweisprachigen Kindern: AKINCI 2002). Sie lassen erkennen, dass die Entwicklungen der kindlichen Erzählfähigkeit sprachenübergreifend vergleichbar sind.

Als Indikatoren kommen insbesondere die Einhaltung einer Gesamtform der Erzählung („Makrostruktur“), die nachvollziehbare Bezugnahme auf die Akteure und ihre Handlungen („Referenz“), die konsequente Verankerung in der Zeit („Temporalität“) und der innere Zusammenhang des Textes („Konnektivität“) in Betracht. Bei jedem dieser Indikatoren kann eine Entwicklung, d.h. eine mehr oder minder elaborierte Gestaltung der Erzählung durch die Kinder und ein mehr oder minder souveräner Umgang mit der Aufgabe des Erzählens beobachtet werden.

Fünfjährige befinden sich in der Regel noch auf einem sehr einfachen Niveau der Erzählfähigkeit. Für HAVAS 5 wurde daher nur die Referenz auf die Akteure und ihre Handlungen als grundlegender Indikator ausgewählt. Hinzugefügt wurde eine auf die Makrostruktur bezogene Frage (vgl. unten 2.2.3).

Aspekte des Gesprächshandelns können bei der für HAVAS gewählten Verfahrensweise (siehe unten 2.2.2) nur bedingt erhoben werden. In der Analyse zeigte sich aber ein Zusammenhang zwischen der Initiative des Kindes im Gespräch, dem Zusammenhang seines Sprechens, der Flüssigkeit seines Sprechens und der Deutlichkeit der Aussprache, der diagnostisch verwertbar ist. Vertiefend und erweiternd wurden Fragen zur Selbstkorrektur, zur Bewältigung von Ausdrucksnot und zur Einbringung von Elementen der jeweiligen Familiensprache in den deutschen bzw. des Deutschen in den herkunftssprachlichen Erhebungen hinzugefügt. Als aussagekräftig hat sich auch die Frage nach dem Überblick der Kinder über die Reihenfolge der Ereignisse in der Geschichte erwiesen. Die Gesichtspunkte für die Analyse der Referenz beim Erzählen und das Gesprächshandeln sind für die Erstsprachen und die Zweitsprache Deutsch die gleichen.

Beim Wortschatz ist zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr (und natürlich auch noch darüber hinaus) ein sehr starker Zuwachs zu beobachten, wobei in allen Sprachen konkrete Objektbezeichnungen am Anfang stehen, zu denen später Bezeichnungen für Vorgänge, Handlungen, Eigenschaften und Abstrakta hinzutreten. Dabei findet zugleich eine Ausdifferenzierung der Wortarten in Funktionswörter und Inhaltswörter und eine Ausdifferenzierung der Inhaltswörter in Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien statt, dies allerdings mit deutlichen sprachspezifischen Unterschieden.

Grundsätzlich eignen sich der Umfang des Wortschatzes und seine semantischen Strukturen als Maßstäbe des Sprachstandes. Doch sind beide Kategorien sehr

umfangreich, ihre Erfassung stößt auf erhebliche Durchführungsschwierigkeiten. Auf der Suche nach handhabbareren Indikatoren bietet sich die Konzentrierung auf bestimmte Teilwortschätze, themenbezogen oder wortartbezogen, an. Was die Wortarten betrifft, so lenkt die Forschung, die früher den nominalen Wortschatz bevorzugte, seit einiger Zeit den Blick stärker auf die Entwicklung des Verbwortschatzes, der in dem hier interessierenden Altersbereich durch charakteristische quantitative und qualitative Zuwächse gekennzeichnet ist und mit grammatischen Aneignungsprozessen in Verbindung steht (TOMASELLO/MERRIMAN 1995; BEHRENS 1999). HAVAS konzentriert sich auf den Verbwortschatz innerhalb der thematischen Grenzen, die durch die als Impuls verwendete Bildgeschichte gegeben sind.

Im Bereich von Morphologie und Syntax hat man es ganz offenkundig mit strukturellen Unterschieden zwischen den Sprachen zu tun, die je spezifische Indikatoren erfordern und damit direkte Vergleiche zwischen den Sprachen weitgehend ausschließen. Eine weitere Erschwerung besteht darin, dass die Aneignungsprozesse gerade in diesem Bereich vielfach so verlaufen, dass zunächst einzelne, an bestimmte Wörter oder Ausdrücke gebundene Formen korrekt aufgenommen und reproduziert werden, bevor das Kind eine Regel daraus bildet, die es dann auf alle möglichen Wörter anwendet, wobei dann oft „falsche“ Formen herauskommen; in einem nächsten Schritt erst werden die „Ausnahmen von der Regel“ erkannt und in das Symbolsystem des Kindes eingebaut, so dass manche Formen, die anfangs korrekt, dann „falsch“ produziert wurden, jetzt wieder korrekt erscheinen (z.B. er ging – er gehe – er ging). Diese sog. u-förmigen Verläufe stellen ein gewisses Erfassungsproblem dar: Man kann sich, weil sie als Einzelfälle vor dem Erwerb der Regel auftauchen können, nicht auf das Vorkommen einzelner korrekter Formen als Indikator verlassen.

