

Quatschwörter nachsprechen – gleiche Anforderungen für alle Kinder?

Angela Grimm

1 Einleitung

„Es ist aber ja bei Kindern ... aller Nationalitäten zu fordern, dass diese Quatschwörter ohne Probleme ausgesprochen werden können ..., weil ... das ist ja ... für alle die gleiche Ausgangslage.“ (Schularzt_608_080312)

Diese Äußerung einer Schulanfängerin entstand im Rahmen eines Interviews des Projekts *cammino*¹ und bezieht sich auf die Quatsch- bzw. Kunstwörter *Zippelzack*, *Fangofänger*, *Kimikiri*, *Risolamu*, *Maramula*, *Sangatima* aus dem ‚Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen‘ (S-ENS, *Döpfner* u.a. 2005). Der Äußerung liegt die Annahme zugrunde, dass Kunstwörter nicht sprachspezifisch sind. Dieser Beitrag zeigt auf, warum die Annahme der Schulanfängerin nicht haltbar ist und diskutiert, inwiefern mehrsprachige Kinder im Kunstwortnachsprechen benachteiligt sein können.

Beim Kunstwortnachsprechen sollen Probanden Laut- und Silbensequenzen nachsprechen, die keinem existierenden Wort einer bestimmten Sprache entsprechen (z.B. *Risolamu*). Die Aufgabe soll die Fähigkeit messen, „neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren“ (*Grimm* 2001, S. 20). Die Repräsentation und Wiedergabe unbekannter Lautmuster gelingt Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen deutlich schlechter als sprachunauffälligen Kindern (z.B. *Gathercole/Baddeley* 1990). Kunstwortnachsprechen ist daher Bestandteil vieler Sprachtests (z.B. SETK3-5, *Grimm* 2001; HASE, *Brunner/Schöler* 2001/2002).

Aufgrund des – per Definition – geringen Bezugs zu bedeutungstragenden Einheiten der Sprache gilt Kunstwortnachsprechen als kulturell fair (*Chiat* 2015) und wenig beeinflusst vom sozioökonomischen Hintergrund (*Engel/Santos/Gathercole* 2008), der bei mehrsprachigen Kindern oft ungünstiger ist als bei einsprachigen Kindern. Kunstwortnachsprechen scheint somit besonders geeignet, um sprachliche Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern unabhängig von Vorkenntnissen der Testsprache und unabhängig von sozioökonomischen Voraussetzungen zu beurteilen. Tatsächlich schneiden sprachauffällige ein- und mehrsprachige Kinder im Kunstwortnachsprechen schlechter ab als sprachunauffällige Kinder (*Gathercole/Baddeley* 1990; *Gutierrez-Ciellen/Simon-Cerrejido* 2010; *Ferré/dos Santos/Almeida* 2015). Dagegen sind die Befunde für typisch entwickelte Vorschulkinder gemischt: Beispielsweise fanden *Schöler* u.a. (2005) für die Kunstwörter in den Verfahren HASE (*Brunner/Schöler* 2001/2002) und BISC (*Jansen* u.a. 2002) keine

Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Kindern. Auch im Mottier-Test (Mottier 1951) lagen bilinguale Kinder mit gleichaltrigen einsprachigen Kindern gleichauf (Krauser 2010; Wild/Fleck 2013). Andere Untersuchungen belegen dagegen signifikante Gruppenunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern. Beispielsweise fanden Krauser (2010) und Asbrock (2009) schlechtere Leistungen bei mehrsprachigen Kindern für die Kunstwörter im SETK 3-5. Gemessen an einem für monolinguale Kinder normierten Verfahren würden viele mehrsprachige Kinder sogar als sprachauffällig gelten (Paradis/Schneider/Sorensen Duncan 2013).

