

Berufsfachschule für Logopädie
der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH
im Werner Otto Institut

Studienarbeit

Comprehension Monitoring:
*Sprachverstehenskontrollprozesse bei 8-9
jährigen Kindern mit Down Syndrom.*

Verfasserinnen:

Hannah Albrecht-von Spreecken	Anjolie Ida Barra	Stefanie Korn
Amselstraße 1b	Genslerstraße 5	Perthesweg 48
22081 Hamburg	22307 Hamburg	20535 Hamburg
040/63859746	0171/2169083	0176/62243230

Betreut von: Frau Heike Dzubieli, B. Sc.
Frau Daniela Schade
Frau Petra Schmitz, M. Sc.

Hamburg, 26.05.2015

Comprehension Monitoring: Sprachverstehenskontrollprozesse bei 8-9 jährigen Kindern mit Down Syndrom

Autorinnen: Hannah Albrecht-von Spreecken, Anjolie Barra, Stefanie Korn
/ Berufsfachschule für Logopädie der Ev. Alsterdorf gGmbH im Werner Otto Institut

In aktuell vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungen des deutschen als auch des internationalen Raumes, ist die Thematik der rezeptiven Sprachentwicklung bei Kindern, die vor allem das Sprachverstehen, ferner jedoch auch die Kontrolle über Sprachverstehensprozesse umfasst, bisher nur wenig behandelt worden. Insbesondere in Verbindung mit geistiger Behinderung und über die damit einhergehenden Störungen sowie Ausprägungen ist nur wenig bekannt.

Die vorliegende Arbeit „Comprehension Monitoring – Sprachverstehenskontrollprozesse bei 8-9 jährigen Kindern mit Down Syndrom“ beschäftigt sich daher mit der Frage nach dem Vorhandensein dieser Prozesse bei Kindern mit Down Syndrom. Anhand des von Petra Schmitz entwickelten Diagnostikinstrumentes ASVK wird ermittelt, inwiefern eine Kontrollgruppe von drei Kindern im Alter von 8-9 Jahren mit Down Syndrom in der Lage sind, Sprachverstehenskontrollprozesse zu zeigen bzw. in welcher Art und Weise sie innerhalb der Testsituation auf fehlendes oder mangelndes Sprachverstehen reagieren. Im Zuge dessen wird ferner eine qualitative Beurteilung der Durchführbarkeit der ASVK bei Kindern mit Down Syndrom vorgenommen.

Die schlussendlich vorliegenden Ergebnisse der Testungen zeigen deutlich, dass Kinder mit Down Syndrom durchaus SVK-Prozesse zeigen, auch wenn diese in einer abweichenden Ausprägung im Vergleich zu regelentwickelten Kindern geschieht.

Schlüsselwörter: Sprachverstehen, Sprachverstehenskontrolle, Sprachverstehenskontrollprozesse, Comprehension Monitoring, Down Syndrom, ASVK

Inhaltverzeichnis

Inhaltverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
1. Einleitung	1
1.1 Kinder, die ihr Nichtverstehen nicht verstehen können	1
1.2 Die empirisch-beobachtende Herangehensweise	4
2. Theoretische Grundlagen	5
2.1 Eine Begriffsklärung	5
2.1.1 Das kindliche Sprachverstehen	5
2.1.2 Die Sprachverstehenskontrolle	6
2.2 Die Entwicklung des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle	7
2.2.1 Vorbereitende Fähigkeiten	7
2.2.2 Sprachverstehensstrategien und frühe SVK	9
2.3 Störungen des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle: Symptome, Ursachen und Diagnostik	12
2.4 Entwicklung des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle bei Down Syndrom	15
3. Methodik	18
3.1 Allgemeines über die ASVK	18
3.2 Gewinnung der Studienteilnehmer und Durchführung der ASVK	19
3.2.1 Einschlusskriterien der Studienteilnahme	20
3.2.2 Eingangsdiagnostik für die Studienteilnahme	20
4. Auswertung und Interpretation der Testergebnisse	21
4.1 Anzeichen von SVK bei B., 8,3 Jahre	22
4.1.1 B.s expressive Fähigkeiten	22
4.1.2 B.s rezeptiven Fähigkeiten: SETK 3-5 und TROG-D	22
4.1.3 B.s Sprachverstehenskontrollprozesse	23
4.2 Anzeichen von SVK bei M., 8,9 Jahre	26
4.2.1 M.s expressive Fähigkeiten	26
4.2.2 M.s rezeptive Fähigkeiten: SETK 3-5 und TROG-D	26
4.2.3 M.s Sprachverstehenskontrollprozesse	27
4.3 Anzeichen von SVK bei N., 8,2 Jahre	29
4.3.1 N.s expressive Fähigkeiten	29
4.3.2 Rezeptive Fähigkeiten	30
4.3.3 N.s Sprachverstehenskontrollprozesse	31
4.4 Zusammenführende Interpretation der Testergebnisse und Bewertung der Ausgangshypothesen	33
4.4.1 SVK Prozesse bei B., M. und N.	33
4.4.2 Durchführbarkeit der ASVK bei Kindern mit Down Syndrom	35
5. Fazit und Ausblick	37
6. Literaturverzeichnis	39
7. Anhang	40
8. Eidesstattliche Versicherung der Verfasserinnen	77

Abkürzungsverzeichnis

ASVK:	Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse
bzgl.:	bezüglich
bzw.:	beziehungsweise
ca.:	circa
Kap.:	Kapitel
mind.:	mindestens
s.o.:	siehe oben
sog.:	sogenannt
SV:	Sprachverstehen
SVK:	Sprachverstehenskontrolle

1. Einleitung

1.1 Kinder, die ihr Nichtverstehen nicht verstehen können

Mittels Sprache machen wir einander unsere Erfahrungen, Erlebnisse, Gedanken und Vorstellungen erst zugänglich (Mathieu, 2007, S. 6).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem komplexen Prozess des kindlichen Sprachverstehens bzw. der Sprachverstehenskontrolle – ein Thema, das erst in den letzten Jahren mehr und mehr, und vor allem durch den Beitrag Chapmans, in den Fokus wissenschaftlicher Arbeiten rückte (Schmitz, 2012a, S. 11 und Rausch, 2013, S. 206). Bis dato bezog sich die Sprachpathologie vornehmlich auf die Sprachproduktion, da diese unmittelbar beobachtbar ist und als „Ausdruck von Sprachkompetenz“ (Rausch, 2013, S. 206) gesehen wurde. Erst in den 1970er Jahren wurde diese Auffassung durch die Arbeiten Chapmans grundlegend verändert: Von vorhandenen expressiven Fähigkeiten sollte nicht länger auf etwaige dahinter stehende rezeptive Fähigkeiten geschlossen werden, da Sprachverstehen und Sprachproduktion ab diesem Zeitpunkt als unterschiedliche Entwicklungsprozesse verstanden wurden. Und dennoch spielt das Sprachverstehen in der gängigen logopädischen Forschung im Zusammenhang mit dem Spracherwerb – ob regelhaft oder gestört – eine „zwiespältige Rolle“ (Zollinger, 1987, S. 65). Wird über den Spracherwerb gesprochen, so ist meist das Erlernen des Sprechens gemeint. Die Tatsache, dass das Kind hierfür ebenfalls *Verstehen* erlernen muss, wird „normalerweise einfach übergangen“ (ebd., S. 65). Doch worin ist dies begründet? Zollinger vermutet, „dass man nicht so genau weiß, was es ist, wo es einzuordnen ist“ (ebd., S. 65) – Es, das Sprachverstehen. Es kann „weder gesehen, noch gehört werden [...]. [D]as Sprachverständnis ist nicht beobachtbar“ (ebd., S. 65). Und so fragen auch die Autorinnen dieser Arbeit: Was ist eigentlich dieses Sprachverstehen? Sprachverstehen ist ein mehrdimensionaler Prozess, welcher alle Leistungen umfasst, die der Empfänger sprachlichen Materials erbringen muss, um die Bedeutung des Gesagten zu verarbeiten (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.2)¹. Die Entwicklung des SVs, wie in dieser

¹ Für Sprachverstehen gilt ab hier: SV.

Arbeit aufgezeigt werden wird, ist ein komplexer „Koordinations- und Restrukturierungsprozess“ (ebd., S. 206), der in seiner Entwicklung in den ersten Lebensjahren des Kindes verschiedene Dimensionen durchläuft. Dabei geht es Rausch (2013, S. 203) zufolge nicht nur um „das Unterscheiden, Wiedererkennen und Abspeichern von [sprachlichen] Einheiten und Mustern“. Vielmehr sieht sie seinen Beginn im „Erkennen der Funktion dieser sprachlichen Einheiten, die darin besteht, auf etwas zu verweisen und für etwas zu stehen“ (ebd., S. 203). Ein Kind, das diesen Handlungscharakter von Sprache nicht erkennt, wird folglich auch keine „sprachliche[n] Äußerungen im Kontext zwischenmenschlicher Interaktionen“ (ebd., S. 203) deuten können.

In solch einem Fall greift in der Regel die sogenannte Sprachverstehenskontrolle ein, die eng mit dem SV verwoben ist: Diese zeigt dem Adressat einer sprachlichen Botschaft „den Erfolg bzw. Misserfolg des [...] Sprachverstehens“ (Schmitz, 2012a, S. 16) an.² Durch Nachfrage kann somit eine nicht verstandene Situation geklärt werden. Doch was passiert, wenn ein Kind diesen Erfolg bzw. den Misserfolg nicht bemerkt und somit nicht auf sein Nichtverstehen reagieren kann? Folglich wird ein Kind „keine verlässlichen Vorstellungen“ (Mathieu, 2013, S. 210) zu Wörtern aufbauen können, weshalb Sprache für das Kind „vage und wenig verbindlich“ (ebd., S. 210) bleiben wird. Hieraus ergeben sich nicht nur Probleme im Spracherwerb, sondern auch „Unsicherheiten in emotionalen, kognitiven, symbolischen und sozial-kommunikativen Prozessen“ (ebd., S. 210). Mathieu (ebd., S. 2010) folgend, ist jedoch das schwerwiegendste Problem daran, dass solche Kinder „nicht den Anspruch haben oder entwickeln, der Sprache auch einen Inhalt entnehmen zu können“. Gerade bei Kindern mit rezeptiver Sprachstörung ist Schönauer-Schneider (2008, S. 72) zufolge die SVK häufig ebenfalls beeinträchtigt.

Die Relevanz dieses Bereiches für die Sprachentwicklung ist somit offensichtlich, weshalb es die Autorinnen dieser Arbeit umso mehr verwundert, wie spät das Gebiet der SVK in den Fokus wissenschaftlicher

² Ab hier gilt für Sprachverstehenskontrolle: SVK.

