



Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch*

Narrative skills of second language learners with and without language support needs

Ulla Licandro

Zusammenfassung

Die Produktion ausdifferenzierter Erzählungen stellt für Kinder mit Sprachförderbedarf eine große Herausforderung dar. Der bisherige Forschungsstand zu Kindern im Zweitspracherwerb lässt jedoch keine klaren Schlüsse zu, inwieweit Parameter der Makro- und Mikrostruktur betroffen sind. Die vorliegende Studie bearbeitete daher die Frage: Welche Unterschiede treten zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch im Bereich der mündlichen Erzählfähigkeiten auf? Kinder mit DaZ ($N = 64$; $M_{\text{Alter}} = 4;8$ Jahre) durchliefen eine standardisierte Sprachstandserhebung sowie eine Erhebung der nonverbalen Kognition und sie produzierten eine mündliche Erzählung. Für die Analysen wurden anhand des Sprachstands zwei Gruppen gebildet; Kinder mit und ohne Sprachförderbedarf. Sowohl im Bereich der narrativen Mikro- als auch Makrostruktur traten statistisch signifikante Unterschiede auf: Kinder mit Förderbedarf produzierten kürzere und lexikalisch weniger ausdifferenzierte Geschichten, verwendeten eine einfachere Syntax und versprachlichten weniger Geschichtenelemente als ihre Peers ohne Auffälligkeiten. Damit zeigt die vorliegende Studie auf, dass frühe Erzählfähigkeiten zur Identifizierung von Kindern mit DaZ und Sprachförderbedarf beitragen können.

Schlüsselwörter

Zweitspracherwerb, Erzählfähigkeiten, Sprachförderbedarf, Vorschulalter

Abstract

The production of well-formed narratives presents a major challenge for children with language support needs. However, the current state of research on second language learners is inconclusive as to how parameters of the macro- and microstructure are affected. The present study therefore addressed the question: What differences occur between second language learners with and without language support needs in the area of oral narrative skills? Children with German as their second language ($N = 64$; $M_{\text{Age}} = 4;8$ years) completed a standardized second language assessment as well as a screening of nonverbal cognitive skills and produced an oral narrative. Based on the language assessment results, two groups were formed. Subsequent analyses revealed statistically significant differences in both, measures of narrative microstructure and macrostructure. Children with language support needs produced shorter and lexically less diverse stories. They also used a more basic syntax and verbalized fewer story elements than their typically developing peers. Thus, the present study indicates that early narrative skills can help identify second language learners in need of language support.

Keywords

Second language acquisition, narrative skills, language support needs, preschool-age

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Einführung

Im Jahr 2019 sprachen 22 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen (Kitas) in der Familie vorrangig nicht Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Innerhalb der großen und heterogenen Gruppe von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache erwerben viele Kinder das Deutsche als Zweitsprache (DaZ) ab einem Alter von zwei Jahren oder danach (Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Der Erwerb der Zweitsprache (L2) wird durch zahlreiche Aspekte beeinflusst, darunter das chronologische Alter, das Alter bei Erwerbsbeginn (Age of onset; AoO), die systematische Kontaktzeit mit der L2, die wiederum mit den Erwerbsgelegenheiten verknüpft ist (Hoff, Welsh, Place & Ribot, 2014) sowie der sozioökonomischen Status, operationalisiert durch den elterlichen Bildungshintergrund (Westeren, Halberg, Ledesma, Wold, Oppedal, 2018).

Ein Aufwachsen mit mehreren Sprachen wirkt sich nicht negativ auf den Spracherwerb aus. Vielmehr werden häufig vorteilhafte Aspekte für die sprachliche und kognitive Entwicklung diskutiert (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009). Dennoch bilden letztlich die Kompetenzen in der Umgebungssprache eine wesentliche Voraussetzung für die Rezeption von Bildungsangeboten, die schulische Entwicklung (Schuth, Köhne & Weinert, 2017) und gesellschaftliche Teilhabe. Umgekehrt sind langfristig mangelnde Kompetenzen in der Umgebungssprache ein Risikofaktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.

2 Das dekontextualisierte Sprachregister und narrative Fähigkeiten

Neben dem Erwerb des Alltagssprachlichen Registers sind Kinder mit DaZ herausgefordert, Grundlagen einer situations- und handlungsentbundenen Kommunikation inklusive der Produktion ausgedehnter, kohärenter Diskurseinheiten, die sich an konzeptionell schriftlichen Parametern orientieren, zu erwerben. Dieses dekontextualisierte Sprachregister (Sauerborn, 2017; Snow, 1983) zeichnet sich strukturell durch lexikalische Differenziertheit und syntaktische Komplexität aus und gilt als Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungskontexten. Im deutschsprachigen Raum wird es häufig im Rahmen der Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) kontextualisiert.