Kunstwörter sind demnach stärker sprachabhängig als oft angenommen wird: Eine gute Kenntnis der Testsprache begünstigt die Leistungen auch im Kunstwortnachsprechen. Mit Blick auf mehrsprachige Kinder sollten daher zwei Aspekte im Kunstwortnachsprechen berücksichtigt werden. Dies ist erstens die Frage, wie gut ein mehrsprachiges Kind – gemessen an dessen Erwerbsbedingungen – überhaupt sein kann. Zweitens sollte berücksichtigt werden, wieviel Wissen über die Testsprache die verwendeten Kunstwörter voraussetzen. Diese zwei Aspekte werden in den folgenden Abschnitten genauer ausgeführt.

2 Verschiedene mehrsprachige Erwerbsszenarien

Die sprachlichen Lernsituationen mehrsprachiger Kinder sind vielfältig: Während viele Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, erwirbt ein großer Teil das Deutsche zeitversetzt zur nicht-deutschen Erstsprache mit Eintritt in den Kindergarten oder auch erst in der Grundschule. Um die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder adäquat zu beurteilen, berücksichtigt die empirische Zweitspracherwerbsforschung neben dem chronologischen Alter auch das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer zur Zweitsprache. Ein Erwerbsbeginn zweier Sprachen ab Geburt bis vor dem zweiten Geburtstag gilt als simultan-bilingualer Erwerb, ein Erwerbsbeginn zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag als sukzessiv-bilingualer Erwerb bzw. früher Zweitspracherwerb und ein Erwerbsbeginn zwischen dem sechsten und zehnten Geburtstag als später (kindlicher) Zweitspracherwerb (Paradis/Genesee/Crago 2011; Schulz/Grimm 2012).

Aufgrund ihres späteren Erwerbsbeginns und der folglich geringeren Kontaktdauer zur Zweitsprache zeigen frühe Zweitsprachler nicht nur in grammatischen Aufgaben (Grimm/Schulz 2014), sondern auch im phonologischen Bereich gegenüber einsprachigen Kindern oft schlechtere Leistungen. So diskriminieren sie auch nach mehrjähriger Kontaktdauer Vokale ihrer Zweitsprache schlechter als monolinguale Kinder (Darcy/Krüger 2012). Zwar können frühe Zweitsprachler das Lautinventar der Zweitsprache nach ca. 12 Kontaktmonaten weitestgehend produzieren (Holm/Dodd 1999); sie können aber zum Beispiel noch Schwierigkeiten mit Konsonantenverbindungen aufweisen (z.B. /ʃp/ in *Sport*; Dos Santos/Ferré/Grimm 2011). Es sollte daher erfasst werden, ob zum Testzeitpunkt eine ausreichende Kontaktdauer zur Zweitsprache bestand, um das phonologische Wissen in der Zweitsprache erwerben zu können.

3 Konstruktion von Kunstwörtern

Kunstwörter variieren darin, wie stark sie an das Laut-, Silben- und Morpheminventar einer bestimmten Einzelsprache angelehnt sind. Relativ wenig sprachabhängig sind Kunstwörter, wenn sie aus bedeutungslosen Konsonant-Vokal-Sequenzen erstellt wurden wie z.B. *de.ba.gu.si* aus dem Mottier-Test. Für solche Kunstwörter wurden meist keine Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern berichtet. Dennoch sind auch solche Kunstwörter nicht sprachunabhängig. Beispielsweise kennt zwar das Russische, nicht jedoch das Arabische die Unterscheidung zwischen /g/ und /k/ – im Inventar des Arabischen kommt nur das /k/ vor. Um *de.ba.gu.si* oder *Sangatima* (S-ENS) korrekt nachsprechen zu können, müssen Kinder mit Arabisch als Erstsprache die Unterscheidung zwischen den beiden Lauten erst lernen.

Deutlicher treten Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zutage, wenn Kunstwörter spezifische Lautabfolgen oder Morpheme einer Einzelsprache aufweisen. So entspricht die Konsonantenabfolge CCV.CV.CVCC wie in *Ska.ta.kurp* (SETK 3-5) einer möglichen Wortstruktur im Deutschen (*Kro.ko.dil*). Die Abfolge /sk/ kommt wortinitial zwar im Deutschen, nicht jedoch im Spanischen vor. In den Kunstwörtern *Di-leck-t-ich-keit* (SETK 3-5) und *Fango-fäng-er* (S-ENS) kommen Morpheme des Deutschen vor ('-' zeigt Morphemgrenzen an). Aufgrund der engen Anlehnung an lexikalische Eigenschaften des Deutschen gelten solche Kunstwörter als sprachspezifisch (Krauser 2010).