Arbeiten gerückt wurde. Ebenso bedauerlich ist es, dass es hinsichtlich der Diagnostik von SVK „weder im angloamerikanischen noch im deutschen Sprachraum [...] [ein] standardisiertes Verfahren [gibt], das verschiedene SVK-Prozesse systematisch erfassen könnte“ (Schmitz, 2012a, S.26). Im Austausch mit Petra Schmitz, eine der führenden Forscherinnen zu diesem Thema in Deutschland und Autorin der *Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse* (ASVK), bestätigte sich das Vorhaben der Verfasserinnen dieser Arbeit, sich eingehend mit SVK-Prozessen bei Kindern mit bereits diagnostizierter rezeptiver Sprachstörung zu beschäftigen und mit diesen die ASVK durchzuführen, um anhand der Testergebnisse Rückschlüsse auf etwaige SVK-Prozesse ziehen zu können. Denn gerade bei Kindern mit bekannter rezeptiver Störung ist es umso wichtiger, herauszufinden, unter welchen Bedingungen, Verstehen von Äußerungen überhaupt möglich ist, um schließlich in einem zweiten Schritt, Verstehen zu sichern bzw. Kindern Strategien an die Hand zu geben, auf ihr Nichtverstehen reagieren zu können. Somit kann es Sprache doch als verlässliches System entdecken. Bei der Suche nach einer geeigneten Zielgruppe boten sich Kinder mit Down Syndrom an, da das Syndrom stets mit einer mehr oder minder schweren Einschränkung des SVs einhergeht und es zudem sehr gut erforscht ist. Somit ist eine individuelle Testung der Kinder möglich, durch die wiederum spezifische Aussagen über ihre Sprachverstehensleistungen getroffen werden können.

Konkret ergibt sich daraus folgende vorangestellte Fragestellung:

„Welche Hinweise auf SVK-Prozesse zeigen Kinder mit rezeptiver Sprachstörung bei Down Syndrom im Alter von 8-9 Jahren bei der Durchführung der ASVK – in Relation zu ihrem SV?“

Nach dieser rein qualitativen Beschreibung der Durchführung und der Ergebnisse, soll anschließend folgende Frage beantwortet werden:

„Stellt die ASVK überhaupt ein geeignetes Messinstrument zur Erfassung von SVK bei Kindern mit rezeptiver Sprachstörung und begleitender kognitiver Einschränkung dar?“

1.2 Die empirisch-beobachtende Herangehensweise

Bisherige Forschungen zum Thema SV und zugehörige Kontrollprozesse beziehen Theorien und Modelle ein, um ihre physiologische Entwicklung sowie Störungen und Ursachen pathologischer Prozesse zu erklären. Dies geschieht meist mittels unterschiedlicher Disziplinen, wie Psycholinguistik, Medizin, Heil- und Sonderpädagogik und nicht zuletzt die der Logopädie (Rausch, 2013, S. 202). Die vorliegende Arbeit reiht sich zunächst in diesen forschungsmethodischen Kontext ein, letztlich werden die Autorinnen dieser Arbeit jedoch empirisch-beobachtend herausarbeiten, welche Prozesse von SVK Kinder mit Down Syndrom unter der Durchführung der ASVK zeigen.

Hierfür widmet sich zunächst ein theoretischer Teil der Festlegung des begrifflichen Instrumentariums für die spätere Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse. Im Vordergrund der Bemühung steht die Beleuchtung von SV und SVK-Prozessen aus anwendungsbezogener Sicht der Logopädie. Nach der Definition der Begrifflichkeiten (Kap. 2.1), wird es um die physiologische Entwicklung jener Konzepte gehen (Kap. 2.2), um darauf aufbauend das gestörte SV ableiten zu können (Kap. 2.3). Anschließend widmet sich Abschnitt 2.4 der Entwicklung von SV und SVK bei Kindern mit Down Syndrom. Kap. 3 widmet sich der Methodik und der Vorstellung der ASVK sowie dem Testdesign. An den theoretischen Teil schließt sich der praktische Teil dieser Arbeit an. In den folgenden zwei Abschnitten (Kap. 4 und Kap. 5) erfolgt die Durchführung sowie Auswertung der Studie. Im letzten Abschnitt wird ein Resümee der Arbeit gezogen sowie ein Ausblick auf weiterführende Fragen gegeben (Kap. 6). Bevor mit dem beschriebenen Vorgehen begonnen wird, sollen noch einmal die grundlegenden Aspekte der Fragestellung vor Augen geführt werden:

- ❖ Die Aspekte des kindlichen SVs und deren Kontrollprozesse
- ❖ Das gestörte SV und deren gestörte Kontrollprozesse
- ❖ Die Durchführbarkeit der ASVK bei einer noch nicht erhobenen Zielgruppe
- ❖ Die Hinweise auf SVK bei Kindern mit Down Syndrom

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Eine Begriffsklärung

2.1.1 Das kindliche Sprachverstehen

Spricht man von kindlichem SV, ist hiermit stets das Verstehen von mündlicher Sprache gemeint. In der gängigen Forschungsliteratur findet sich neben dem Begriff des SVs, auch der dafür synonym verwendete Begriff des Sprachverständnisses. Hachul/Schönauer-Schneider (2012, S. 2) zufolge schwingt „jeweils eine etwas andere Bedeutung mit“. So beziehe sich ersterer „eher auf die Verarbeitung von Informationen während des Verstehensprozesses“, wohingegen letzterer eher auf Wissensstrukturen zielt, „die für ein Verstehen von Äußerungen abgerufen werden müssen“ (ebd., S. 2). In neueren Arbeiten hat sich hingegen eher der Terminus SV durchgesetzt. Dieser soll in der vorliegenden Arbeit beibehalten werden, da der Anteil Verstehen ein aktiveres Tun voraussetzt als Verständnis. Analog betonen neuere sprachwissenschaftliche Positionen „den Handlungscharakter von Sprache“ (Rausch, 2013, S. 202). Wie bereits erwähnt, begründet sich Verstehen nicht nur aus der Decodierung von sprachlichen Zeichen, sondern geht darüber hinaus: SV ist Rausch (2013, S. 202) zufolge „nicht allein die Bedeutungsentnahme aus den sprachlichen Zeichen und den regelhaften Verknüpfungen, sondern das Zusammenwirken aller Prozesse, die eine bestimmte Menge sprachlich-akustischer [...] Reize in eine integrierte mentale Repräsentation überführen, die auch die kommunikative Absicht des Sprechers/Textproduzenten einschließt“.

Die Autorinnen dieser Arbeit begreifen SV ebenfalls als diesen mehrdimensionalen Prozess: Es geht nicht nur darum, sprachliches Material zu decodieren. Zusätzlich muss der Hörer aktiv den Sinn des Gesagten konstruieren und dabei ebenso sein Wissen über die Welt einbeziehen. SV ist folglich die Erfassung von Bedeutung einer sprachlichen Botschaft.

Schmitz und Beushausen³ erläutern anhand des sog. Bedeutungskonstruktionszirkels die am SV beteiligten sprachlichen, kommunikativ-sozialen und kognitiven Leistungen, indem sie die am Verstehensprozess von Sprache beteiligten Wissensstrukturen und Prozesse aufzeigen. Neben der Analyse der sprachlichen Botschaft „mittels des sprachlichen Wissens [...], werden Informationen aus anderen Wissensbeständen (z.B. Weltwissen und Wissen über den kommunikativen Kontext) aktiviert und einbezogen“ (Schmitz, 2012a, S. 16). Am Ende des Prozesses steht die gelungene Konstruktion einer „kohärente[n] Bedeutungsrepräsentation“ (ebd., S. 16) und damit ein gelungener SVs-Prozess. Die SVK greift nun genau an dieser Stelle ein, wo eben „diese Konstruktion einer kohärenten Bedeutungsrepräsentation“ (ebd., S. 16) misslingt.

2.1.2 Die Sprachverstehenskontrolle

In der angloamerikanischen Forschungsliteratur wird im Bereich der SVK der Begriff *comprehension monitoring* verwendet. Johnson (2000, S. 2) zufolge zielt *comprehension monitoring* auf die Fähigkeit, „to detect and react to messages which have not been understood“. In der englischen Begrifflichkeit stecken somit zwei wichtige Aspekte: Das Erkennen einer nicht verstandenen Botschaft sowie ihre Reaktion darauf. Auch Dollaghan berücksichtigt beide Seiten in seiner Definition aus dem Jahre 1987: Er definiert *comprehension monitoring* als eine „metakognitive Fähigkeit, die es einem Hörer erlaubt, zu erkennen, dass er eine Äußerung nicht versteht und auf dieses Nichtverstehen zu reagieren“ (Schmitz, 2012, S. 15). Für den deutschen Sprachraum gibt es zwei gängige Begriffe, die jedoch in der Kritik stehen, sich nur auf den Aspekt der Kontrolle zu stützen. So bemerkt Schönauer-Schneider (2008, S. 73) bzgl. des von Schlesiger benutzten Begriffs der *Verständniskontrolle* sowie den von Schmitz und Diem verwendeten Begriffs der *SVK*, dass diese den Aspekt

³Auf eine ausführliche Darstellung der am Sprachverstehen beteiligten Wissensstrukturen und Prozesse wird an dieser Stelle verzichtet. Für weitere Informationen siehe: Schmitz, P., Beushausen, U. (2007). *Sprache verstehen – Ein Blick auf Strukturen und Prozesse*. In: *Forum Logopädie* 3 (21), S. 6-13. Idstein: Schulz-Kirchner.

der Reaktion auf Probleme des SVs außer Acht lassen. Schmitz (2012, S. 15) wiederum beurteilt diese Kritik als „nicht gänzlich unberechtigt“, bemerkt jedoch, dass die Übersetzungen das dahinter stehende Konzept des *comprehension monitoring* dennoch erfassen. Daher wird im Folgenden stets von SVK gesprochen. Folglich handelt es sich bei SVK um eine Instanz, die – wenn sie intakt ist – einem Hörer die fehlende bzw. mangelhafte Bedeutungsentnahme aus einer sprachlichen Botschaft anzeigt. Doch wie entwickelt sich diese?

2.2 Die Entwicklung des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle

Bevor man ein *Nichtverstehen* erkennen kann, muss man zunächst einmal lernen zu verstehen. Die SVK zeigt sich hierbei nicht von Geburt an. Vielmehr entwickelt sie sich aus der Fähigkeit des SVs heraus. Im folgenden Abschnitt soll dies anhand der Beschreibung der Regelerwicklung des kindlichen SVs und der Einordnung der SVK-Entwicklung deutlich gemacht werden, um darauf aufbauend die Entwicklung bei Kindern mit Down Syndrom vergleichend beschreiben zu können.