Im Alter von fünf Jahren sind Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben, vielfach schon von der Aneignung der einfachen Syntax (mit ihren morphologischen Entsprechungen) zur Aneignung der komplexeren Syntax fortgeschritten (ROTHWEILER 1993; DANNENBAUER 2002, S. 108–113). Kinder, die zweisprachig aufwachsen, sind in ihrer Erstsprache normalerweise ebenso fortgeschritten, können aber in der Zweitsprache noch mit der Aneignung der einfachen Syntax beschäftigt sein. Zu suchen ist also nach Indikatoren beider Entwicklungsstufen. Für die einfache Syntax ist die Stellung des Verbs im deutschen Satz der wichtigste Indikator (vgl. PIENEMANN 1981; CLAHSSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983; GRIESSHABER 2006a und b; AHRENHOLZ 2006a). Für die komplexe-



re Syntax empfehlen sich im Deutschen die Verbindungen zwischen Sätzen, insbesondere die hypotaktischen Verbindungen.

Für HAVAS wurde eine Skala der Verbstellungen zugrunde gelegt und an die gegebene Aufgabe angepasst. Hinzugefügt wurde, um dem Problem der sog. u-förmigen Entwicklungsverläufe Rechnung zu tragen, die Beobachtung von „Übergangerscheinungen“, die erkennen lassen, an welcher Regelbildungsaufgabe das Kind gerade „arbeitet“. Für die Satzverbindungen wurde eine Skala konstruiert, die sich an dem Vorkommen bestimmter Konjunktionen in den Analytestichproben orientiert.

Im Türkischen existiert mit der Skala der Tempus-Aspekt-Suffixe des Verbs ein ähnlich stabiles Maß wie mit der Verbstellung im Deutschen. Die Reihenfolge bei der einsprachigen Aneignung ist relativ gut untersucht (vgl. AKSU-KOÇ 1994; KÜNTAY/SLOBIN 1999) und die Untersuchungen zur Aneignung in der Emigration (BOESCHOTEN 1990; REICH 2004) zeigen, dass die Entwicklung bei bilingualen Kindern ähnlich, wenn auch im Durchschnitt etwas verlangsamt erfolgt. Für HAVAS wurde eine entsprechende Skala erstellt, in die auch die zusammengesetzten Suffixe einbezogen sind.

Für die komplexere Syntax können im Türkischen ähnlich wie im Deutschen die Verbindungen von Aussagen herangezogen werden; der Terminus Satzverbindung ist hier nicht angezeigt, da es sich um deutlich andere Strukturen handelt: Es gibt einfache parataktische Verbindungen einfacher Sätze durch Konjunktionen und anaphorische Adverbien, die den Verbindungen im Deutschen ähneln. Es gibt aber auch Einbettungen von semantisch untergeordneten Aussagen in einen übergeordneten Satz durch Adverbien, die aus Verbstämmen abgeleitet sind („Konverbien“); sie kommen in der Kindersprache seltener vor und werden etwas später erworben. Es gibt Partizipialkonstruktionen, die als Attribute in die übergeordnete Aussage eingefügt werden, und schließlich Konstruktionen mit nominalisierten Verbformen („Gerundien“); diese Möglichkeiten werden auch im monolingualen Erwerb relativ spät angeeignet (AKSU-KOÇ 1994), für die Aneignung in der Emigration gilt eine grundsätzlich gleiche Reihenfolge bei durchschnittlich etwas langsamerem Verlauf. Die Verhältnisse sind nicht ganz so klar wie bei den Tempus-Aspekt-Suffixen, doch genügen die vorliegenden Erkenntnisse, um eine zumindest vorläufige Skala zu konstruieren.

Auch im Russischen lassen sich Fortschritte in der Sprachaneignung an den Formen des Verbs ablesen (CEJTLIN 2000). Allerdings sind hier die Aneignungsschritte nicht so fein abgestuft wie im Türkischen und Deutschen. Alternativ oder ergänzend könnte man über die Heranziehung der Nominalflexion diskutieren, die ja ebenfalls mit der Syntax des einfachen Satzes verbunden ist und im Russischen dank ihrer sechs Kasus und der differenzierten Formklassen eine ähnlich schwierige Aneignungsaufgabe darstellt (LEPSKAJA 1997; CEJTLIN 2000; 2004). Für HAVAS 5 wurde aber zunächst entschieden, es bei der Betrachtung der Verben zu belassen. Eine entsprechende Skala wurde erstellt und um einige aufschlussreiche Übergangserscheinungen erweitert. Als Indikator für die komplexe Syntax können im Russischen ähnlich wie im Deutschen die Satzverbindungen durch Konjunktionen herangezogen werden (LEPSKAJA 1997; OVČINNIKOVA u.a. 1999).

In den romanischen Sprachen erfolgte die Auswahl der Indikatoren auf der Grundlage der erwähnten Untersuchung von Kindern mit Portugiesisch, Spanisch, Italienisch als Erstsprache in den Hamburger bilingualen Klassen (ROTH 2002; 2003; 2004), unter Heranziehung einschlägiger Ergebnisse der Kindersprachforschung (vgl. SEBASTIÁN/SLOBIN 1994; MONTRUL 2004) und der Forschungen zur gesprochenen Sprache (KOCH/ÖSTERREICHER 1994; BRAUER-FIGUEIREDO 1999) sowie von Komplexitätsüberlegungen (anhand der jeweiligen Grammatiken: HUNDERTMARK-SANTOS MARTINS 1998; SCHWARZE 1995; CARTAGENA/GAUGER 1989).