Erzählungen beziehungsweise Narrative gelten als Prototyp des dekontextualisierten Sprachregisters (Pearson & de Villiers, 2005). Es handelt sich dabei um eine Diskursmodalität, die die hauptsächlich monologische Produktion mehrerer themenzentrierter und kohäsiver Äußerungen umfasst, um ein persönliches Erlebnis oder eine fiktive Geschichte mitzuteilen (Berman & Slobin, 1994). Der (mündliche) narrative Diskurs ist eine gängige Praxis in den meisten Kulturen (z. B. Carmiol & Sparks, 2014; Minami, 2005; Wardetzky & Weigel, 2010). Obwohl sich die Fähigkeiten zur Produktion von Erzählungen bis weit in das Jugendalter (Gámez, Lesaux & Rizzo, 2016) entwickeln, wurden bereits frühe Erzählkompetenzen mit dem Schriftspracherwerb im Allgemeinen (Miller et al., 2006), dem Lese-Sinn-Verständnis im Speziellen (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004) sowie mit der erfolgreichen Teilhabe an Bildungskontexten in Verbindung gebracht (Dickinson & Porche, 2011; Gardner-Neblett & Iruka, 2015).

3 Erfassung und Analyse narrativer Kompetenzen

Um die Erzählfähigkeiten von Kindern zu erfassen, kann eine kommunikativ sinnhafte Erzählung von Erlebnissen gegenüber einer naiven Zuhörerperson in einem quasi-natürlichen Setting erhoben werden (z. B. Quasthoff, Fried, Katz-Bernstein, Lengning, Schröder & Stude, 2011). Da dies im diagnostischen Setting zeit- und ressourcenaufwändig ist, wird üblicherweise ein Stimulus (zum Beispiel ein Foto oder eine Bildergeschichte) verwendet (Reese, Sparks & Suggate, 2012). Die evozierten Geschichten können auf Ebene der Makro- und Mikrostruktur analysiert werden (McCabe & Rollins, 1994).

Die Makrostruktur bezieht sich auf die globale Organisations- und Inhaltsstruktur einer Geschichte (z. B. *story grammar* nach Stein & Glenn, 1979), die aus der Einführung der Protagonisten und eines settings und einer oder mehrerer Episoden besteht. Dazu gehören das verursachende Geschehen (Vorstellung des Zieles und des Problems), Handlungen und ggf. Pläne sowie die Konsequenz dieser im Sinne des Ergebnisses der Aktion sowie der Schluss (Reflexion). Diese Elemente wurden für viele Sprach- und Kulturräume bestätigt (Berman & Slobin, 1994). Die Ver-

sprachlichung innerer Zustände der Protagonisten (i.e., Gedanken und Gefühle) bereichern die Geschichte und verdeutlichen Handlungsmotive (Curenton & Justice, 2004).

Unter der Mikrostruktur werden die allgemeine Produktivität (z. B. Länge der Erzählung gemessen in Wörtern oder syntaktischen Einheiten), die semantisch-lexikalische Diversität (z. B. Anzahl verschiedener eingesetzter Wörter und/oder Wortformen) sowie die grammatische Komplexität im Hinblick auf die sprachliche Umsetzung der Makrostruktur fokussiert (Justice et al., 2006).

Da sich die Erzählungen typisch entwickelter, mehrsprachiger Kinder im Bereich der Makrostruktur nicht von ihren monolingualen Peers unterscheiden (Bonifacci, Barbieri, Tomassini & Roch, 2018), wird angenommen, dass die inhaltliche Erzählstruktur – im Gegensatz zu den sprachspezifischen Parametern der Mikrostruktur – sprachübergreifend vorliegt. Dahingegen können wenig ausdifferenzierte Erzählfähigkeiten bereits in der frühen Kindheit auf Entwicklungsbeeinträchtigungen bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern hinweisen (Cleave, Girolametto, Chen & Johnson, 2010).

4 Erzählfähigkeiten von mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache

Aufgrund ihrer komplexen und dekontextualisierten Form stellt die Produktion von Erzählungen eine besondere Herausforderung für Kinder dar, insbesondere für solche mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Erst- und/oder Zweitsprache. Bisherige nationale und internationale Forschungsarbeiten verglichen die Erzählfähigkeiten mehrsprachiger Kinder im Vorschulalter mit und ohne (primäre) Sprachentwicklungsstörungen (SES). Diese Störungen sind dadurch gekennzeichnet, dass betroffene Kinder gravierende Probleme bei der Sprachentwicklung aufweisen, (scheinbar) ohne dass eine erkennbare verursachende Bedingung vorliegt (Leonard, 2014; Noterdaeme, 2020; Paradis, Gesesee & Crago, 2011).