2.2.1 Vorbereitende Fähigkeiten

Damit sich das SV entwickeln kann, benötigt es viele verschiedene bedeutende Entwicklungsschritte, die den Grundstein für ein intaktes SV legen. Neben den kognitiven Vorraussetzungen steht an erster Stelle der Entwicklungshierarchie – physiologisch gesehen – der Hörsinn: Die perzeptive Entwicklung beginnt dabei bereits im Mutterleib (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.17).

Ein Säugling ist bei seiner Geburt in der Lage, „die Phoneme aller Sprachen der Welt zu unterscheiden“ (Rausch, 2013, S.203). So ist er bereits wenige Wochen nach der Geburt in der Lage, die Stimme der Mutter zu erkennen und reagiert auf seinen eigenen Namen (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.17).

Um dies leisten zu können, benötigt das Kind eine bestimmte Fähigkeit: Das sog. prosodische Bootstrapping⁴. Hachul und Schönauer-Schneider (2012, S. 18) beschreiben dieses als die Fähigkeit zur „Unterscheidung [von] rhythmisch-prosodischen Mustern und [der] Beachtung von Prosodiemerkmalen, die Hinweise auf syntaktisch relevante Einheiten geben. Der Säugling filtert demnach seine perzeptive Umwelt nach prosodischen Merkmalen, lernt diese voneinander zu unterscheiden und kann so die Stimme der Mutter unter vielen anderen Stimmen erkennen (ebd., S.18).

Ohne es zu wissen, hilft die Mutter⁵ dem Kind bei diesem Vorgehen, indem sie ihr Sprachangebot an die Fähigkeiten des Kindes anpasst. Dieses frühe mütterliche Sprachangebot, welches im angloamerikanischen Raum als *baby-talk* und im deutschsprachigen Raum gleichbedeutend als Ammensprache bezeichnet wird, zeichnet sich laut Hachul und Schönauer Schneider (2012, S.19) durch eine „überzogene Intonationskontur, einen hohen Tonfall, lange Pausen an Phrasenstrukturgrenzen und einfache Sätze mit kindgerechtem Wortschatz“ aus. Die Mutter vereinfacht das prosodische Bootstrapping für das Kind, denn dieses ist durch die prosodische Unterteilung der Sprache durch die Mutter in der Lage, lexikalische und syntaktische Einheiten wahrzunehmen (ebd., S.19). Über die weitere Entwicklung des Kindes hinweg, passt die Mutter ihr Sprachangebot an die Fähigkeiten ihres Kindes und die Fortschritte der Entwicklung an.⁶

⁴ „*Bootstrap* steht im Englischen für eine Schlaufe am Stiefel, mit deren Hilfe dieser leichter angezogen werden kann. Im Deutschen werden Bootstrapping-Theorien häufig fälschlicherweise als Steigbügelhaltertheorien bezeichnet. *Bootstrapping* bedeutet in Bezug auf Sprachentwicklung, dass das Kind Fähigkeiten auf einer sprachlichen Ebene nutzt, um neue Fähigkeiten auf einer anderen Ebene zu erlangen“ (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.18).

⁵ Die Mutter steht in dieser Arbeit stellvertretend für alle engen Bezugspersonen des Kindes.

⁶ Da die Aufzählung weiterer Phasen des mütterlichen Interaktionsverhaltens für den Verlauf der Arbeit nicht von Bedeutung ist, wird an dieser Stelle auf folgende Literatur verwiesen: Hachul, C., Schönauer-Schneider, W. (2012). Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.

Einen weiteren wichtigen Meilenstein in der Entwicklung des SVs stellt laut gängiger Literatur das Symbolspiel dar. Dieses entwickelt sich ab dem zwölften Lebensmonat und ist laut Hachul und Schönauer-Schneider (2012, S.18) „Ausdruck für die innere Repräsentation von Handlungen und Ereignissen“. Dabei entwickelt sich das Symbolspiel aus der Fähigkeit der Nachahmung heraus und gibt dem Kind die Möglichkeit, Handlungen auch bei Abwesenheit des Modells durchzuführen: Die Imitation (ebd., S.18). Diese wird ebenfalls besonders durch die Interaktion mit der Mutter angestoßen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres hat das Kind sein Wissen über Gegenstände und Personen soweit erweitert, dass es die sozialen Konsequenzen seines Handelns verstehen kann. Fortan steht nicht mehr das Erforschen der Sache im Vordergrund, sondern die Bezugspersonen werden in den Prozess miteingebunden. Zollinger (2010, S.20) benennt diesen Prozess als „geteilte Aufmerksamkeit“, welche sich vor allem durch das Verbinden von Gegenstand und Bezugsperson durch den Blick des Kindes, den sog. *referentiellen Blickkontakt*, auszeichnet. Wörter stellen ab diesem Moment der Entwicklung nicht mehr nur eine „Begleitung“ der Handlung dar, sondern beziehen sich auf etwas (ebd., S.21). Rausch (2013, S.203) betont in diesem Zusammenhang, dass das reine „Unterscheiden, Wiedererkennen und Abspeichern von Einheiten und Mustern“ für die Entwicklung des SVs nicht ausreichend ist. Erst mit dem Erkennen der Funktion von sprachlichen Einheiten kann das eigentliche SV entwickelt werden (ebd., S.203).

Doch wie sieht zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung das Verstehen in der Interaktion aus, in der der Kommunikationspartner (beispielsweise die Mutter im Spiel) nicht nur isolierte Wörter sondern *ganze Sätze* vorgibt?

2.2.2 Sprachverstehensstrategien und frühe SVK

Hachul und Schönauer-Schneider (2012, S.23) nennen hierfür ein zutreffendes Beispiel: Fordert man ein Kind im Alter von 1-2 Jahren auf, einen Ball zu werfen, rollt es den Ball möglicherweise hinüber anstatt ihn zu werfen. Es hat also nicht die gesamte Information verstanden, sondern das Wort „Ball“ isoliert herausgefiltert. Zollinger (2010, S.51) beschreibt

das Wortverstehen in diesem Entwicklungsalter als „Schlüsselwort-Interpretation“. Hachul und Schönauer-Schneider (2012, S.17) verstehen diese als eine Strategie „noch nicht zur Verfügung stehende Fähigkeiten des linguistischen Dekodierens durch Informationen aus der Kommunikation oder anhand des persönlichen Weltwissen zu ersetzen“. Das Kind filtert aus dem gesagten Satz somit nur das Wort „Ball“ heraus. Die eigentliche Aufforderung, etwas Bestimmtes mit dem Ball zu tun, erschließt es sich jedoch lediglich mit dem vorhandenen Wissen über die Welt und durch den situativen Kontext (ebd., S.17). Schlussfolgernd ist es dem Kind zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung noch nicht möglich, konkrete SVK Leistungen zu zeigen. Erst mit dem Beginn der fortlaufenden Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes, zu welchem im dritten Lebensjahr die ersten Verben und einfache Konjunktionen hinzukommen, sodass nun auch 2-Element-Konstruktionen verstanden werden können, zeigen sich laut Zollinger (2010, S.35) die ersten Anzeichen früher SVK: „[Das Kind] kann jetzt auch Äußerungen verstehen, deren Inhalt nicht mit de[ss]en bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen von der Welt übereinstimmt“. Auch Diem und Schmitz (2007, S.33) setzen diesen Zeitpunkt als „Grundstein der SVK“ fest, da nun zum ersten Mal im Leben und vor allem in der SVs-Entwicklung des Kindes Inkonsistenzen⁷ wahrgenommen und analysiert werden können. Auf eine nicht verstandene Äußerung reagiert das Kind meist mit nonverbalen Reaktionen, wie einem fragenden Blick oder einem einfachen „Nein“ (Zollinger, 2010, S.35f).

Diese frühen Anzeichen von SVK sind in Bezug auf Inkonsistenzen häufig noch sehr unsicher. Das Kind reagiert hierbei meist nur in bekanntem Kontext auf nicht verstandene Äußerungen (Diem, Schmitz, 2007, S.10).

In unbekanntem Kontext zeigen sich beim Satzverstehen weiterhin SVs-Strategien. Im Alter von etwa drei Jahren rückt die pragmatische Strategie in den Vordergrund (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.22). Das Kind führt beispielsweise nach der Handlungsanweisung: „Male ein Bild mit

⁷ Die sprachliche Inkonsistenz beschreibt in einem gesprochenen Satz eine syntaktische oder semantische Widersprüchlichkeit (Schmitz, 2007, S.33).

dem Löffel“ die Handlung so aus, wie sie entsprechend seiner Erfahrung nach ausgeführt werden sollte: Es malt ein Bild mit dem Stift. Das Kind bezieht sich hierbei auf das vorhandene Weltwissen und interpretiert einfache Sätze so, wie sie seiner Erfahrung nach sein sollten (ebd., S.22). „*Die Tochter bekocht die Mutter* wird demnach als *Die Mutter bekocht die Tochter* interpretiert, da dies der Erfahrung des Kindes entspricht“ (ebd., S. 23).

Im Verlauf des dritten bis hin zum Erreichen des vierten Lebensjahres zeigt sich eine weitere SVs-Strategie: Die Wortreihenfolge-Strategie (ebd., S.22). Da das Kind noch nicht in der Lage ist, die grammatischen Strukturen eines Satzes zu entschlüsseln, interpretiert es einen Satz nicht nach diesen Kriterien, sondern erschließt sich die Bedeutung des Gesagten aus der Wortreihenfolge heraus (ebd., S.23). Folglich wird ein Satz, der nicht nach dem Prinzip Agens-Verb-Patiens⁸ aufgebaut ist (beispielsweise ein Passivsatz) als solcher interpretiert: *Der Ball wird vom Opa gerollt* wird demnach als *Der Opa rollt den Ball* verstanden. Bis zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung zeigen sich weiterhin nur die oben beschriebenen unspezifischen SVK-Leistungen, die meist nonverbal zum Ausdruck kommen. Mit dem Erreichen des Vorschulalters ändert sich dies jedoch. Das Kind ist später in der Lage, Sätze und kleine Satzgefüge zu verstehen. Hierfür benötigt es mehr als eine Analyse der Einzelworte, vielmehr müssen die Relationen zwischen den einzelnen Wörtern, beispielsweise die Identifikation des Agens und Patiens stattfinden. Auch der Grammatikerwerb schreitet voran. Rausch (2013, S.205) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass nun neben den semantischen Eigenschaften eines Wortes auch die morpho-syntaktischen Informationen analysiert werden können. Erst zu diesem Zeitpunkt kann laut Rausch (2013, S. 204) konkret von Satzverstehen gesprochen werden.