Die organisierende Rolle der Verben im Satz ist in den romanischen Sprachen als pro-drop-Sprachen noch stärker hervorgehoben als im Deutschen; andererseits ist die Wortstellung im Satz ungleich freier als im Deutschen. Die Aussage wird stärker über die Betonung gesteuert (vgl. für das Italienische z.B. SLOBIN/BEVER 1982). Von daher spielt die Verbstellung im Satz keine entscheidende Rolle für die Analyse. In der Gestaltung des Prädikats hingegen finden sich einige Aspekte, die Aussagekraft als Indikatoren der Sprachentwicklung haben: Das ist zum Beispiel die Verlaufsform mit *stare* und Gerundium im Italienischen (*l'uccello sta cantando*). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Verfügung über diese Form des Prädikats ein Anzeichen für einen relativ sicheren Erwerb des Italienischen darstellt, dass ein Nichtgebrauch ein frühes Stadium und eine nicht zielsprachlich korrekte Verwendung ein Übergangsstadium markieren. Im Spanischen und im Brasilianischen lässt sich Vergleichbares für die Verwendung des Gerundiums mit dem Hilfsverb *estar* feststellen; im Portu-

giesischen für die Verlaufsform mit dem Hilfsverb „*estar*“ und der Präposition „*a*“ mit folgendem Infinitiv („*está a chorar*“). Für die ebenso mögliche Bildung mit *ficar* (*fica chorando, ficar a chorar*) gilt dasselbe; sie wurde aber bei den jüngeren Kindern bislang selten beobachtet und daher im Auswertungsbogen nicht gesondert ausgewiesen.

Die Tempora werden im Italienischen wenig einheitlich gebraucht; insgesamt dominiert das Präsens als Erzählform; im Spracherwerb einigermaßen sichere Kinder verwenden auch Vergangenheitsformen, vor allem das zusammengesetzte Perfekt; das Imperfekt wird eher selten und dann auch nur von fortgeschrittenen Kindern verwendet; das einfache Perfekt wird – wenn überhaupt – von Kindern aus Familien süditalienischer Herkunft verwendet. Im Portugiesischen und Spanischen lässt sich dagegen ein deutlicher Unterschied feststellen: Sprachkompetente Kinder verwenden gerade beim Erzählen häufig Vergangenheits-tempora, so vor allem das einfache Perfekt und auch das Imperfekt. Bei portugiesisch kompetenten Kindern ist das zusammengesetzte Perfekt in den vorliegenden Aufnahmen nicht verwendet worden; bei spanisch kompetenten Kindern hingegen schon. Alle weitergehenden morphosyntaktischen Phänomene wie Konditional, Konjunktiv, Passiv usw. sind bislang nicht oder nur in Einzelfällen beobachtet worden. Im Portugiesischen wurde außerdem von sprachkompetenten Kindern mehrfach die periphrastisch mit dem Verb *ir* gebildete nahe Zukunft verwendet (z.B. *e poi ele vai saltar para comer*). Von diesen Beobachtungen her sind die unterschiedlichen Auswertungskategorien für die romanischen Sprachen gebildet worden.

Die Satzverbindungen können wie im Deutschen als Ausdruck der Fähigkeit gewertet werden, Kohärenz in die Erzählung der Geschichte hineinzubringen. Die Verwendung von Satzverbindungen steigt in der Regel deutlich mit dem Niveau der Sprachfähigkeit. Dabei gilt folgende Abfolge: einfache Nennungen (Nomina) und Hinweise (Deixis) – nicht satzförmige, nur ansatzweise strukturierte Äußerungen ohne verbalen Bestandteil – einfache Sätze – parataktisch gereichte Sätze mit *e* und *e poi* – unterordnende Nebensätze mit geläufigen Konjunktionen (*perché* und relativischem *che*) – und schließlich Nebensätze mit weiteren Konjunktionen wie *che* (im Sinne von ‚dass‘), *se*, *dove*, *como* und *quando*. Adversative Fügungen mit *però* oder *ma* waren überaus selten. Vergleichbares gilt für die entsprechenden Konjunktionen im Portugiesischen und Spanischen.

Die Auswertung der Objektverwendung hat beim derzeitigen Kenntnisstand den Status eines noch genauer zu untersuchenden Phänomens und bietet für sich genommen keine sicheren Aussagen über den Stand der sprachlichen Entwicklung. Die bisherigen Auswertungen sprechen aber dafür, dass die Objekte einen weiteren Indikator zur Analyse des Sprachstands in den genannten romanischen Sprachen darstellen. Das direkte Objekt lässt sich in der Regel bei allen Kindern mit elementaren Sprachkenntnissen vorfinden, in der pronominalisierten Form allerdings nur bei den fortgeschritteneren Kindern; das indirekte Objekt wird hingegen sehr selten verwendet. Von daher scheint die Verwendung des indirekten Objekts auf einen fortgeschrittenen Spracherwerb hinzuweisen. Bei der hier ins Auge gefassten Altersgruppe kann die pronominalisierte Form des direkten Objekts als weitestgehend erworben gelten; in der Auswertung wird unterschieden, ob sie als selbständiges Element oder in suffigierter Form auftritt (z.B. im Italienischen *per prenderlo*; im Portugiesischen *pois ele ia comê-lo*, im Spanischen: *el quería comerselo*); letztere wurde bislang nur bei im Spracherwerb der fortgeschritteneren Kinder beobachtet. Kombinationen zweier Objekte spielen, wie es scheint, in der betrachteten Altersgruppe noch eine untergeordnete Rolle.