Alle Studien berichteten statistisch signifikante Gruppenunterschiede, die jedoch unterschiedlich gewichtet waren:

Drei kanadische Studien (Cleave et al., 2010; Paradis, Schneider & Duncan, 2013; Rezzonico et al., 2015) berichteten niedrigere Leistungen von bilingualen Kindern mit SES sowohl auf Ebene der Mikro- als auch der Makrostruktur im Vergleich zu ihren bilingualen Peers ohne SES. Eine niederländische Untersuchung (Boerma, Leseman, Timmermeister, Wijnen & Blom, 2016), eine kanadische (Govindarajan & Paradis, 2019) sowie eine deutsche Studie (Gagarina, Gey & Sürmeli, 2019) berichteten signifikante Gruppenunterschiede auf strukturell-inhaltlicher Ebene im Bereich der Makrostruktur. Dahingegen stellten zwei israelische (Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters, 2016; Iluz-Cohen & Walters, 2012) und eine griechische Studie (Tsimpli, Peristeri & Andreou, 2016) keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede im Bereich der Makrostruktur fest, wohl aber im Bereich der Mikrostruktur. Govindarajan und Paradis (2019), die die Erzählleistungen von Vorschulkindern im Zweitspracherwerb ($M_{\text{Alter}} = 5;8$ Jahre; durchschnittlicher L2-Kontakt: 24 Monate) mit und ohne SES verglichen, fanden über signifikante Gruppenunterschiede im Bereich der Makrostruktur hinaus keine Unterschiede auf Ebene der Mikrostruktur.

Trotz der sozialen Bedeutsamkeit und Bildungsrelevanz erhielten die frühen Erzählfähigkeiten von Kindern mit DaZ im Gegensatz zu grammatischen (z. B. Clahsen, Rothweiler, Sterner & Chilla, 2014) und lexikalischen Kompetenzen (z. B. Geist, 2017) bislang kaum Aufmerksamkeit durch die Forschung. In der bisher einzigen Studie im deutschsprachigen Raum verglichen Gagarina und Kolleginnen (2019) die Erzählungen nach Bildvorlage von simultan und sukzessiv bilingualen Kindern mit ($n = 9$) und ohne ($n = 16$) Verdacht auf SES ($M_{\text{Alter}} = 4;5$ Jahre). Im Bereich der Makrostruktur wurden Unterschiede in der Komplexität der Geschichtenstruktur berichtet. Weitere signifikante Gruppenunterschiede traten im Bereich der Produktivität (Gesamtanzahl produzierter Wörter) auf, jedoch nicht im Bereich der lexikalischen Diversität (Anzahl unterschiedlicher Wörter) (Gagarina, Gey & Sürmeli, 2019). Einschränkend ist festzuhalten, dass die Analysen auf einer kleinen Stichprobe mit breiter Streuung bezüglich des AoO (0-28 Monate) beruhten.

Zusammenfassend zeigt die große Mehrheit der Studien, dass die Produktion von Erzählungen eine besondere Herausforderung für bilinguale Kinder mit sprachlichen Risikofaktoren darstellt. Es besteht jedoch kein Konsens darüber, in welchen Aspekten der Makro- und Mikrostruktur Unterschiede auftreten. Darüber hinaus weisen bisherige Studien eine hohe Variabilität inner-

halb der Untersuchungsgruppen bezüglich des AoO sowie der bisherigen Kontaktmonate auf und es mangelt an Forschungsevidenz zu Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Mit der vorliegenden Studie soll an diesen Lücken angesetzt werden, indem ausschließlich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in die Stichprobe aufgenommen und zentrale zweitspracherwerbsrelevanter Merkmale erhoben wurden. Weiterhin erfolgte eine umfassende Analyse der mündlichen Erzählfähigkeiten sowohl auf Ebene der Mikro- als auch der Makrostruktur.

5 Methoden

5.1 Fragestellung und Analysen

Die vorliegende Studie untersuchte die expressiven narrativen Fähigkeiten in zwei Gruppen von Kindern mit DaZ; solchen mit und ohne Förderbedarf. Die Forschungsfrage lautete: *Welche Unterschiede in den mündlichen Erzählfähigkeiten treten zwischen Kindern im Vorschulalter mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch auf Ebene der Mikro- und Makrostruktur auf?*

Die Datenerfassung und -aufbereitung erfolgt mithilfe der Statistik Software IBM Statistics SPSS 26. Für den Vergleich von Gruppenunterschieden wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde mit Hilfe des Levene-Tests geprüft und im Fall eines signifikanten Ergebnisses wurde die Welch-Korrektur verwendet. Als Effektstärkenmaß für signifikante Gruppenunterschiede diente Cohen's d. Folgende Interpretationen wurden nach Cohen (1988) angelegt: klein bei $d = 0.2$, mittel bei $d = 0.5$ und groß bei $d \geq 0.8$.

5.2 Studie

Die Studie wurde von der zentralen Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover positiv begutachtet. Die Datenerhebung fand in 16 Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen statt.