Mit dem Erlangen dieser oben beschriebenen Fähigkeiten, der Analyse grammatischer Strukturen und Relationen von Satzteilen, werden auch die Reaktionen auf Nichtverstehen differenzierter. Das Kind ist nun in

⁸ Das Agens (auch Subjekt) bezeichnet in der Linguistik die syntaktische Rolle, die eine Handlung ausführt. Als Patiens (auch Objekt) wird das, „von der Handlung betroffene Objekt“ bezeichnet (Eroms, 2009, S.70).

der Lage, deutliche Inkonsistenzen mit verbalen Äußerungen zurückzuweisen und reagiert hierbei häufig mit allgemeinen Nachfragen wie „Hä?“ (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.27).

Dabei wird der Grund des Nichtverstehens meist noch nicht erkannt. Erst im Grundschulalter wird dieser verstanden und benannt. Diem und Schmitz (2007, S.34) nennen dafür, neben der weiteren Entwicklung des Satz- und Textverstehens, einen wichtigen Grund: „Erst die Erkenntnis, dass es neben dem eigenen *Verschulden* von Verstehensproblemen noch weitere Ursachen geben kann, lässt verbale Klärungsversuche sinnvoll erscheinen“.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die SVK erst mit dem Erlangen bestimmter Fähigkeiten des SVs entwickelt und sich fortan mit der Ausreifeung des SVs weiter ausdifferenziert. Diese Ausdifferenzierung erstreckt sich von unspezifischen Hinweisen wie etwa ein Blickkontakt oder eine abweisende Geste bis hin zu verbalen Klärungsversuchen, die die „mislungene Kommunikation“ (Hachul, Schönauer-Schneider, 2012, S.16) aufklären sollen. Doch wie äußert sich die mangelnde Ausdifferenzierung des SVKs und wie lässt sich dies diagnostisch feststellen?

2.3 Störungen des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle: Symptome, Ursachen und Diagnostik

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten und Einteilungen von entwicklungsbedingten Sprach- und Sprechauffälligkeiten. Im Folgenden orientieren sich die Autorinnen dieser Arbeit an der psycholinguistischen Sichtweise von Siegmüller und Kauschke aus dem Jahre 2002. In diesem Jahr vollzog sich ebenfalls ein Paradigmenwechsel in der Medizin mit der Erstellung der *International Classification for Functional and Disability (ICF)*, worin die „vorwiegend defizitorientierte medizinische [...] zu einer *fähigkeitsorientierten* Klassifikation“ (Schrey-Dern, 2006, S. 15) wurde. In dieser Arbeit

beschäftigen sich die Autorinnen ausschließlich mit der rezeptiven Sprachentwicklungsstörung.

Die vorab dargestellten Strategien zum SV „stellen eine wesentliche Grundlage für die Einschätzung von physiologischer vs. pathologischer Sprachverständniserwicklung dar“ (Schrey-Dern, 2006, S. 17). Die Symptome einer vorliegenden Störung des Sprachverstehens sind Schrey-Dern (ebd., S. 16) zufolge „mannigfaltig“. So können Kinder auf missglücktes Verstehen mit fehlerhaften Handlungen reagieren. Ein Kind orientiert sich folglich an einer falschen semantischen Einheit, die nicht zum Kontext passt. Kinder mit rezeptiver Störung fallen meist durch häufiges Ja-Sagen sowie durch Echolalie, die Wiederholung von Vorgesagtem, auf (ebd., S. 17). Zusammenfassend lassen sich folgende Symptome von Sprachverständnisstörungen festhalten: Fehlende oder unerwartete Handlung, Schlüsselwortstrategien, vermehrtes Ja-Sagen oder Echolalie, Fragen, Nichterkennen sinnwidriger Handlungen, Stereotypien (vgl. ebd., S. 17) sowie „gute Kompetenzen im praktischen Bereich im Gegensatz zu symbolischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten“ (ebd., S. 17).

Kindern mit mangelhafter SVK ist jedoch gerade der Unterschied zwischen Verstehen und Nichtverstehen per se nicht bewusst. Doch eben dieses Nichtverstehen muss ein Kind bemerken, um Defizite in Kommunikationssituationen ausgleichen zu können. So sieht es Zollinger (1995, S. 115) als „ganz wichtige Situation für die Entdeckung der Sprache [an] [...], wenn das Kind erstmals realisiert, dass es sie nicht versteht“. Schönauer-Schneider (2008, S. 76) führt verschiedene Erklärungsmodelle für Störungen der SVK an: Sie geht davon aus, dass Kinder zwar wissen, dass sie nicht verstehen, aber „nicht die Fähigkeit [haben], ihr Nichtverstehen zu kommunizieren“ oder nicht zu wissen, „wann und wie zusätzliche Informationen eingeholt werden müssen“. Gründe für mangelnde Nachfragen sieht sie darin, dass „Kinder möglicherweise nicht nach alternativen Interpretationen suchen, [...] oder einfach die Adäquatheit von Äußerungen nicht überprüfen“ (ebd., S. 76). Des Weiteren erwähnt sie die sog. „listener blamer“ (ebd., S. 76):

Derjenige, der nicht versteht, sucht die Ursache bei sich, anstatt bei dem möglicherweise unstimmgigen Sprecher (ebd., S. 76). Ferner führt sie an, dass „Defizite in der Aufmerksamkeit und Passivität in der Kommunikation als Faktoren“ (ebd., S. 76) für geringe SVK diskutiert werden. Zuletzt erwähnt sie Überlegungen, die das kommunikative Umfeld für geringe SVK verantwortlich macht. So würden Erwachsene auf „nichtverständliche oder mehrdeutige Äußerungen von sprachgestörten Kindern [...] häufig mit schlussfolgernden und interpretationsorientierten Antworten“ (ebd., S. 76) reagieren anstatt mit spezifischen Nachfragen.

Die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen setzt Schrey-Dern folgend „eine profunde Kenntnis der kindlichen Entwicklung voraus“ (2006, S. VI). So kann etwas, das zu einem gewissen Zeitpunkt altersgemäß scheint, später bereits eine Störung sein. Auch ist die Sprachentwicklung zwar an zugrunde liegende Strategien des Spracherwerbs gebunden, jedes Kind erlernt diese aber auf eine individuelle Art und unterschiedlich schnell (ebd., S. VI). Die bereits vorgestellten Strategien zum Erwerb des SVs (siehe Kap. 2.2) gelten als wichtige Grundlage bei der Einschätzung der kindlichen SVs-Leistung. Zeigt ein dreijähriges Kind etwa noch Schlüsselwortstrategien, welche bis zum Alter von 18 Monaten überwunden sein sollte, so liegt möglicherweise ein Entwicklungsrückstand von 1,5 Jahren vor (ebd., S. 17). Die Beurteilung von SVs-Leistungen können Schrey-Dern zufolge „nur indirekt über Verhaltensbeobachtungen erfolgen“ (ebd., S. 18) – also darüber, ob ein Kind eine Handlung adäquat ausführt oder nicht. Somit muss die Diagnostik von SV „entwicklungsabhängige Erwartungen formulieren, welche Verhaltensweisen unter welchen Interaktionsbedingungen als angemessene Reaktion auf sprachliche Prüfitems gelten können“ (Rausch, 2013, S. 207).

Ob und inwieweit SVK-Prozesse vorliegen, kann ebenfalls über die Beobachtung des Kindes erfolgen sowie über Verfahren wie etwa dasjenige, welches dieser Arbeit zugrunde liegt: Die ASVK, bei welcher Kinder möglichst vor Handlungsaufforderungen gestellt werden, die verschiedene Inkonsistenzen enthalten (siehe Kap. 3 und Kap. 4). Bevor

sich die Autorinnen dieser Arbeit mit der ASVK befassen, widmet sich der nächste Abschnitt zunächst der Entwicklung und Beschaffenheit von SV und SVK bei Kindern mit Down Syndrom, der Zielgruppe der nachfolgenden Testung.

2.4 Entwicklung des Sprachverstehens und der Sprachverstehenskontrolle bei Down Syndrom

Das Down-Syndrom, welches in gängiger Literatur synonym auch als Trisomie 21 oder Morbus Langdon-Down bezeichnet wird, ist ein auf chromosomaler Veränderung basierendes Krankheitsbild.⁹ Laut der Gesellschaft für Down Syndrom ist es „eines der verbreitetsten angeborenen Syndrome“ (Deutsches Down-Syndrom InfoCenter). Durch die große Vielfalt an syndromspezifischen Ausprägungen des Krankheitsbildes auf allen Ebenen, können in der Entwicklung eines Kindes mit Down Syndrom große Diskrepanzen auftreten. Auch ist „die neurophysiologische Entwicklung des Gehirns“, Haveman (2007, S. 32) zufolge, „stark abhängig von der Vielfalt und Variabilität an Reizen, die durch die Umgebung angeboten werden“. Es ist daher schwer festzustellen, auf welchem Stand der regelhaften kindlichen Entwicklung sich Kinder mit Down Syndrom tatsächlich befinden. Rauh (1997, S.219) zufolge verläuft die Entwicklung von Kindern mit Down Syndrom jedoch mit dem „in etwa halben Entwicklungstempo nichtbehinderter Kinder“. Wie hieran bereits erkennbar, wird „die Entwicklung nichtbehinderter Kinder [...] als Orientierungshintergrund und normatives Kriterium für die Diagnostik [...] behinderter Kinder benutzt“ (ebd., S.67), um zu einer Einschätzung des ungefähren Entwicklungsstandes gelangen zu können. Je nach Ausprägung des Syndroms gilt die Sprachentwicklung Wilken (2008, S. 67) zufolge „als zentrales Problem“ bei Menschen mit Down Syndrom. Wilken (ebd., S.67) geht davon aus, dass „die

⁹ Auf eine nähere Erläuterung der genetischen Ursachen wird in dieser Arbeit aus Platzgründen verzichtet, zumal der Fokus dieser Arbeit auf der Sprache bei Kindern mit Down Syndrom liegt, deren Entwicklung unabhängig von besonderen Formen des Syndroms – Translokation sowie Mosaik – beschrieben werden soll. Für einen vertiefenden Blick siehe Wilken (2008) sowie Gesellschaft für Down Syndrom.

Sprachentwicklung und insbesondere das Sprechen deutlich stärker verzögert [sind] als die anderen Entwicklungsbereiche“. Es besteht folglich kein Zusammenhang zwischen „dem Umfang der Sprachbeherrschung und den sonstigen Fähigkeiten“ (ebd., S. 67). Bevor die Sprachentwicklung bzw. das SV von Kindern mit Down Syndrom beschrieben werden kann, müssen vorab Komponenten erwähnt werden, die einen indirekten Einfluss auf die Sprachentwicklung haben.