Das Polnische wurde als eine weit verbreitete Herkunftssprache von Migrantinnen und Migranten in die Entwicklung des Verfahrens einbezogen, obwohl uns bislang keine Erkenntnisse zu den Spracherwerbsverläufen polnisch-deutscher Kinder vorliegen. Es wurden Vorarbeiten in der Form von Aufnahmen zweisprachiger Vorschulkinder in Deutschland sowie einsprachig polnischer Kinder in Polen durchgeführt. Dabei zeichnete sich ab, dass im Polnischen das weiter ausdifferenzierte Kasussystem als Indikator fungieren kann.

## 2.2 Erhebung und Auswertung

### 2.2.1 Profilanalyse

Profilanalysen sind nachträgliche Auswertungen von gesprochener Sprache, die auf Ton- (oder Ton-Bild-)Träger aufgenommen ist. Die Analysen richten sich auf unterschiedliche Aspekte der Sprache, die ein „profilierendes“ Bild des Sprachstandes ergeben sollen. Die Aufnahmesituationen sollen so gestaltet sein, dass sie es erlauben, der natürlichen spontanen Sprache des Kindes nahe zu kommen.

Die Profilanalyse ist zuerst in der Sprachheilpädagogik entwickelt (CRYSTAL/FLETCHER/GARMAN 1976; CLAHSSEN 1986; HEIDTMANN 1990) und dann auf die Zweitsprachdiagnostik übertragen worden (CLAHSSEN 1985; GRIESSHABER 2005). Es ging dabei vorwiegend um grammatische Erscheinungen, die mit einer gewissen Vollständigkeit analysiert werden sollten. HAVAS überträgt das Verfahren auch auf die Erstsprachen der zweisprachigen Kinder mit Migrationshintergrund und bezieht über die Grammatik hinaus weitere sprachliche Kategorien (Wortschatz, sprachliches Handeln) ein.

Gegenüber Tests und testartigen Verfahren hat die Profilanalyse den Vorteil, der spontanen Sprache des Kindes näher zu kommen und an ein und demselben Text Analysen unterschiedlicher Tiefe und unterschiedlicher Blickrichtung zuzulassen. Dabei können dann auch individuelle Besonderheiten eines Kindes Berücksichtigung finden. Gegenüber völlig offenen oder nur schwach strukturierten Beobachtungen der sprachlichen Kommunikation des Kindes hat die Profilanalyse den Vorteil einer deutlich höheren Objektivität, die vor allem durch die Vorgabe präziser Auswertungskategorien gewährleistet wird.

HAVAS hält sich an die Vorstellung einer differentiellen Beschreibung des Sprachstandes, muss aber auch darauf sehen, dass diese praktisch handhabbar bleibt. Das bedeutet, dass die von CLAHSSEN grundsätzlich erstrebte Vollständigkeit der Kategorien auf eine überschaubare Zahl von Indikatoren reduziert werden muss. Diese Reduktion darf aber nicht so weit gehen, dass der Gedanke des Profils, d.h. der Berücksichtigung einer Mehrzahl von Kategorien, verloren geht. Die Reduktion auf nur eine Skala für nur eine Sprache, wie GRIESSHABER (2006b) sie vornimmt, ist für förderdiagnostische Zwecke nicht akzeptabel. HAVAS hält daran fest, dass ein Profil mehr als eine Dimension aufweisen muss, HAVAS nimmt die ja auch von GRIESSHABER unterstützte Vorstellung ernst, dass „eine Bestimmung des Sprachstands in beiden Sprachen äußerst wünschenswert“ ist (a.a.O., S. 76), und setzt sie um.

## 2.2.2 Erhebung

Spracherhebungen sind immer nur eine Stichprobe aus der Riesenmasse der sprachlichen Produktion eines Menschen, kein Verfahren kann „die ganze Sprache“ eines Sprechers oder einer Sprecherin erfassen. Es kann nur versucht werden, die Aufnahmesituationen so zu gestalten (und die Auswertungskategorien so zusammenzustellen), dass die Annahme einer „repräsentativen Stichprobe“

begründet werden kann. Für Spracherhebungen mit Kindern bedeutet das, dass die Erhebungssituation in ein Milieu eingebettet wird, das dem Kind vertraut ist, dass die Interviewperson dem Kind schon vorher bekannt ist und dass die Sprechanlässe den kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Kindes gerecht werden.

Für die Profilanalyse gilt darüber hinaus, dass die Erhebungssituation den natürlichen Kommunikationssituationen des Kindes nahe kommen sollte und dass die Gesprächsführung dem Kind ein großes Maß an Äußerungsfreiheit lässt. Den Zwecksetzungen von HAVAS entsprechend muss aber auch darauf geachtet werden – und das ist keine ganz einfache Balanceaufgabe – dass die Analyseergebnisse für die einzelnen Kinder vergleichbar bleiben. Das bedeutet, dass eine relativ gleiche Erhebungssituation geschaffen und jeweils der gleiche Sprechanlass verwendet wird, der möglichst gender- und kulturneutral gestaltet sein sollte. Versprachlichungen eines visuellen Impulses im pädagogischen Milieu sind dafür das Mittel der Wahl. Man muss sich nur bewusst bleiben, dass mit der Vorgabe eines Bildes, einer Bilderfolge oder einer Videosequenz immer auch bestimmte sprachliche Handlungen und bestimmte sprachliche Mittel „begünstigt“ werden, sodass ihr Auftreten mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann, während andere Handlungsmöglichkeiten und andere verfügbare Mittel nicht oder weniger unmittelbar angesprochen werden.