5.3 Stichprobe

Es wurde eine Zufallsstichprobe von 67 Kindern im Vorschulalter mit türkischer Erstsprache und ohne bekannte primäre Beeinträchtigungen erhoben. Eingeschlossen wurden ausschließlich Kinder mit frühem Zweitspracherwerbsprofil (AoO zwischen 2;0 und 4;0 Jahren), von denen ein schriftliches Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorlag und die mindestens 10 Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache hatten. Drei Fälle flossen nicht in die finale Untersuchung ein, da bei einem Kind eine Hörbeeinträchtigung vorlag und bei zwei weiteren Kindern aufgrund von längerer Abwesenheit von der Kita die Erhebungen nicht vollständig durchgeführt werden konnten. Die Kinder in der finalen Stichprobe ($N = 64$, davon 43 Mädchen) waren im Durchschnitt 4;8 Jahre ($SD = 7$ Monate) alt. Gemäß Elternangaben (Fragebogen) waren bei keinem der Kinder ein Hörverlust, sensomotorische oder neurologische Probleme, psychologische Störungen oder andere Beeinträchtigungen bekannt. Keines der Kinder befand sich in sprachtherapeutischer Behandlung. Die Mehrheit der Mütter (54,7%) und der Väter (53,1%) gab an, im Ausland geboren zu sein und dort ihren höchsten Bildungsabschluss erworben zu haben. Alle Kinder waren in Deutschland geboren oder vor ihrem dritten Lebensjahr immigriert. Die Mehrheit der Kinder (65,7%) wuchs mit Geschwistern auf.

5.3 Erhebungsinstrumente

Die Erhebung der nonverbalen Kognition und des Sprachstands sowie der Erzählprobe erfolgten im Einzelsetting in einem ruhigen Kita-Raum in ein bis zwei Sitzungen (Gesamtdauer: ca. 45 min. inkl. Warm-up).

5.3.1 Nonverbale Kognition

Die nonverbale Kognition wurde mit der Papierform der deutschen Version von Raven's Colour Progressive Matrices (CPM; Bulheller & Häcker, 2002) erhoben, welche für Kinder im Alter von 3;9 bis 11;8 Jahren normiert ist. In diesem rezeptiven Verfahren werden Reihen von fünf Figuren logisch durch eine sechste ergänzt, welche aus einer Gruppe durch Zeigen ausgewählt wird.

5.3.2 Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch

Der deutsche Sprachstand wurde mittels der Linguistischen Sprachstandserhebung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011) erfasst. Das standardisierte Ver-

fahren überprüft syntaktische, morphologische und semantische Fähigkeiten in den Bereichen der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses. Die Normen für sukzessiv bilinguale Kinder zwischen 3;0 bis 7;11 Jahren sind für das AoO und die Kontaktdauer mit der Zweitsprache kontrolliert; für neun der Subskalen können T-Werte abgeleitet werden. Liegen keine primären Beeinträchtigungen vor, können nach Grimm und Schulz (2014) unterdurchschnittliche T-Werte in zwei oder mehr Subskalen auf ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung hindeuten.

5.4 Gruppenbildung

Anhand der Ergebnisse in der standardisierten Sprachstandserhebung wurden zwei Gruppen gebildet. Kinder mit maximal zwei unterdurchschnittlichen Subtests (T-Wert<40) bildeten die Gruppe „unauffällig“ ($n=40$; 70,0 % Mädchen), während Kinder mit drei oder mehr unterdurchschnittlichen Untertests (T-Wert<40) der Gruppe „Förderbedarf“ ($n=24$; 62,5 % Mädchen) zugewiesen wurden (s. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über Hintergrundvariablen der Untersuchungsgruppen

	unauffällig		Förderbedarf	
	M (SD)	Min-Max	M (SD)	Min-Max
Alter in Monaten	58.80 (7.16)	44-71	57.33 (6.24)	48-72
Kontaktmonate	26.15 (6.46)	10-38	22.42 (10.34)	12-48
Age of Onset	32.60 (7.40)	24-48	34.92 (7.59)	24-48
Bildung Mutter	8.97 (2.90) ^a	4-13	9.04 (1.99)	4-10
CPM	56.23 (23.83)	9-89	57.67 (23.94)	15-89

Anmerkungen. ^a $n=38$. Förderbedarf = drei oder mehr unterdurchschnittliche Subskalen in der LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011); Alter = Alter bei Testung in Monaten; Kontaktmonate = systematische Kontaktmonate mit Deutsch als Zweitsprache; Age of Onset = Alter bei Erwerbsbeginn der Zweitsprache Deutsch; Bildung Mutter = Bildung in Jahren; CPM = deutsche Version von Raven's Coloured Progressive Matrices (Bulheller & Häcker, 2002), angegeben sind Prozentränge.

Ein Chi-Quadrat-Test ergab keine signifikanten Unterschiede in der Geschlechterverteilung in den Untersuchungsgruppen, $\chi^2(1) = 0.38$, $p = .536$). Weiterhin zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich des Alters bei der Testung ($t(62) = 0.83$, $p = .409$), der Anzahl der systematischen Kontaktmonate mit dem Deutschen ($t(33,94) = 1.59$, $p = .121$), des AoO ($t(62) = -1.20$, $p = .234$), der Bildungsjahre der Mutter ($t(60) = -0.10$, $p = .920$) sowie der nonverbalen kognitiven Fähigkeiten ($t(62) = -0.23$, $p = .816$). Cohen's d zeigte sehr schwache bis kleine Effekte.