Hierunter fallen neuroanatomische Auffälligkeiten, die einen erheblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Das Down Syndrom geht mit „zahlreiche[n] neurologische[n] und neuroanatomische[n] Besonderheiten in der Gehirnentwicklung“¹⁰ (Aktaş, 2004, S. 5) einher, welche eine verringerte Geschwindigkeit der Verarbeitung von Reizen sowie Auffälligkeiten beim Lernen und Erinnern bereits Gelerntem hervorrufen.

Hinsichtlich der geistigen Behinderung bzw. der mentalen Retardierung gibt Aktaş in Bezug auf eine Studie von Rauh als Faustregel an, dass „die mentale Entwicklung mit etwa der halben Entwicklungsgeschwindigkeit fortschreite“ (ebd., S. 6) als bei einem Kind ohne Behinderung. Folglich befindet sich ein Kind mit Down Syndrom von 5 Jahren etwa auf dem Entwicklungsstand eines regelentwickelten Kindes von 2,5 Jahren. Die im Rahmen des Down Syndrom bestehende, meist mittelschwere geistige Behinderung, hat bedeutende Auswirkungen auf die Sprachkompetenz.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass ca. 80% der Kinder mit Down Syndrom Hörprobleme aufweisen, die von „vorübergehenden Hörbeeinträchtigungen aufgrund häufig wiederkehrender Ohrinfektionen bis zu dauerhafter Schwerhörigkeit“ (Aktaş, 2004, S. 5) variieren. Somit können diese Kinder Reize bzw. Sprache schwieriger bis gar nicht verarbeiten und werden dadurch vor allem in ihrer rezeptiven Entwicklung gehemmt. Meist sind jedoch die „rezeptiven Fähigkeiten [...] im Verhältnis zu den expressiven Fähigkeiten verhältnismäßig weit entwickelt“ (Wilken, 2008, S. 71).

¹⁰ Aktaş (2004, S. 5) bezieht sich hierbei v.a. auf die herabgesetzte Geschwindigkeit der Reizweiterleitung durch eine „geringere Synapsendichte und eine verzögerte Myelinisierung der Nervenbahnen“ sowie „Auffälligkeiten im Bereich des Hippocampus“.

Die unter Kap. 2.2 beschriebene Funktionsweise des SVs läuft folglich gleich, jedoch durch die verzögerte Reizweiterleitung verlangsamt ab. Die SVs-Strategien werden aufgrund der Verzögerung der Entwicklung nicht überwunden, sodass ein Kind mit Down Syndrom beispielsweise nicht über die Schlüsselwortstrategie hinauskommt und auf eine nicht verstandene übermittelte Botschaft oftmals mit Ausweichstrategien reagiert.

Innerhalb der expressiven Sprachentwicklung läuft der gesamte Wortschatzaufbau Sarimski (2013, S. 248) zufolge verlangsamt ab; Mehrwortverbindungen sowie Sätze werden später gebildet als bei nicht-behinderten Kindern. Kinder mit Down Syndrom benötigen laut Buckley (1994, S.16) „80-100 Wörter, bevor sie in der Lage sind zwei Wörter zu verbinden“. Zur Erinnerung: Im Vergleich dazu benötigen Kinder ohne Behinderung meist nur 50 Wörter, um Mehrwortsätze produzieren zu können. Dies geschieht in der Regel mit etwa 24 Monaten. Bei Kindern mit Down Syndrom hingegen „treten die ersten Zwei- und Mehr-Wort-Sätze [...] [erst] zwischen dem dritten und dem vierten Lebensjahr auf“ (Wilken, 2008, S. 68). Schwierigkeiten bestehen zudem im Erwerb von Satzbau und Grammatik, welche zu einem eingeschränkten Gebrauch von Artikeln, Präpositionen, Hilfsverben oder Zeitformen führen (ebd., S. 69), da diese auf rezeptiver Ebene nicht erworben wurden.

Mit dem Wissen um diese rezeptiven und expressiven Defizite in der Entwicklung, wird die Frage nach dem generellen Vorhandensein und dem Ausmaß von SVK-Prozessen bei Kindern im Alter von 8-9 Jahren mit Down Syndrom umso interessanter. Verfügen diese Kinder zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Entwicklung überhaupt über die nötigen Voraussetzungen, Sprache derart entschlüsseln zu können, um entsprechend auf Inkonsistenzen zu reagieren?

Unter Berücksichtigung des bisherigen Erkenntnisstandes, gehen die Verfasserinnen dieser Arbeit davon aus, dass Kinder im Alter von 8-9 Jahren mit Down Syndrom trotz der damit einhergehenden Entwicklungsverzögerung mit hoher Wahrscheinlichkeit SVK-Prozesse zeigen. Dies begründet sich vor allem unter dem in diesem Kapitel

erwähnten Vergleich des Entwicklungstempos von Kindern mit Down Syndrom und regelentwickelter Kinder, welcher darauf schließen lässt, dass Kinder mit Down Syndrom im Alter von 8-9 durchaus den Entwicklungsstand eines regelentwickelten Kindes im Alter von 3-4 erreicht haben können. Aus entwicklungsorientierter Sicht spricht dies wiederum für das Vorhandensein der SVK. Dies wird im Folgenden überprüft.

3. Methodik

3.1 Allgemeines über die ASVK

Die Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse (ASVK) zielt auf die Identifikation früher SVK-Prozesse ab und ermöglicht die qualitative Auswertung vorliegender Prozesse. Die Untersuchung ist in einen situativen Rahmen eingebettet, die die Motivation der Kinder gewährleisten soll, und dennoch ein weitgehend standardisiertes Vorgehen ermöglicht (Schmitz, 2012b, S. 4). Das Verfahren wurde von Petra Schmitz in einer Studie mit einer Stichprobe von 37 sprachlich unauffälligen Kindern durchgeführt und ist für die Altersgruppe 3;6-4;11 Jahren konzipiert. Um SVK-Prozesse zu evozieren, provoziert der Test SVs-Schwierigkeiten mittels Aufforderung von nicht durchführbaren Anweisungen innerhalb einer kommunikativ sinnvollen Rahmenhandlung: Das Kind soll einem Piraten dabei helfen, Aufträge einer Königin zu erfüllen und damit Schritt für Schritt näher an eine Schatztruhe zu gelangen.¹¹ Die Anweisungen werden von einer Audiodatei abgespielt. Die Durchführung der Langversion¹² dauert ca. 30-40 Minuten. 27 der 38 Anweisungen sind nicht durchführbar, da sie verschiedene Arten von Inkonsistenzen¹³ enthalten und somit unterschiedliche SVs-Probleme provozieren.

¹¹ Im Anhang findet sich eine Abbildung des Spielfeldes der ASVK (Mat. 1) sowie ein Bild der zugehörigen Objektliste (Mat. 2).

¹² Die Kurzversion liefert eine erste grobe Einschätzung hinsichtlich SVK, ist jedoch für eine spezifische Diagnose nicht ausreichend.

¹³ Die nachfolgende Unterteilung der Inkonsistenzen in physikalisch, semantisch und syntaktisch geht auf die Autorinnen dieser Arbeit zurück.

Die untersuchende Person reagiert auf die erste, spontane Reaktion des Kindes, entweder mit Lob der ausgeführten Handlung oder mit differenzierten Nachfragen auf etwa ein Zögern des Kindes. Eine Reaktion des Kindes auf Nachfragen der Therapeutin wird separat vermerkt und bewertet. Hinweise auf SVK können nonverbal (1 Punkt), etwa durch einen zögernden Blick, erfolgen, nicht spezifisch verbal (2 Punkte), d.h. durch Äußerungen wie „hä“ oder „kann ich nicht“, sowie spezifisch verbal (3 Punkte) durch eine differenzierte Erklärung des Problems, etwa „hä, die sagt nicht welche Farbe“. Natürlich kann ein Kind auch keinerlei Hinweise auf SVK zeigen und die Handlung korrekt bzw. fehlerhaft, jedoch ohne Irritation, ausführen. Hierauf abgestimmt reagiert der Untersucher entweder mit Wiederholung bzw. Bestätigung, durch Abwarten, Nachfrage sowie einer abschließenden Rückmeldung.¹⁴ Anhand der Reaktion des Kindes bzw. der erreichten Punktwerte können Rückschlüsse auf die Qualität vorliegender SVK-Prozesse gezogen werden.

3.2 Gewinnung der Studienteilnehmer und Durchführung der ASVK

Die zu testenden Kinder mit Down Syndrom konnten in Kooperation mit der Berufsfachschule für Logopädie gewonnen werden, in deren Räumlichkeiten im Werner Otto Institut die Testungen durchgeführt wurden. Als Sitzungsdauer wurden 1-2 Termine à 45-60 Minuten angesetzt – abhängig vom Durchhaltevermögen und der Aufmerksamkeit des Kindes. Die Testung wurde für eine spätere Auswertung auf Video aufgezeichnet.¹⁵ Um die Eignung der gewählten Kinder zu garantieren, wurden die im nachfolgenden Abschnitt beschriebenen Einschlusskriterien festgelegt sowie daran anschließende Eingangsdiagnostik durchgeführt.

¹⁴ Für eine genaue Beschreibung der Untersucherreaktion sowie zugelassene Nachfragen siehe Schmitz, 2012b, S. 10ff.

¹⁵ Die hierzu nötige Einverständniserklärung sowie Entbindung von der Schweigepflicht gegenüber der Lehrlogopädinnen wurde von allen Probanden ausgefüllt und unterzeichnet. Aus Anonymitätsgründen werden die Formulare im Anhang nicht aufgeführt.

3.2.1 Einschlusskriterien der Studienteilnahme

Wie unter Kap. 1.1 erwähnt, beschäftigt die Verfasserinnen die Frage, ob die ASVK auch bei Kindern mit *nicht* regelentwickelter Sprachentwicklung, speziell bei Kindern mit Down Syndrom, durchführbar ist und wie die SVK bei diesen Kindern zum Ausdruck kommt. Als Einschlusskriterien galten hierbei neben dem Vorhandensein des Down Syndroms, ein monolingualer deutscher Spracherwerb sowie eine gute Aufmerksamkeitsspanne.

Die von der ASVK geforderten sprachlichen Strukturen sowie ihre kognitiven Anforderungen entsprechen dem Entwicklungsstand von regelentwickelten Kindern im Alter von 3,6 bis 4,11 Jahren. Daher sollten für die Testung Kinder identifiziert werden, die trotz der Einschränkung ihrer kognitiven Fähigkeiten, ihrer allgemeinen Entwicklungsverzögerung sowie ihrer verzögerten Sprachentwicklung regelentwickelten Kindern ab 3;6 Jahren entsprechen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die ASVK überhaupt durchführbar und auswertbar ist. Der Entwicklungsstand in Hinblick auf rezeptive und expressive Fähigkeiten der Kinder wurde eingangs mit einer Erstdiagnostik überprüft, die im Folgenden erläutert und begründet wird.