Bei der Speicherung und Verarbeitung von sprachspezifischen Kunstwörtern haben Kinder einen Vorteil, wenn sie die darin vorkommenden Morpheme (z.B. in *Di-leck-t-ich-keit*, *Fango-fäng-er*) schon kennen. Aber auch bei der Verarbeitung von Kunstwörtern wie *Skatakurp* hilft indirekt der Wortschatz, da das Wissen über bekannte und mögliche Lautabfolgen einer Sprache auf Grundlage des Wortschatzes erworben wird (Beckman/Munson/Edwards 2007). Das Wissen, dass im Deutschen die Abfolge /kn/ im Anlaut möglich ist, lernen Kinder indem sie beispielsweise Wörter wie *Knoten* und *Knochen* hören. Auch, dass /ba/ (wie *Ball* und *Banane*) häufiger und /kn/ seltener vorkommen, lernen Kinder auf Grundlage ihres Wortschatzes. Je besser Kinder mit solchen Regularitäten vertraut sind, desto besser gelingt auch die Erkennung und Verarbeitung solcher bedeutungslosen Lautsequenzen. Da das Kunstwort bei der Verarbeitung in bekannte Lautsequenzen und Morpheme zerlegt wird, steigt mit zunehmendem Wortschatzumfang auch die Verarbeitungsgeschwindigkeit und -präzision im Kunstwortnachsprechen. Dies erklärt, warum Kunstwortnachsprechen und Wortschatzumfang korrelieren (Edwards/Beckman/Munson 2004; Gathercole 2006).

4 Implikationen für das Kunstwortnachsprechen bei mehrsprachigen Kindern

Entgegen der Annahme der eingangs zitierten Schulärztin beinhalten Kunstwörter sprachspezifische Laute und Lautsequenzen, die von mehrsprachigen Kindern erst erlernt werden müssen. Je stärker die Kunstwörter an spezifische Eigenschaften einer Sprache angelehnt sind und je kürzer die Kontaktdauer zur Testsprache war, desto wahrscheinlicher

sind Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zu erwarten. Aus diesen Gründen sollten auch im Nachsprechen zwei Aspekte in die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten einfließen: Erstens sollte erhoben werden, ob zum Testzeitpunkt ausreichend Erwerbsgelegenheiten für mehrsprachige Kinder bestanden, um die erforderlichen Lautmuster überhaupt zu produzieren. Zweitens sollte mehrsprachigen Kindern nicht durch die Vorgabe stark sprachspezifischer Kunstwörter die Aufgabe zusätzlich erschwert werden. Die im SEN-S enthaltenen Kunstwörter sind teilweise als stark sprachspezifisch zu klassifizieren; demzufolge stellen gerade diese Kunstwörter nicht die gleichen Anforderungen für ein- und mehrsprachige Kinder dar.

Anmerkungen

- 1 Das Zitat entstammt einem Experteninterview aus dem Projekt *cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule* (Leitung: Prof. Dr. P. Schulz, Prof. Dr. A. Grimm). Ich danke der Interviewerin *Barbara Voet Cornelli* für die Anregung und für die hilfreichen Kommentare zu diesem Beitrag. Darüber hinaus danke ich *Barbara Geist, Julia Hübner, Anja Müller* und *Petra Schulz* für kritisches Feedback zu früheren Versionen des Manuskripts. *cammino* wurde von 2011 bis 2015 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie durch den Sozialfond der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1011 und 01NV1012 gefördert.