5.5 Erzählprobe

Erzählungen wurden mithilfe des *Bilderbuchs Frog, where are you?* (Mayer, 1969) eliziert, welches als geeigneter Erzählstimulus für mehrsprachige Kinder im Vorschulalter gilt (Verhoeven & Strömqvist, 2001) und den teilnehmenden Kindern nicht bekannt war.

5.5.1 Durchführung

Folgende Anweisung wurde gegeben: „*Ich habe dir ein Buch mitgebracht. Es erzählt die Geschichte von einem Jungen, einem Hund und einem Frosch. Als erstes möchte ich, dass du dir alle Bilder anschaust. Danach sollst du mir die Geschichte erzählen.*“ Signalisierte das Kind, es sei bereit, wurde das Buch auf die erste Seite zurückgeschlagen und die Audioaufnahme wurde gestartet. Während der Erzählung zeigte die Untersucherin Interesse und gab nach Bedarf minimale Bestätigungen oder Aufforderungen (Kopfnicken, „mhm“, „was ist noch passiert?“). Gab das Kind am Ende des Buches an, es sei fertig, wurde die Aufzeichnung gestoppt.

5.5.2 Transkription und Kodierung

Die Transkription der Audioaufnahmen erfolgte nach den Konventionen des CHAT-Systems (MacWhinney, 2010) und begann mit der Aufforderung der Untersucherin, die Geschichte zu erzählen. Sämtliche Äußerungen der Untersucherin und Äußerungen des Kindes, die nichts mit der Erzählung zu tun hatten (z. B. Fragen zu anderen Büchern und Kommentare zum Raum), wurden zwar transkribiert, aber von der hier berichteten Analyse ausgeschlossen. Alle Äuße-

rungen wurden in *communication units* (C-Units; Loban, 1976) segmentiert, also syntaktische Einheiten, die aus einem Hauptsatz und allen abhängigen Bestandteilen einschließlich untergeordneter Nebensätze und Phrasen bestehen (Retherford, 2000). Da Ein- oder Mehrwortäußerungen ohne eindeutige Satzstruktur (z. B. „Junge!“; „Da Hund.“; „Er hoch.“) in den Erzählungen von jüngeren Kindern und solcher mit geringem Zweitsprachkontakt häufig vorkommen können (z. B. Verhoeven & Strömqvist, 2001), wurden sie in die Analyse einbezogen. Satzabbrüche (z. B. „**Dann** Jetzt kommt ein Pferd.“) und Füllwörter (z. B. äh, mh) wurden von den Analysen ausgeschlossen, sofern sie nicht zum erzählerischen Inhalt beitragen. Nahm ein Kind eine Selbstkorrektur vor (z. B. „Der Hund **macht äh** geht da rein.“), wurde die korrigierte Form bewertet. Die Berechnung der mikrostrukturellen Komponenten erfolgte mithilfe der Software Computerized Language ANalysis (CLAN; MacWhinney, 2010) und umfasste die Bereiche Produktivität, lexikalische Diversität und syntaktische Komplexität. Die Erfassung der Makrostruktur, also der inhaltlichen Komplexität, erfolgte über ein Ratingsystem.

- **Produktivität.** Über den *freq command* in CLAN wurde die Gesamtanzahl der produzierten Wörter und Anzahl der C-Units ermittelt.
- **Lexikalische Diversität.** Für die Gesamtanzahl unterschiedlicher Wörter wurden die produzierten lexikalischen Items, wenn nötig, durch eine lexikographische Reduktion der Flexionsformen des Wortes auf ihre Grundform gebracht (Lemmatisierung), um das Maß nicht durch grammatikalische (und womöglich falsche) Variationen einzelner Wörter aufzublähen (z. B. kam, kommt, kamte, kommt als Varianten des Wortstamms kommen). Zusammengesetzte Wörter wurden in ihre Stammwörter zerlegt.
- **Syntaktische Komplexität.** Da die Erzählungen in syntaktische Untereinheiten segmentiert wurden, diente durchschnittliche Äußerungslänge (basierend auf Wörtern), ermittelt über den CLAN-Befehl *mlu*, als Maß syntaktischer Komplexität. Je länger die Äußerungen, desto höher der Wert.
- **Inhaltliche Komplexität.** Die Analyse der Makrostruktur erfolgte nach dem Protokoll von Licandro (2016a). Es wurde ein Summenwert generiert, in den neben den Elementen der Makrostruktur (Setting, Einführung der Hauptcharaktere, auslösendes Ereignis, Pläne, Handlungen, Konsequenz der Handlungen bzw. Auflösung der Geschichte) die Verwendung evaluativer Marker (z. B. interne Zustandsbeschreibungen) und mündlicher Rede einfließen. Eine Gesamtwertung über den *binary decision tree* (Westby, 2005), in dem zwischen einem (lokale Beschreibung der Bilder ohne Verknüpfung) und sechs Punkten (komplette Episode inklusive auslösendem Ereignis, Handlung und Ergebnis) vergeben wurden, komplementierte das Instrument. Insgesamt konnten maximal 26 Punkte erreicht werden.
- **Interrater Reliabilität.** Zwanzig Prozent der Erzählungen wurden von einer unabhängigen geschulten Person doppelt transkribiert und kodiert. Die Übereinstimmungsrate übertraf für alle Werte 90 % (bis 98 %).