3.2.2 Eingangsdiagnostik für die Studienteilnahme

Um einen ersten Überblick über die expressiven und rezeptiven Leistungen des Kindes in der Spontansprache zu erlangen, führte die Testerin ein kurzes Eingangsgespräch über die Interessen des jeweiligen Kindes.¹⁶ Hierdurch konnte das spätere Verhalten des Kindes in der Testsituation besser gedeutet werden, da die Testerin bereits Aufschluss über mögliche Strategien im Hinblick auf die Kompensation von SVs-Problemen des Kindes, etwa echolalisches Verhalten, Stereotypien oder aber häufiges Nachfragen, erhielt. Zusätzlich dienten durch die Eltern gegebene Informationen bzgl. des Spielverhaltens des Kindes als

¹⁶ Auf die schriftliche Auswertung der Spontansprache nach Clahsen wurde verzichtet, da die Kinder aufgrund des Down Syndroms viele phonetische Prozesse vorweisen und diese daher nicht verwertbar, jedoch in der Interaktion von Therapeut und Patient mündlich einschätzbar ist.

Orientierungspunkt, um den ungefähren Entwicklungsstand des Kindes in Relation zu einem regelentwickelten Kind einschätzen zu können. Zudem wurden zur Objektivierung der SVs-Leistung und einer Einschätzung des ungefähren Entwicklungsalters des SVs der TROG-D (Fox, 2011) (Überprüfung des Grammatikverständnisses) und der Untertest „Verstehen von Sätzen“ aus dem SETK 3-5 (Grimm, 2001) durchgeführt (Protokollbögen siehe Anhang). Als Einschlusskriterium galt in beiden Testungen für die Altersgruppe 3;0-4;11 ein T-Wert von mind. 40.

Der SETK 3-5 orientierte sich in der Durchführung und Auswertung an den Kriterien für regelentwickelte Kinder der Altersgruppe 3;0-3;11. Da die visuelle Darbietung für Kinder mit Down Syndrom nach Erfahrung der Autorinnen teilweise Schwierigkeiten hervorruft, sicherte der SETK durch die Testung mit Realgegenständen die Objektivität der Bestimmung des Alters des SVs und diente als Vergleichswert. Zur Spezifizierung der Bestimmung des SVs-Alters, orientierte sich der Trog-D in der Durchführung und Auswertung an regelentwickelten Kindern der Altersgruppe 3;0-3;11 und 4;0-4;11. Um das Entwicklungsalter des SVs genau zu bestimmen, wurden die Ergebnisse für beide Altersgruppen ausgewertet und verglichen.

4. Auswertung und Interpretation der Testergebnisse

Da die ASVK bislang nur mit regelentwickelten Kindern durchgeführt wurde und für diese zudem aufgrund der zu geringen Stichprobe keine Normwerte vorliegen, liegt der Fokus der folgenden Auswertung auf einer rein qualitativen Analyse der Reaktionen der Kinder. Es soll untersucht werden, auf welche Art und Weise die Kinder auf die Handlungsanweisungen reagieren und ob sie die genannten Gegenstände den jeweiligen Orten des Spielfeldes korrekt zuordnen. Dabei sind vor allem diejenigen Handlungsanweisungen interessant, bei denen die Kinder vor nicht lösbare Aufgaben gestellt werden. Lassen sich anhand ihrer Reaktionen Rückschlüsse auf vorhandene SVK-Prozesse ziehen, und falls dem so ist, wie lassen sich diese Prozesse weiter differenzieren?

4.1 Anzeichen von SVK bei B., 8,3 Jahre

4.1.1 B.s expressive Fähigkeiten

B. zeigt sich in der Kommunikation mit der Testerin offen und mitteilungsfreudig. Aufgrund zahlreicher phonetischer und phonologischer Prozesse, hoher Sprechgeschwindigkeit und verwaschener Artikulation, ist er schwer verständlich. Dank ausreichender Hintergrundinformationen bzgl. der Interessen B.s durch die Mutter kann die Testerin dennoch den Inhalt des Gesagten erfassen. Auch verringert B. nach Aufforderung sein Sprechtempo und artikuliert deutlicher.

4.1.2 B.s rezeptiven Fähigkeiten: SETK 3-5 und TROG-D

In der quantitativen Auswertung des SETK 3-5 ergab sich für die Altersgruppe der 3;0-3;5-Jährigen ein T-Wert von 51 und in der Altersgruppe der 3;6-3;11-Jährigen ein T-Wert von 45. Dies lässt folglich die Annahme zu, dass B.s SV einem Entwicklungsalter von 3;0-3;11 Jahren entspricht.

Qualitativ zeigt sich, dass vor allem Präpositionen (auf, in und zwischen) und Akkusativstrukturen (Der Junge küsst das Mädchen) nicht entschlüsselt werden können. Auch Subordinationen mit „und“, sowie temporale Konjunktionen (bevor, nachdem) bereiteten ihm Schwierigkeiten.

In der Testung mit dem Trog-D erreicht B. für die Altersgruppe 3;0-3;11 einen T-Wert von 45, in der Altersgruppe 4;0-4;11 einen T-Wert von 35. In Verbindung mit der Auswertung des SETK (s.o.) kann geschlussfolgert werden, dass B.s SV einem Entwicklungsalter von 3,0-3,11 Jahren entspricht.

In der qualitativen Auswertung zeigt sich, dass B. folgende verbal vorgegebene morphologisch-syntaktische Strukturen den entsprechenden Bildern zuordnen konnte: Substantive, Adjektive und 2-Element Sätze. In den Bereichen Verben und 3-Element Sätze, zeigte B. lediglich bei einem von vier Items Unsicherheiten.

Im Zusammenhang mit der Analyse des Sprachverstehens in der Interaktion mit der Testerin kann jedoch davon ausgegangen werden,

dass B.s Grammatikverständnis so gut ist, dass er die Strukturen der ASVK erfassen und verarbeiten kann.

4.1.3 B.s Sprachverstehenskontrollprozesse

B. kann ohne ersichtliche Probleme die vorgegebene Rahmenhandlung und die entsprechenden Spielregeln kognitiv erfassen. Bei der Überprüfung des SVs der vorliegenden Orts- und Objektsbezeichnungen zeigt sich B. lediglich bei der abgebildeten *Höhle* verunsichert. Durch die verbale Korrektur der Testerin kann das SV für dieses Item für den weiteren Verlauf gesichert werden. Bei der Überprüfung des SVs für Objektbezeichnungen fällt B. die Differenzierung von *lang* und *kurz* sowie von *Muschel* und *Edelstein* schwer. Obwohl die Testerin die Items wiederholt benennt, kann B. keine Verknüpfung zwischen der Semantik und dem entsprechenden Gegenstand herstellen. Die anderen Items versteht B. auf Anhieb und kann diese auf die vorgesehene Objektleiste sortieren.

Analog dazu zeigen sich bei B. keine Schwierigkeiten hinsichtlich der Handlungsanweisungen mit *durchführbaren* Itemtypen. Beispielsweise reagiert B. adäquat auf die Anweisung „Stell den schwarzen Hund in das Boot“. Insgesamt führt B. fünf Handlungen korrekt aus. Auf „Leg die kleine Muschel auf den Sand“ reagiert B. jedoch falsch. Hierbei zeigt sich die bereits vorab identifizierte Schwierigkeit mit dem Item *Muschel*. Er wählt stattdessen das Item *Edelstein*. Bei „Wirf den kurzen roten Klotz ins Feuer“ greift B. den langen roten Klotz. Auch diese Unsicherheit bzgl. des Attributes *kurz* zeigte sich bereits bei der Überprüfung der Objektbezeichnungen. Zusätzlich kann die Unsicherheit bzgl. zweier Attribute für die reduzierte Merkfähigkeit von mehreren Attributen sprechen, die mit dem Down Syndrom einhergeht.¹⁷ Anders als bei der Verwechslung zwischen *Muschel* und *Edelstein*, welche auch Folge der verminderten visuellen Wahrnehmungsfähigkeit sein könnte, zeigt B. sein Nichtverstehen in der Äußerung „Wirf den kurzen roten Klotz...“ durch

¹⁷ Aufgabe 30 konnte nicht verwertet werden, da B. zeitgleich zur Anweisung redete und die Therapeutin diese nicht wiederholte.

einen fragenden Blick und die Nachfrage: „Den?“ an. Dies zeigt SVK-Prozesse, die unabhängig von der Inkonsistenz der Anweisungen auftritt. In der Aufgabengruppe mit Itemtyp „*Objekt nicht anwesend*“ („Setz das [nicht vorhandene] Krokodil auf den Sand“) zeigt B. spezifisch verbale Anzeichen für SVK. Er erkennt das Problem der Anweisung, ein nicht vorhandenes Item verwenden zu sollen, und reagiert adäquat auf die Situation. Ohne Nachfrage durch die Therapeutin formuliert er deutlich, dass das verlangte Objekt nicht anwesend sei und er folglich die Anweisung nicht befolgen könne. So sagt er beispielsweise „Krokodil weg“, „Find ich nicht, kein Vogel“ oder „Hä, seh ich nicht“.

Die Aufgabengruppe, die eine Handlung mit einem für das Kind unbekanntem Wort impliziert – sogenannte Pseudowörter – löst B. ebenfalls mit Hinweisen auf spezifisch verbale SVK; zweimal spontan und einmal nach spezifischer Nachfrage. Auf die Aufforderung etwa, das *Pamukale* zum Feuer zu werfen, äußert B., dass er das Objekt nicht finden könne, bzw. dass das Objekt nicht vorhanden sei.

Bei dem Itemtyp „*physikalisch unmöglich*“ lassen sich ebenfalls Hinweise auf spezifisch verbale SVK identifizieren. Hierunter fallen Anweisungen wie „Leg die Höhle in die Höhle“ oder „Leg das Boot in das Boot“. B. ist von der Anweisung deutlich irritiert und benennt das Problem klar: „Geht nicht“.

Anders verhält sich dies bei den Aufgaben des Itemtyps „*zu lang*“, die zu viele Handlungsanweisungen implizieren. Hierbei bemüht sich B., die Aufforderungen auszuführen, ohne anzuzeigen, dass er diese nicht verarbeiten konnte. Beispielsweise reagiert B. auf die Anweisung „Stell den braunen Hund zum Feuer. Leg den roten Fisch mit Punkten in das Boot. Wirf den kurzen roten Klotz ins Wasser und stell den schwarzen Hund in die Höhle“ mit einer alternativen Ausführung, indem er verschiedene Gegenstände auf das Spielbrett legt.