HAVAS 5 schlägt das Nacherzählen einer Bilderfolge vor, die – wenn es erlaubt ist, bei so kleinem Anlass ein so großes Wort zu bemühen – ein Menschheitsproblem zum Thema hat, den Kampf nämlich zwischen Macht und Kunst, und dies in Form einer dem Alter der Kinder entsprechenden Tiergeschichte mit glücklichem Ausgang. Sie erzählt von einem singenden Vogel, der von einer gierigen Katze verfolgt wird, die aber am Ende ihr Ziel nicht erreicht, sodass der Vogel triumphiert. Die Geschichte hat zwei Hauptakteure und spielt in sechs Szenen mit aufeinander zu beziehenden Aktionen der beiden Hauptakteure. Gefordert sind Vorgangswiedergaben, die es dem Hörer ermöglichen, das Geschehen szenenweise nachzuvollziehen. Benötigt werden dazu einfache Sätze, Verben der Bewegung, auch der gerichteten Bewegung (Präfixverben), Orts- und Richtungsangaben und zumindest einfache Mittel der Verkettung für das Nacheinander der Szenen.

Zur Gestaltung der Aufnahmesituationen liegen Hinweise für die Lehrer/Lehrerinnen, Erzieherinnen/Erzieher, die die Aufnahmen durchführen, vor. Sie hal-

ten die Interviewpersonen zu einer unterstützenden, aber nicht beeinflussenden Gesprächsführung an. Diese Art der Gesprächsführung sollte von Neulingen zuvor in kleinen Kommunikationstrainings geübt werden. Die Durchführung der Aufnahme nimmt in der Regel nicht mehr als zehn Minuten in Anspruch.

### 2.2.3 Auswertung

Die Auswertung ist zum Einen darauf angelegt, der sprachlichen Individualität des Kindes Rechnung zu tragen, ohne sich ins Uferlose zu verlieren. Diesem Ziel dient die Anlage in zwei Schichten, der Ermittlung quantitativer Werte einerseits, die die Stellung des Kindes auf einer Skala abbilden, der qualitativen Interpretation ausgewählter Erscheinungen andererseits, die näheren Aufschluss über Aneignungsprozesse des Kindes geben können.

Die Auswertung ist zum Andern darauf angelegt, ein Sprachprofil zu gewinnen, an das Förderentscheidungen anknüpfen können. Diesem Ziel dient die Auffächerung in die sprachlichen Kompetenzbereiche, wie sie in 2.1.3 dargestellt worden ist.

Im Kompetenzbereich Erzählfähigkeit wird quantitativ die Bewältigung der Aufgabe erfasst, die Inhalte der Bilderfolge „Katze und Vogel“ sprachlich wiederzugeben. Gefragt wird nach der Vollständigkeit und der Ausführlichkeit der sprachlichen Darstellung. Für die Referenz auf die Akteure und ihre einzelnen Handlungen werden szenenweise Punkte für eine nur andeutende, einfachvollständige oder aber ausführliche Darstellung vergeben. Unter „einfachvollständig“ wird das zum Verständnis notwendige Minimum sprachlicher Darstellung verstanden, das ist in der Regel die Nennung des Akteurs und die Angabe dessen, was er tut; davon kann das Kind „nach oben“ oder „nach unten“ abweichen. Die addierten Punkte ergeben den Wert für die Aufgabenbewältigung.

Die ergänzende Frage „Warum weint die Katze?“ zielt auf die Pointe der Geschichte als ganzer, d.h. die Antwort des Kindes soll erkennen lassen, ob bzw. in welchem Maße es die Makrostruktur der Geschichte verstanden hat. Eine eingehende Analyse möglicher Antworttypen findet sich bei ROTH (2005).

Ähnlich bei der Bewältigung der Gesprächssituation: Für die vier Indikatoren, die statistisch miteinander zusammenhängen, also die Initiative während des Ge-

sprächs, die Kontinuität und die Flüssigkeit des Sprechens sowie die Deutlichkeit der Aussprache, werden Punkte vergeben und addiert. Vertiefend und erweiternd wird gefragt, ob Selbstverbesserungen des Kindes vorkommen (Indiz für Sprachaufmerksamkeit), welche Strategien es bei fehlenden Ausdrücken anwendet (Maß der Eigenaktivität in der Sprachaneignung) und ob es Elemente der Nicht-Interviewsprache einsetzt (Umgang mit der Zweisprachigkeit).

Im Kompetenzbereich Wortschatz dienen die Verben, die in der Nacherzählung des Kindes vorkommen, als Indikator. Für jede Sprache ist eine Liste der häufig vorkommenden Verben vorgegeben, in der abgehakt werden kann, welche Verben das Kind in seiner Erzählung verwendet. Andere vom Kind verwendete Verben, die nicht in der Liste enthalten sind, werden in leere Kästchen eingetragen. Quantitativ erfasst wird, wie viele verschiedene Verben in der Erzählung des Kindes vorkommen.

In den grammatischen Kompetenzbereichen haben wir es mit einer etwas anderen Struktur der Aneignungsprozesse zu tun. Die Regelbildung des Kindes richtet sich auf klar unterscheidbare Stufen, die unter Umständen auf dem Weg über Übergangserscheinungen erreicht werden. Die morphologisch-syntaktischen Erscheinungen, die im Deutschen als Hauptindikatoren Verwendung finden, haben den Charakter von Inklusionsskalen. Das Erreichen der jeweils höheren Stufe impliziert das Erreichen der darunter liegenden Stufen. Ein Kind, das die zweiteiligen Perfektformen bilden kann, ist auch in der Lage einfache Präsensformen zu bilden; ein Kind, das unterordnende Nebensätze formuliert, kann auch einfache gleichordnende Satzverbindungen zustande bringen usw. Dementsprechend wird sowohl bei den Verbstellungen wie bei den Satzverbindungen die jeweils höchste erreichte Stufe als Wert zugewiesen. Zur qualitativen Auswertung werden hier die Übergangserscheinungen herangezogen, die erkennen lassen, an welcher Regelbildung das Kind gerade arbeitet.