6 Ergebnisse

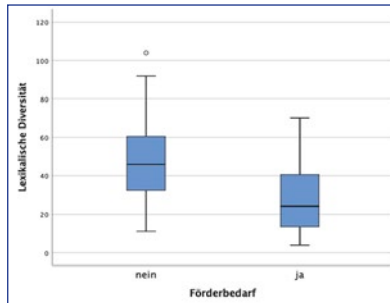
Die vorliegende Querschnittsstudie untersuchte Unterschiede in den expressiven narrativen Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch. Die deskriptive Statistik für beide Gruppen wird in Tab. 2 aufgeführt.

Tab. 2: Deskriptive Statistik für Parameter der Mikro- und Makrostruktur

	unauffällig		Förderbedarf	
	M (SD)	Min-Max	M (SD)	Min-Max
Produktivität Wörter	165.05 (87.15)	38-362	85.25 (68.59)	17-274
Produktivität C-Units	32.08 (12.02)	10-65	22.67 (13.41)	7-60
Lexikalische Diversität	47.78 (21.27)	11-104	27.96 (17.46)	8-70
Syntaktische Komplexität	4.79 (1.41)	1.34-7.70	3.37 (1.30)	1.70-6.52
Inhaltliche Komplexität	13.10 (5.59)	4-26	8.54 (4.86)	3-19

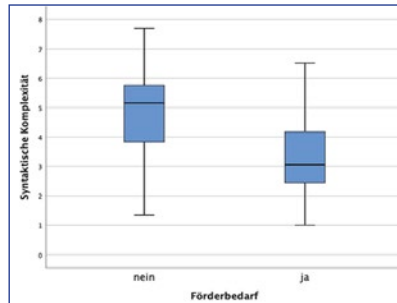
Anmerkungen. Förderbedarf = drei oder mehr unterdurchschnittliche Subskalen in der LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011); Produktivität C-Units = Gesamtanzahl produzierter C-Units; Lexikalische Diversität = Anzahl unterschiedlicher Lemmata; Syntaktische Komplexität = durchschnittliche Äußerungslänge in C-Units; Inhaltliche Komplexität: Maximalwert: 26.

Für sämtliche Parameter zeigte sich eine hohe interindividuelle Variabilität. Die produzierten Erzählungen der Kinder in der Gruppe „Förderbedarf“ waren auf Ebene der Gesamtanzahl der produzierten Wörter durchschnittlich halb so lang und beinhalteten weniger syntaktische Unter-einheiten (C-Units) als die Erzählungen der Kinder der Gruppe „unauffällig“. Deskriptive Gruppenunterschiede zeigten sich auch bezüglich der Komplexität der Erzählungen auf lexikalischer, syntaktischer und makrostrukturell-inhaltlicher Ebene, wie die Abbildungen 1 bis 3 visualisieren.



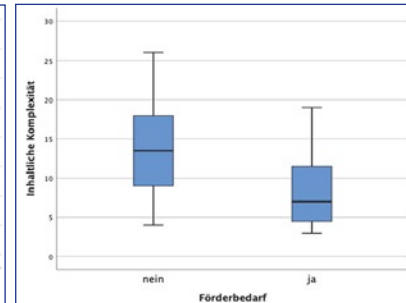
Anmerkung. Anzahl unterschiedlicher Lemmata.

Abb. 1: Lexikalische Diversität



Anmerkung. Durchschnittliche C-Unit-Länge.

Abb. 2: Syntaktische Komplexität



Anmerkung. Verwendung makrostruktureller Komponenten.

Abb. 3: Inhaltliche Komplexität

Um die deskriptiven Unterschiede statistisch weiter zu bestimmen, wurden anhand von t-Tests Gruppenunterschiede (mit oder ohne Förderbedarf) für sämtliche narrativen Parameter berechnet und die Effektstärke anhand Cohen's d bestimmt. Für sämtliche Parameter der Mikrostruktur, darunter Produktivität auf Ebene der Wörter ($t(62) = 3.83, p < .001, d = 0.99$) und auf Ebene der C-Units ($t(62) = 2.90, p = .005, d = 0.75$), lexikalische Diversität ($t(62) = 3.85, p < .001, d = 0.99$) sowie syntaktische Komplexität ($t(62) = 4.04, p < .001, d = 1.04$) traten statistisch signifikante Gruppenunterschiede auf. Diese zeigten sich ebenfalls bezüglich der inhaltlichen Komplexität ($t(62) = 3.31, p = .002, d = 0.85$). Es lagen mittlere (Produktivität C-Units) bis hohe Effektstärken vor.