Lediglich bei einem Itemtyp dieser Art zeigt er unspezifische Hinweise auf SVK, da er mit fragendem Blick „wo das“ fragt. Hierbei stellt B. ein Problem bei der Verarbeitung der zu langen Anweisung fest und äußert dieses.

Bei dem Itemtyp „*vollständig mehrdeutig*“ steigert sich B. innerhalb des Aufgabentyps. Zunächst reagiert er ohne spezifische bzw. nicht spezifische Nachfrage auf die unvollständige Information der Anweisung. So führt er beispielsweise die Aufforderung „Leg den Roten in die Höhle“ ohne Zögern aus, indem er sich für den roten Fisch entscheidet. Auf die Anweisung „Wirf den Klotz ins Feuer“ reagiert er schließlich mit spezifisch verbalen Hinweisen auf SVK, da er den mehrdeutig beschriebenen Klotz genauer erfragt: „Hä, welchen Klotz? Das da?“

Unspezifische Hinweise auf SVK zeigt B. bei den Aufgabentypen der Itemtypen „*gestörtes Signal*“¹⁸, „*widersprüchlich*“¹⁹ sowie „*partiell mehrdeutig*“²⁰. Er bemerkt zwar in allen Fällen den fehlenden bzw. widersprüchlichen Informationsgehalt, benennt jedoch das Problem nicht spezifisch. Er reagiert mit Bitte um Bestätigung: „Das da?“

Anders verhält sich dies bei dem Itemtyp „*syntaktisch zu komplex*“. Hier zeigt er keinerlei Hinweise auf SVK, weder spezifische noch unspezifische. Er versucht die zu komplexen Anweisungen auszuführen – etwa „Setz den braunen Hund, bevor du den schwarzen Hund zum Baum stellst, ins Boot, nachdem du die kleine Muschel ins Wasser geworfen hast“ –, bestätigt sein Tun mit „hab ich“ und bemerkt weder das Nichtverstehen noch seine entsprechende fehlerhafte Handlung.

Generell ist anzumerken, dass B. sein Nichtverstehen stets durch adäquate non-verbale Hinweise auf SVK anzeigt, etwa durch einen fragenden Blick.

Insgesamt erreicht B. in der Summe aller Punktwerte in der ersten Reaktion einen Wert von 45 (von 81 möglichen Punkten). Dieser Wert gleicht dem Wert der zweiten Reaktion. Dabei zeigt B. 8-mal keine SVK,

¹⁸ Hierunter fallen Anweisungen, die sich durch ein gestörtes auditives Signal auszeichnen – etwa: „Leg den /Husten/ zum Baum“.

¹⁹ Dieser Itemtyp bezieht sich auf Aufforderungen bzgl. Items mit widersprüchlichen Attributen wie beispielsweise „Leg die große Muschel, die klein ist, auf den Sand“.

²⁰ Aufgaben mit dem Itemtyp „partiell mehrdeutig“ verlangt nach Items, die aufgrund fehlender Information mehrere Gegenstände beinhalten: „Wirf den langen [roten/gelben] Klotz ins Feuer“ oder „Leg den [langen/kurzen] gelben Klotz ins Feuer“.

12-mal unspezifische Hinweise und 7-mal spezifische Hinweise auf SVK.
B. kann seinen Punktwert auf Nachfrage nicht verbessern.

4.2 Anzeichen von SVK bei M., 8,9 Jahre

4.2.1 M.s expressive Fähigkeiten

M. zeigt sich in der Kommunikation mit der Testerin zunächst sehr zurückhaltend und antwortet lediglich auf geschlossene Fragen.

In der weiteren Kommunikation zeigt M. weiterhin passives Verhalten und ergreift keine Eigeninitiative zum Sprechen. In den Antworten auf Fragen der Testerin zeigt M. vorwiegend 2- und 3-Elementsätze wie z.B. „Ken [Figur von Barbie] auch“ und „der kann reden“.

Insgesamt ist M. bei leicht verwaschener Aussprache gut verständlich.

4.2.2 M.s rezeptive Fähigkeiten: SETK 3-5 und TROG-D

Im Untertest „Verstehen von Sätzen“ des SETKs erreicht M. gemessen an der Altersstufe der 3;5-3;11-Jährigen einen T-Wert von 70. Dieser Wert befindet sich weit außerhalb der Norm, sodass davon ausgegangen werden kann, dass M.s SV einem Entwicklungsalter von >3;11 Jahren entspricht. Da sich die Testbögen des SETKs der Altersstufen 3;0-3;11 und 4;0-4;11 unterscheiden, konnte für die Altersgruppe 4;0-4;11 kein alternativer T-Wert ermittelt werden. Es ist davon auszugehen, dass der Testbogen für die Altersstufe 4;0-4;11 M.s SVs-Leistung eher erfasst und repräsentiert hätte. Daher wird die oben aufgeführte Annahme zum Entwicklungsstand des SVs anhand des TROG-Ds spezifiziert.

In der Testung mit dem Trog-D erzielte M. in Altersgruppe 3;0-3;11 einen T-Wert von 61. Dieser Wert befindet sich an der Obergrenze des Normbereiches für diese Altersstufe, sodass die Auswertung für M. innerhalb der Altersstufe 4;0-4;11 wiederholt wurde. Hier ergab sich ein T-Wert von 55. Dieser Wert befindet sich im Normbereich. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass M.s SV einem Entwicklungsalter von 4;0-4;11 Jahren entspricht.

Die qualitative Auswertung ergibt, dass M. folgende morphologisch-syntaktische Strukturen erfassen kann: Substantive, Verben, 2- und 3-

Element Sätze, Negation, die Präpositionen „in“ und „auf“ sowie Plural. Bei der Testung der Adjektive zeigt M. Unsicherheiten. Mit Blick auf die im SETK erreichten Werte sowie der Interaktion mit der Testerin, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Adjektive generell von M. entschlüsselt werden können. Auffällig ist zudem, dass Relativsätze, Subordinationen mit „weil“ und „und“ sowie temporale Strukturen mit „bevor“ in der Testung mit dem TROG-D nicht entschlüsselt werden können, in der Testung mit dem SETK 3-5 zeigte M. jedoch adäquate Reaktionen. Dies lässt darauf schließen, dass die o.g. Zielstrukturen in der Interaktion mit der Testerin entschlüsselt werden können, im Zusammenhang mit den grammatikalischen Ablenkern des TROG-Ds jedoch nicht. Weiter kann ein Konzentrationsproblem oder die mangelnde Analyse aller Bilder (Schwierigkeiten in der visuellen Wahrnehmung) des TROG-Ds M.s schlechtere Leistung beeinflusst haben. Dennoch wird aufgrund der guten Ergebnisse davon ausgegangen, dass auch M. die Strukturen der ASVK erfassen kann.

4.2.3 M.s Sprachverstehenskontrollprozesse

M. kann die vorgegebene Rahmenhandlung der ASVK und die damit verbundenen Spielregeln und Anforderungen mit Hilfe der Testerin kognitiv erfassen und befolgen. Ihr SV der Ortsbezeichnungen ist sehr gut, lediglich das Item *Feuer* musste erneut auditiv vorgegeben und durch die Testerin gesichert werden. Die Objektbezeichnungen kann M. als einziges Kind ohne Probleme verstehen und auf die vorgesehene Objektleiste sortieren. Sie hat zunächst weder Probleme bei Items mit mehreren Attributen noch bei den bislang problematischen Items *Muschel* bzw. *Edelstein*. Dennoch schwankt sie im Übungsbeispiel „Leg die große Muschel zum Feuer“ zwischen *Edelstein* und *Muschel*. Diese Unsicherheit zeigt sich auch in der Kategorie „Durchführbar“. So wählt sie nach der Aufforderung „Leg die kleine Muschel auf den Sand“ den *kleinen Edelstein*. In dieser und einer weiteren Handlungsaufforderung führt M. die Anweisung falsch aus, ohne SVK zu zeigen. Aufgrund der vorab guten

SVs-Leistung bzgl. der Objektbezeichnungen steht die Frage im Raum, ob M. aufgrund mangelnder Konzentration falsche Items gewählt hat.

In der Kategorie „*Objekt nicht anwesend*“ zeigt M. zunächst keine spezifischen Hinweise auf SVK. Anstelle des verlangten (nicht vorhandenen) Krokodils, entscheidet sie sich etwa für den langen roten Klotz. Auf die Anweisung „Setz den [nicht vorhandenen] Vogel auf den Baum“ reagiert sie ebenfalls zögernd, woraufhin die Testerin eine allgemeine Nachfrage stellt, weshalb sie dem Piraten nicht helfen könne. Hierauf entgegnet M. schließlich mit dem spezifischen Hinweis auf SVK, „weil ich den Vogel nicht habe“. Auf die spätere Aufforderung, die (nicht vorhandene) Schlange in die Höhle zu legen, formuliert sie ohne ermunternde Nachfrage einen spezifischen Hinweis auf SVK: „Die Schlange hab ich nicht“. Sie erkennt somit das in der Anweisung implizierte Problem und reagiert schließlich durch adäquates Verhalten.

In der Kategorie „*gestörtes Signal*“ zeigt M. abermals keine spezifischen Hinweise auf SVK. Zunächst reagiert sie lediglich mit unsicherem Blick und Zögern auf den Störschall während der Aufforderung. Bei dem zweiten Item dieses Aufgabentyps reagiert M. mit „Gesundheit“. Erst auf die allgemeine Nachfrage der Therapeutin, äußert M. „die hat gehustet“. Obwohl dieser Aufgabentyp nun bereits bekannt ist, zeigt M. bei dessen dritten Item keinerlei Hinweise auf SVK. Sie entscheidet sich für den Fisch mit Punkten. Die durch das Gähnen unvollständige Information bemerkt sie nicht.

In der Kategorie „*physikalisch unmöglich*“ überrascht M. erneut mit mangelnden Hinweisen auf SVK. So reagiert sie ohne Zögern auf die *physikalisch unmögliche* Anweisung, greift nach einem Item ihrer Wahl, das sie an den genannten Ort legt. Statt „Leg die Höhle in die Höhle“ wählt sie etwa den roten Fisch mit Punkten, den sie in die Höhle legt. Erst beim letzten Item dieses Aufgabentyps legt sie nur ihre Hand auf das verlangte Item („Feuer“). Auf die spezifische Nachfrage der Testerin, weshalb sie dem Piraten nicht helfen könne, reagiert sie mit „nein“.

In der Kategorie „*vollständig mehrdeutig*“ zeigt M. lediglich nonverbale Hinweise auf SVK in Form eines kurzen Zögerns und einer Blickabsicherung, während sie sich für ein beliebiges Item entscheidet.²¹

Die Kategorie „*partiell mehrdeutig*“ wird nicht von M. erfasst. Hier zeigen sich keinerlei Hinweise auf SVK. M. entscheidet sich ohne Irritation für ein Item und führt die Handlung ohne Zögern aus.