Literatur

- Asbrock, D.* (2009): Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter: Erfassung der Zeitsprache mit dem SETK 3-5. *Die Sprachheilarbeit*, 5, S. 197-203.
- Beckman, M. E./Munson, B./Edwards, J.* (2007): Vocabulary growth and the developmental expansion of types of phonological knowledge. In: *Cole, J./Hualde, J.* (Hrsg.): *Papers in laboratory phonology 9: Change in phonology*. – Berlin, S. 241-264.
- Brunner, M./Schöler, H.* (2001/2002): HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. – Wertingen.
- Chiat, S.* (2015): The COST framework for nonword repetition tasks. In: *Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N.* (Hrsg.): *Assessing Multilingual Children Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. – Bristol, S. 125-150.
- Darcy, I./Krüger, F.* (2012): Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. *Journal of Phonetics*, 40, S. 568-581.
- Dos Santos, C./Ferré, S./Grimm, A.* (2011): Complexity matters: The French-German nonword repetition task. COST Action IS0804 Meeting, language impairment in a multilingual society, St. Paul's Bay, Malta, 28.11.2011.
- Döpfner, M./Dietmair, I./Mersmann, H./Simon, K./Trost-Brinkhues, G.* (2005): Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS). *Theoretische und statistische Grundlagen*. – Göttingen.
- Edwards, J./Beckman, M. E./Munson, B.* (2004): The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 2, S. 421-436.
- Engel, P. M. J./Santos, F. H./Gathercole, S. E.* (2008): Are working memory measures free of socioeconomic influence? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 6, S. 1580-1587.
- Ferré, S./dos Santos, C./Almeida, L.* (2015): Potential phonological markers for SLI in bilingual children. In: *Grillo, E./Jepsen, K.* (Hrsg.): *Proceedings of the 39th Boston University Conference on Language Development*. – Somerville, S. 152-164.
- Gathercole, S. E.* (2006): Complexities and constraints in nonword repetition and word learning. *Applied Psycholinguistics*, 27, S. 599-613.
- Gathercole, S. E./Baddeley, A. D.* (1990): Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, S. 336-360.

- Grimm, A./Schulz, P.* (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: *Lütke, B./Petersen, I.* (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. – Stuttgart, S. 35-50.
- Grimm, H.* (2001): Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (SETK 3-5). – Göttingen.
- Gutierrez-Clellen, V. F./Simon-Cerejido, G.* (2010): Using Nonword Repetition Tasks for the Identification of Language Impairment in Spanish-English-Speaking Children: Does the Language of Assessment Matter? *Learning Disabilities Research, & Practice*, 25, 1, S. 48-58.
- Holm, A./Dodd, B.* (1999): A Longitudinal Study of the Phonological Development of Two Cantonese-English Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics*, 20, 3, S. 349-76.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.* (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). – Göttingen.
- Krauser, E. S.* (2010): Die phonologische und auditive Verarbeitungskapazität bei dreijährigen Kindern mit ein- und zweisprachigem Lebenskontext. Eine Analyse des Mottier-Tests im Vergleich zum PGN. – München.
- Mottier, G.* (1951): Mottier-Test. Über Untersuchungen zur Sprache lesegestörter Kinder. *Folia Phoniatrica*, 3, S. 170-177.
- Paradis, J./Genesee, F./Crago, M.* (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning.* – Baltimore.
- Paradis, J./Schneider, P./Sorenson Duncan, T.* (2013): Discriminating children with language impairment among English language learners from diverse first language backgrounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, 3, S. 971-981.
- Schöler, H./Haselbach, P./Schäfer, P./Dreßler, A./Engler-Thümmel, H.* (2005): Zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Vorschule Mannheim. – Heidelberg. Online verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/datein/nr20.pdf>, Stand: 24.08.2015.
- Schulz, P./Grimm, A.* (2012): Spracherwerb. In: *Drügh, H./Komfort-Hein, S./Kraß, A./Meier, C./Rohowski, G./Seidel, R.* u.a. (Hrsg.): Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen. – Stuttgart/Weimar, S. 155-172.
- Wild, N./Fleck, Ch.* (2013): Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Praxis Sprache*, 3, S. 152-157.