7 Diskussion

Ziel dieser Querschnittsstudie war es, die dekontextualisierten Sprachfähigkeiten am Beispiel der expressiven Erzählleistungen von Kindern im Vorschulalter mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch zu vergleichen. Anhand elizitierter Erzählungen wurde untersucht, ob sich Parameter auf mikro- und makrostruktureller Ebene zwischen Kindern im Vorschulalter mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch unterscheiden.

Die Erfassung der Fähigkeiten in der Zweitsprache erfolgte anhand der LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011), dem derzeit einzigen Verfahren im deutschsprachigen Raum, das Normdaten für sukzessiv bilinguale Kinder bereitstellt und welches nach Grimm und Schulz (2014) Hinweise auf das Vorliegen einer SES geben kann. Da sich die Frage nach einem tatsächlichen Vorliegen einer SES bzw. ihrer Ausprägung nicht im Fokus der vorliegenden Studie befand, wurde bewusst allgemein von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der L2 gesprochen. Dabei wurde ein konservatives Maß von mindestens drei von neun unterdurchschnittlichen Subtests angelegt. Die so eingeteilten Gruppen glichen sich bezüglich des Alters, zentraler Zweitspracherwerbsparameter, des mütterlichen Bildungshintergrunds sowie der nonverbalen Kognition.

Analog zu bisherigen internationalen Studienergebnissen (z. B. Gagarina et al., 2019; Govindarjan, & Paradis 2019) zeigten sich auf makrostrukturell-inhaltlicher Ebene statistisch signifikante Gruppenunterschiede von hoher Effektstärke: Kinder mit Förderbedarf versprachlichten weniger Geschichtenelemente als ihre Peers ohne besonderen Förderbedarf.

Weiterhin produzierten Kinder mit Förderbedarf auf mikrostruktureller Ebene im Vergleich zu ihren Peers kürzere und lexikalisch weniger ausdifferenzierte Geschichten und verwendeten eine einfachere Syntax. Sämtliche Differenzen lagen im mittleren bis hohen Bereich. Diese Unterschiede mögen wenig überraschen, da divergierende Zweitsprachkompetenzen als Gruppierungsvariable angelegt wurden und sie im Einklang mit mehreren internationalen Untersuchungen (Cleave et al., 2010; Paradis et al., 2013; Rezzonico et al., 2015) stehen. Jedoch stellten Govindarjan und Paradis (2019) sowie Gagarina et al. (2019) keine Unterschiede in der lexikalischen

Diversität in den Erzählungen in der Zweitsprache von zwischen Kindern mit und ohne SES(-Risiko) fest. Diese unterschiedlichen Ergebnisse sind möglicherweise auf verfahrens- und auswertungsbedingten Faktoren zurückzuführen. Die mit Hilfe der Frog Story erhobenen Erzählungen in der vorliegenden Studie waren durchschnittlich mehr als doppelt so lang wie die analysierten Erzählungen in der Studie von Gagarina et al. (2019). Verglichen mit den Erzählungen in der Studie von Govindarjan und Paradis (2019) wurde durchschnittlich mehr als die vierfache Anzahl unterschiedlicher Wörter produziert. Außerdem nahmen diese beiden Untersuchungen keine Lemmatisierung vor. Da insbesondere Kinder im Zweitspracherwerb variantenreiche, aber auch fehlerhafte morphologische Markierungen produzieren, wurde dadurch womöglich das Maß künstlich aufgebläht (Bedore, Peña, Gillam & Ho, 2010). Während die Erfassung der makrostrukturellen Fähigkeiten im Vorschulalter auch durch eine kürzere Bildergeschichte als Erzählstimulus möglich ist, erscheint also der Einsatz einer längeren Geschichte sowie die Lemmatisierung empfehlenswert, um zweitsprachliche Kompetenzen auf mikrostruktureller Ebene differenziert ermitteln zu können. Weitere Studien sollten dies systematisch prüfen.

7.1 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sei darauf hingewiesen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und der explorative Charakter dieser Untersuchung keine Verallgemeinerungen der Ergebnisse zulässt. Trotz dieser Limitationen weisen die Ergebnisse auf das Potenzial früher erzählerischer Leistungen in der Identifizierung von Kindern mit DaZ und sprachlichen Risikofaktoren hin. Ein Vergleich der erzählerischen Leistungen in der Erst- und Zweitsprache könnte in zukünftigen Untersuchungen tiefergehende Einblicke in die makrostrukturellen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder liefern.