Inklusionsskalen gelten auch für die Tempus-Aspekt-Suffixe und die Aussageverbindungen im Türkischen. Für das Russische können solche Skalen nicht gebildet werden. Es werden daher nur die verschiedenen Tempora bzw. Modi des Verbs und die verschiedenen Konjunktionen bei der Satzverbindung gezählt und addiert. In den anderen Sprachen sehen die Skalen unterschiedlich differenzierte Niveaus vor – je nach dem Stand unseres Wissens über die morphologisch-syntaktischen Aneignungsprozesse in diesen Sprachen.



Es ist grundsätzlich möglich, die Auswertung „hörend“ vorzunehmen; in der Regel erfordert dies einen dreimaligen Durchgang durch die Aufnahme. Viele Auswerter und Auswerterinnen ziehen es aber vor, zunächst eine Transkription der Aufnahme anzufertigen und dann anhand dieser Unterlage die Auswertung vorzunehmen.

Die Auswertung verlangt einige spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, d.h. sie setzt eine Schulung voraus. Bewährt hat sich die folgende Sequenz: Einweisung durch einen Referenten oder eine Referentin, Übungen in der Fortbildungsgruppe, eigenständige Erprobungen durch die Teilnehmer, Klärung offener Fragen in der Fortbildungsgruppe, weitere Übungen zur Routinisierung. Ein routinierter Auswerter, eine routinierte Auswerterin benötigt pro Aufnahme im Durchschnitt etwa eine knappe halbe Stunde; im Einzelnen kann der zeitliche Aufwand je nach Länge der Aufnahme und Routine der Auswertenden beträchtlich variieren.

### **3. Anschluss von Förderung**

HAVAS versteht sich als pädagogisches Werkzeug. Es beruht auf der Vorstellung, dass Sprachstandsanalyse und Förderentscheidungen im gleichen pädagogischen Kontext erfolgen. Es ist ein und dasselbe Team, in dem die Sprache des Kindes näher betrachtet wird und in dem die Förderangebote umgesetzt werden.

Förderentscheidungen ergeben sich freilich nicht automatisch aus der Auswertung, sie hängen auch ab von der pädagogischen Orientierung und der didaktisch-methodischen Planung, von den Ressourcen der Einrichtung und vom sprachlich-sozialen Umfeld. Was die Auswertung liefert, sind Hinweise, die bei der Planung zu beachten sind.

Da ist zunächst einmal das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache, wie es sich namentlich an den Werten der Aufgabenbewältigung ablesen lässt. In beiden Sprachen niedrige Werte weisen auf die Notwendigkeit einer allgemeinen kognitiv-sprachlichen Förderung hin, möglichst in beiden Sprachen; hohe Werte in der Erstsprache, niedrigere Werte in der Zweitsprache verweisen auf die Notwendigkeit anregungsreicher zweitsprachlicher Lernumgebungen.

Die Beobachtungen zur Bewältigung der Gesprächssituation geben Auskunft über die Sicherheit des Kindes in der jeweiligen Sprache. Niedrige Werte ver-

weisen auf längere innere Planungsprozesse für Konstruktionen, längere Abrufprozesse für lexikalische Einheiten, evtl. unklare Bedeutungsabgrenzungen, vielleicht auch unscharfe Lautvorstellungen – Sachverhalte also, die auf jeden Fall ein Grund für weitere Förderung sind. Die vertiefenden und erweiternden Beobachtungen dazu lassen Lernstrategien des Kindes erkennen, die bei der Förderung genutzt werden können bzw., wenn sie fehlen, aufgebaut werden sollten.

Die Zahl der verschiedenen Verben verweist auf den Stand der Wortschatzentwicklung insgesamt. Niedrige Werte indizieren die Notwendigkeit einer schwerpunktmäßigen Förderung des Wortschatzes. Zu beachten ist, dass es bei der Förderung selbstverständlich nicht nur um die Verben und nicht nur um Bildgeschichten als Sprech Anlass geht. Die Verben fungieren als Indikator für den gesamten Bereich des Wortschatzes. Genauere Informationen über die Art der Bedeutungen, die dem Kind zugänglich sind, und über die lexikalische Besetzung der verschiedenen Sachgebiete können nur durch weitere Beobachtungen in der Praxis gewonnen werden.

Die Förderung der grammatischen Fähigkeiten orientiert sich an den sprachspezifischen Aneignungsstufen. Die Förderziele liegen jeweils in der „Zone der nächsten Entwicklung“. Dazu können insbesondere auch die jeweiligen „Übergangerscheinungen“ wertvolle Hinweise geben. Auch hier ist zu beachten, dass die beobachteten Erscheinungen nicht das ganze grammatische System abbilden, die Förderziele können und sollten durchaus auch weitere morphologisch-syntaktische Erscheinungen umfassen.