7.2 Ausblick und Implikationen für die Praxis

Die Fähigkeit, vergangene oder fiktive Ereignisse wiederzugeben, setzt sich aus zahlreichen sprachspezifischen und sprachübergreifenden Teilfähigkeiten zusammen. Gegenüber der Produktion von Gesprächsbeiträgen im Dialog besteht die Aufgabe des Erzählens darin, eine Reihe von Ereignissen zu konzeptualisieren und sprachlich in zusammenhängenden Äußerungen zu koordinieren, während die Umgebung nur eine begrenzte Unterstützung bietet (Norbury, Gemmell & Paul, 2014). Die Analyse der Erzählfähigkeiten bietet somit – im Gegensatz zu isolierten Äußerungen – eine umfangreiche Informationsquelle bezüglich alltags- sowie bildungsrelevanter Sprachfähigkeiten auf Diskurs-, Satz- und Wortebene. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass sich sämtliche aus mündlichen Erzählungen abgeleiteten Parametern von Kindern im Vorschulalter mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch auf Gruppenebene unterscheiden. Dies ist beachtlich, da vier- bis fünfjährige Kinder noch am Beginn der Ausbildung ihrer Erzählfähigkeiten stehen (Becker, 2011). Weitere Forschungsarbeiten sollten das Potenzial zur frühen Identifikation von Kindern mit besonderem Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch als Ergänzung zu standardisierten Diagnostikinstrumenten näher zu beleuchten. Je umfangreicher die zugrunde liegenden Informationen, desto früher und besser können differenzierte Unterstützungsangebote eingeleitet beziehungsweise geschärft werden.

8 Literatur

- Altman, A., Armon-Lotem, S., Fichman, S. & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165-193.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Becker, T. (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform* (3. korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B. & Ho, T.-H. (2010). Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergarteners. *Journal of Communication Disorders*, 43, 498-510.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 89-129.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F. & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(6), 626-638.
- Bulheller, S. & Häcker, H. O. (2002). *Coloured Progressive Matrices (CPM)*. Frankfurt/M.: Pearson Assessment.

- Carmioli, A. & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. In D. Mathews (Hrsg.), *Pragmatic development. Trends in language acquisition research* (S. 279-294). Amsterdam: J. Benjamins.
- Clahsen, H., Rothweiler, M., Sterner, F. & Chilla, S. (2014). Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(9), 1-13.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X. & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511-522.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 240-253.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Gagarina, N., Gey, S. & Sürmeli, N. (2019). Identifying early preschool bilinguals at risk of DLD: A composite profile of narrative and sentence repetition skills. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 168-189.
- Gámez, P. B., Lesaux, N. K. & Rizzo, A. A. (2016). Narrative production skills of language minority learners and their English-only classmates in early adolescence. *Applied Psycholinguistics* 37(4), 933-961.
- Gardner-Neblett, N. & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889-904.
- Geist, B. (2017). Wortschatz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Bedeutung sprachbiografischer Faktoren. *Frühe Bildung*, 6(3), 124-132.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-128). Wiesbaden: Springer.
- Govindarajan, K. & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7, 821-841.
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S. & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In T. Grüter & J. Paradis (Hrsg.), *Input and experience in bilingual development* (S. 119-140). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages. Narratives of preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment* (2. Aufl.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Licandro, U. (2016a). *Narrative skills of young dual language learners. Acquisition and peer-mediated support in early childhood education and care*. Wiesbaden: Springer VS.
- Licandro, U. (2016b). *Die Analyse narrativer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern*. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! – Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 349-354). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- MacWhinney, B. (2010). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* NY: Dial Press.
- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L. & Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2(1), 30-43.
- Minami, M. (2005). Bilingual narrative development in English and Japanese: A form/function approach. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (S. 1618-1629). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Norbury, C. F., Gemmell, T. & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41, 485-510.
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 239-252). Berlin: Springer.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2. Aufl.). Baltimore, MD: Brookes.
- Paradis, J., Schneider, P. & Duncan, T. S. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 971-981.
- Pearson, B. Z. & de Villiers, P. A. (2005). Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. In K. Brown & E. Lieven (Eds.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed). Oxford, UK: Elsevier.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reese, E., Sparks, A., & Suggate, S. (2012). Assessing children's narratives. In E. Hoff (Hrsg.), *Research methods in child language. A practical guide* (S. 133-148). Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.
- Retherford, K. (2000). *Guide to analysis of language transcripts* (3rd edition). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, Johnson, C. J. et al. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841.

- Sauerborn, H. (2017). Dekontextualisierte Sprache als Vorstufe von konzeptionell schriftlicher Sprache. *Frühe Bildung*, 6(4), 207-216.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Individuelle Förderung wirksam gestalten* (S. 190-207). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning & Instruction*, 49, 157-165.
- Snow, C. (1983). Literacy and Language. Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Hrsg.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (S. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E. & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.
- Verhoeven, L. & Strömquist, S. (Hrsg.) (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wardetzky, K. & Weigel, C. (2010). *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext: Erfahrungen aus einer Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Westeren, I., Halberg, A. M., Ledesma, H. M., Wold, A. H. & Oppedal, B. (2018). Effects of mother's and father's education level and age at migration on children's bilingual vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 811-833.
- Westby, C. E. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kamhi (Hrsg.), *Language and reading disabilities* (S. 154-219). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Zur Autorin

Ulla Licandro ist Professorin am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet seit 2019 den Arbeitsbereich Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Ulla Licandro
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Johann-Justus-Weg 147a
26111 Oldenburg
ulla.licandro@uni-oldenburg.de