Quer über die Kategorien ist zu fragen, wo Stärken des Kindes erkennbar werden und wie diese ggf. in der Förderung genutzt werden könnten. So gibt es zum Beispiel Kinder, die zwar nur über wenige Wörter und eine begrenzte Grammatik verfügen, die sich aber als initiativ und sprechfreudig zeigen. Mit diesen ist es ungleich leichter, sprachfördernde Situationen auch in der Gruppe herbeizuführen als mit solchen Kindern, die sich wenig sprachmutig zeigen. Letztere benötigen eher Förderung in einer überschaubaren und nicht ängstigenden Umgebung, in Kleingruppen oder in Zweiergesprächen.

Konkrete Beispiele des Bezugs von Förderentscheidungen auf HAVAS-Ergebnisse bieten die „Ausführungen zur diagnosegestützten Sprachförderung“ des LANDESINSTITUTS FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG der Freien und Hansestadt Hamburg (2005).

## **4. Perspektiven**

Die bisher vorliegenden Ausarbeitungen des Verfahrens für unterschiedliche Herkunftssprachen können als Muster für die Hinzufügung weiterer Sprachen dienen. Diese ist grundsätzlich vorgesehen. Für die Realisierung spielen die Verbreitung der Sprachen in Deutschland, der Stand und die Zugänglichkeit der Erwerbsforschung zu den betreffenden Sprachen und die Verfügbarkeit von Experten eine Rolle.

Jede Auswertung mündlicher Sprachstandsfeststellungen ist zeitaufwändig, das gilt auch für HAVAS. Von vielen Auswerterinnen und Auswertern wurde vor allem die grammatische Auswertung als Arbeitszeitbelastung empfunden. Aus diesem Grunde wird derzeit von Jens Siemon (Universität Hamburg) und Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) an der Entwicklung und Erprobung eines computergestützten Verfahrens gearbeitet, das den transkribierten Kindertext nach den grammatischen Gesichtspunkten des HAVAS analysiert (Sprachstandsparser). Die automatische grammatische Auswertung der quantitativ auswertbaren Erscheinungen soll die Anwendung von HAVAS 5 etwas zeitökonomischer machen. Das neue Instrument wird auch eine Erfassung der Häufigkeit der einzelnen Phänomene ermöglichen und dadurch zu einer noch genaueren Analyse des Sprachstandes beitragen.

In etwas längerfristiger Perspektive wäre über die Einfügung des Verfahrens in einen weiter gespannten Entwurf sprachdiagnostischer Verfahrensmöglichkeiten in Deutschland zu diskutieren. Das beträfe zunächst die Koppelung mit einem weniger aufwändigen screening-Verfahren, durch das ein Überblick über die Sprachstände in einer Vorschulklasse oder einer Kindergartengruppe geschaffen werden könnte. Es beträfe zum anderen die Frage der Fortschrittmessung, die etwas über das Aneignungstempo der einzelnen Kinder aussagen und dadurch längerfristige didaktische Planungen unterstützen würde.

## Literatur

### 1. Komponenten des Verfahrens

#### Erhebungsinstrumente:

- a. Bildvorlage „Katze und Vogel“
- b. Hinweise zur Durchführung der Erhebungen
- c. Arařtırmaların Yapılmasına İliřkin Yönerge (= Durchführungshinweise auf Türkisch)
- d. Informationen zum Sprachgebrauch (Fragen an die Eltern)
- e. Dil Kullanımına İliřkin Bilgiler (= Fragen an die Eltern auf Türkisch)

#### Auswertungsinstrumente:

- f. Auswertungsbogen Deutsch
- g. Auswertungshinweise Deutsch
- h. Auswertungsbogen Türkisch
- i. Auswertungshinweise Türkisch
- j. Auswertungsbogen Polnisch
- k. Auswertungshinweise Polnisch
- l. Auswertungsbogen Portugiesisch
- m. Auswertungshinweise Portugiesisch
- n. Auswertungsbogen Italienisch
- o. Auswertungshinweise Italienisch
- p. Auswertungsbogen Spanisch
- q. Auswertungshinweise Spanisch
- r. Auswertungsbogen Russisch
- s. Auswertungshinweise Russisch

Bezieher aus der Stadt Hamburg wenden sich an das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, Referat „Standardsicherung und Testentwicklung“, Moorkamp 3, 20357 Hamburg, Tel. 040/42801–3710, Fax: 040/42801–2593, e-mail: [liq1@li-hamburg.de](mailto:liq1@li-hamburg.de)

Bezieher von außerhalb wenden sich an die Geschäftsstelle des Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg,

Tel. 040/42838–5789; Fax: 040/42838–3705; e-mail: Michel\_Ute@erzwiss.uni-hamburg.de

## 2. Sekundärliteratur zu HAVAS

- FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. – München (Internet), S. 41–44.
- KOCH, K. (2005): Sprachstandstests vor der Einschulung – Beispiel Niedersachsen. In: KÜHN, I./LEHKER, M./TIMMERMANN, W. (Hrsg.): Sprachtests in der Diskussion. – Frankfurt am Main, S. 34.
- LÜTJE-KLOSE, B. (2007): Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In: FLEISCHER, T. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. – Stuttgart.
- MERKEL, J.: Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache.  
<http://www.klausadam.de/theorie/merkel4.pdf#search=%22HAVAS%205%22>
- ROTH, H.-J. (2005): Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit. In: GOGOLIN, I. u.a. (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. – Münster u.a., S. 81–101.
- SCHNIEDERS, G./KOMOR, A. (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: EHLICH, K. u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Bonn/Berlin, S. 270–272 und 321.
- UTECHT, D. (2004): Aktuelle Verfahren zur Sprachstandsdiagnose bei zweisprachigen Kindern im Vor- und Grundschulalter – eine kritische Analyse. – Bremen (unveröffentlichte Diplomarbeit), S. 65–67 und 86–93.

## 3. Allgemeine Literatur

- AHRENHOLZ, B. (2006) (a): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg im Breisgau, S. 221–240.

- AHRENHOLZ, B. (2006) (b): Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, B./APELTAUER, E. (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. – Tübingen, S. 91–109.
- AKINCI, M.A. (2002): Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. – München.
- AKSU-KOÇ, A.A. (1994): Development of Linguistic Forms: Turkish. In: BERMAN, R.A./SLOBIN, D.I. (Hrsg.): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Development Study. – Hillsdale, NJ/Hove, UK.
- BEHRENS, H. (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: MEIBAUER, J./ROTHWEILER, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. – Tübingen und Basel, S. 32–50.
- BERMAN, R.A./SLOBIN, D.I. (1994): Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. – Hillsdale, NJ/Hove, UK.
- BOESCHOTEN, H.E. (1990): Acquisition of Turkish by Immigrant Children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6. – Wiesbaden.
- BOUEKE, D./SCHÜLEIN, F./BÜSCHER, H./HARTMANN, W./TERHORST, W. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. – München.
- BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima (1999): Gesprochenes Portugiesisch. – Frankfurt am Main.
- BUCKLEY, B. (2003): Children's Communication Skills. From birth to five years. – London und New York.
- CARTAGENA, N./Gauger, H.-M. (1989): Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. – Mannheim/Wien/Zürich.
- CEJTLIN, S. (2000) Jazyk i rebenok. Lingvistika detskoj reci. (Übersetzt: Sprache und Kind. Linguistik der Kindersprache) – Moskau.
- CHAFE, W.L. (1980) (Hrsg.): The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production. – Norwood, NJ.
- CLAHSEN, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. – Berlin.
- CLAHSEN, H./MEISEL, J. M./PIENEMANN, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Ser. A, 3.) – Tübingen.
- CRYSTAL, D./FLETCHER, P./GARMAN, M. (1976): The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for Assessment. – London.

- DANNENBAUER, F.M. (2002): Grammatik. In: BAUMGARTNER, S./FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. – München und Basel, 5. Aufl., S. 105–161.
- GRIESSHABER, W. (2006) (a): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg im Breisgau, S. 150–167.
- GRIESSHABER, W. (2006) (b): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: AHRENHOLZ, B./APELTAUER, E. (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. – Tübingen, S. 73–90.
- HEIDTMANN, H. (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. – Berlin, 2. Aufl.
- HUNDERTMARK-SANTOS MARTINS, M.T. (1998): Portugiesische Grammatik. – Tübingen, zweite Auflage.
- KOCH, P./OESTERREICHER, W. (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: GÜNTHER, H./LUDWIG, O.: Schrift und Schriftlichkeit. – Berlin, S. 587–604.
- LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.) (2005): Ausführungen zur diagnosegestützten Sprachförderung (= Teil des Ordners Frühkindliche Sprachförderung). – Hamburg.
- LEPSKAJA, N. (1997) Jazyk rebënka. Ontogenez jazykovej komunikacii. – Moskva. (übersetzt: Die Sprache des Kindes. Ontogenese der sprachlichen Kommunikation.)
- MONTRUL, S.A. (2004): The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition. – Amsterdam und Philadelphia.
- NELSON, K.E./AKSU-KOÇ, A./JOHNSON, C.E. (Hrsg.) (2001): Children's Language, Volume 10: Developing Narrative and Discourse Competence. – Mahwah, NJ, und London, England.
- OVČINNIKOVA, I.G., BERESNEVA, N.I., DUBROVSKAJA, L.A., PENJAGINA, E.B. (1999): Rasskazy russkih detej (po serii kartinok „Frog where are you?“). – Perm/Bochum. (übersetzt: Erzählungen russischer Kinder (nach der Bilderreihe „Frog where are you?“))
- PIENEMANN, M. (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. – Bonn.

- REICH, H.H. (2004): Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg. Projektbericht. – Landau: Universität, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung (unveröffentlicht).
- ROTH, H.-J. (2002): Il gatto va sull'albero – va sull'albero il gatto. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger. – Hamburg: Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).
- ROTH, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 378–402.
- ROTH, H.-J. (2004): Seguimos con el otro. Bericht zu den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr. Zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprache. – Hamburg: Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).
- ROTHWEILER, M. (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie. – Tübingen.
- SAPPOK, C. (2004): Die Rolle der Intonation bei Entwicklung und Erwerb narrativer Kompetenzen: Beobachtungen zu Erzählungen russischer Schulkinder. In: KRAUSE, M./SAPPOK, C. (Hrsg.) Slavistische Linguistik 2002. Referate des XXVIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Bochum, 10.–12.9.2002. – München, S. 245–282.
- SCHWARZE, C. (1995): Grammatik der italienischen Sprache. – Tübingen, zweite Auflage.
- SEBASTIÁN, E./SLOBIN, D.I. (1994): Development of Linguistic Forms: Spanish. In: BERMAN, R.A./SLOBIN, D.I.: Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale, NJ/Hove, UK, S. 239–284.
- SLOBIN, D.I./BEVER, T.G. (1982): Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections. In: Cognition 12, S. 229–265.
- TOMASELLO, M. (2003): Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. – Cambridge, Mass. und London.
- TOMASELLO, M./MERRIMAN, W.E. (1995) (Hrsg.): Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs. – Hillsdale, NJ.