Ähnlich zeigen sich die Reaktionen in der Kategorie „*widersprüchlich*“. Hierbei überhört M. ohne Irritation den widersprüchlichen Teil und führt die Handlung entsprechend mit dem genannten Item aus. Beispielsweise ignoriert sie „die klein ist“ bei der Aufforderung „Leg die große Muschel, die klein ist, auf den Sand“ und führt die Handlung mit der großen Muschel aus. Die Aufgaben des Items „*syntaktisch zu komplex*“ versucht M. bemüht zu lösen. Hierbei erledigt sie die Aufträge zum Teil korrekt, jedoch ohne die Informationsflut sowie falsche bzw. fehlende Teilaufträge zu bemerken.

Insgesamt erreicht M. in der Summe aller Testitems in der ersten Reaktion einen Punktwert von 21 (von 81 möglichen Punkten) und in der Zweitreaktion einen Punktwert von 24. Dabei zeigt sie in der ersten Reaktion 14-mal keine SVK, 8-mal nonverbale Hinweise, 2-mal unspezifische und 3-mal spezifische Hinweise auf SVK. In der zweiten Reaktion kann M. eine nonverbale Reaktion und eine unspezifische Reaktion auf Nachfrage spezifizieren.

4.3 Anzeichen von SVK bei N., 8,2 Jahre

4.3.1 N.s expressive Fähigkeiten

In der Kommunikation mit der Testleiterin zeigt sich N. offen und sprechfreudig. Zum Führen eines Gespräches benötigt sie jedoch direkte Nachfragen der Testerin. Ausführliche Antworten gibt N. nur bei bestehendem Interesse. Die Äußerungen zeigen sich hierbei aufgrund vieler Ellipsen und verwaschener Artikulation als mäßig verständlich.

²¹ Die mehrdeutige Anweisung lautet: „Leg den Roten in die Höhle“, woraufhin M. den langen roten Klotz nimmt.

Oftmals muss das Gesagte durch Nachfragen der Testerin wiederholt werden.

4.3.2 Rezeptive Fähigkeiten

In der Testung mit dem SETK erzielte N. in der Altersgruppe 3;5-3;11 einen T-Wert von 47. Dieser entspricht dem Normbereich, sodass davon ausgegangen werden kann, dass N.s SV einem Entwicklungsalter von ca. 3;5-3;11 entspricht.

Qualitativ zeigt sich, dass vor allem Präpositionen (auf, in und zwischen) nicht entschlüsselt werden können. Auch Subordinationen mit „und“ und „weil“ werden nicht verstanden.

In der Testung des Grammatikverständnisses mit dem Trog-D konnte die Annahme zum Entwicklungsstand des SVs spezifiziert werden: N. erreicht in der Altersgruppe 3;0-3;11 einen T-Wert von 58. Da dies an der oberen Grenze des Normbereichs für diese Altersgruppe liegt, wurde die Auswertung für die Altersgruppe 4;0-4;11 wiederholt. Hier erreicht N. einen T-Wert von 45. Dies lässt darauf schließen, dass N.s SVs-Leistungen ein Entwicklungsalter von 3;5-3;11 überschreiten und einem Entwicklungsstand von 4;0-4;11 entsprechen.

In der qualitativen Auswertung ergibt sich, dass N. das Adjektiv „lang“ nicht entschlüsseln kann. Dies ist im Hinblick auf die Testung mit der ASVK wichtig, da die Items *kurze* und *lange Klötze* beinhalten.

Auffällig ist, dass N. im TROG-D Strukturen mit Relativsätzen nicht entschlüsseln, Handlungsaufforderungen mit diesen im SETK 3-5 hingegen adäquat ausagieren kann.

Da ihre Fehlleistung im TROG-D auf grammatikalische Ablenker zurückzuführen ist und die visuelle Erfassung der Bilder für Kinder mit Down Syndrom oft Schwierigkeiten birgt, kann davon ausgegangen werden, dass N. in Kommunikationssituationen Relativsätze erfassen kann.

Auch N. verfügt über das nötige Verständnis für die in der ASVK geforderten sprachlichen Strukturen.

4.3.3 N.s Sprachverstehenskontrollprozesse

N. kann die vorgegebene Rahmenhandlung und die damit verbundenen Spielregeln und Anforderungen mit Hilfe der Testerin erfassen und ausführen. Die Orts- und Objektbezeichnungen erfasst N. sicher. Wie in der Eingangsdiagnostik bereits ersichtlich wurde, kann N. die Adjektive *kurz* und *lang* nicht entschlüsseln. Ebenfalls problematisch sind die Attribute *ohne Punkte* bzw. *mit Punkten*. Die Differenzierung der Items *Edelstein* und *Muschel* gestaltet sich ebenfalls schwierig. Dies spiegelt sich trotz mehrmaliger Wiederholung durch die Testerin auch im Verlauf der Testung wieder.

So führt N. in der Kategorie der Itemtypen „*durchführbar*“ diejenigen Anweisungen, die die o.g. Begriffe beinhalten, nicht korrekt aus, sondern wickelt auf andere Items aus. Beispielsweise wählte sie auf die Anweisung „Leg die kleine Muschel auf den Sand“ den *kleinen Edelstein*. Hinweise auf SVK zeigt sie hier nicht.

In der Kategorie „*Objekt nicht anwesend*“ zeigt N. spezifisch verbale Hinweise auf SVK. Zwar benötigt N., in jedem der drei Fälle die Nachfrage der Therapeutin, benennt dann aber konkret das Problem. Beispielsweise reagiert sie auf die Aufforderung „Setz den Vogel zum Baum“ zunächst mit Kopfschütteln und dem Wort „Quatsch“, benennt auf Nachfrage aber dann das Problem mit der Äußerung: „kein Vogel“. Lediglich bei einem Item dieser Aufgabengruppe zeigt sie nicht spezifische Hinweise auf SVK, da sie nur „nein“ sagt.

In den Kategorien „*gestörtes Signal*“ und „*physikalisch unmöglich*“ zeigt N. unspezifisch verbale bzw. nonverbale Hinweise auf SVK. Sie führt die vorgegebene Handlung zwar nicht aus und weist diese mit einem Lachen zurück, benennt das Problem jedoch nicht spezifisch. So weist sie die Aufforderung „Leg die Höhle in die Höhle“ mit einem einfachen „Nein“ zurück. Auf den Störschall reagiert sie lediglich beschreibend mit: „Husten!“ In der letzten Aufgabe ignoriert sie die nicht auszuführende Anweisung und nimmt eine Ersatzhandlung vor. So nimmt sie einen *Edelstein* und begleitet ihre Handlung mit „ins Feuer“. Da jedoch im Vorfeld bereits ersichtlich war, dass der Aufgabentyp entschlüsselt werden

und das Problem erkannt werden konnte, gehen die Untersucherinnen hier von einem Konzentrationsproblem aus.

In der Kategorie „*vollständig mehrdeutig*“ zeigt N. lediglich nonverbale Anzeichen für SVK in Form eines kurzen Zögerns oder eines fragenden Blickes während der Handlungsausführung. Sie ergänzt den mehrdeutigen Satz selbständig um die fehlende Information und führt eine für sie stimmige Handlung aus, ohne dabei Anzeichen von SVK zu zeigen. Beispielsweise wählt sie auf die Aufforderung „Wirf den Fisch ins Wasser“ zwischen verschiedenen Fischen, nimmt sie in die Hand, legt sie wieder weg und entscheidet sich schlussendlich für einen Fisch. Dies zeigt Unsicherheit, jedoch keine spezifische SVK-Leistung.

Bei dem Itemtyp „*widersprüchlich*“ zeigt N. sowohl nonverbale als auch unspezifische SVK-Reaktionen. So nimmt sie nach der Aufforderung „Leg die große Muschel, die klein ist auf den Sand“ nach kurzen Zögern beide *Muscheln* hoch und legt sie auf den Sand. Die Frage der Testerin nach dem Grund der Handlung kann sie jedoch nicht beantworten.

Auf die Aufforderung „Leg den großen Edelstein, der klein ist zum Baum“ reagiert N. mit einem Lachen und erklärt dann: „Der ist klein und groß“, entscheidet sich dann jedoch für das erstgenannte Attribut *klein*. Hier erfasst N. die Widersprüchlichkeit als Mehrdeutigkeit und entscheidet sich für die *kleine Muschel*. Ähnlich zeigt sich ihre Reaktion bei der Aufforderung „Stell den schwarzen Hund, der braun ist in die Höhle“. Auch hier entscheidet sie sich für das erstgenannte Item, zeigt in diesem Fall jedoch keinerlei SVK.

In der Kategorie „syntaktisch zu komplex“ zeigt N. lediglich einmal unspezifische Hinweise auf SVK. So versucht sie die komplexe Aufforderung auszuführen, nimmt einen Gegenstand in die Hand und fragt „und das?“.

Die Kategorie „*partiell mehrdeutig*“ wird nicht von N. erfasst. Hier zeigen sich keinerlei Hinweise auf SVK. N. entscheidet sich ohne Irritation für ein Item und führt die Handlung ohne Zögern aus. So legt sie auf die Aufforderung „Wirf den Fisch mit Punkten ins Wasser“ ohne Zögern den *roten Fisch mit Punkten* ins Wasser.

Insgesamt erreicht N. 31 von 81 möglichen Punkten in der Erstreaktion und 35 von 81 in der Reaktion auf Nachfrage. Hierbei zeigt sie in der ersten Reaktion 11-mal keine SVK, 1-mal nonverbale, und 15-mal unspezifische Hinweise auf SVK. In der zweiten Reaktion ist sie 4-mal in der Lage unspezifische Hinweise zu spezifizieren.

4.4 Zusammenführende Interpretation der Testergebnisse und Bewertung der Ausgangshypothesen

Die Verfasserinnen dieser Arbeit fragten nach dem generellen Vorhandensein und dem Ausmaß von SVK-Prozessen bei Kindern im Alter von 8-9 Jahren mit Down Syndrom trotz ihrer rezeptiven und expressiven Defizite in ihrer Sprachentwicklung. An diesem Punkt der Arbeit kann geschlussfolgert werden, dass die untersuchten Kinder zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Entwicklung über die mehr oder minder nötigen Voraussetzungen verfügen, Sprache derart entschlüsseln zu können, um entsprechend auf Inkonsistenzen zu reagieren. Des Weiteren sollte überprüft werden, ob sich die ASVK überhaupt als geeignetes Testinstrument bei Kindern mit Down Syndrom erweist.

4.4.1 SVK Prozesse bei B., M. und N.

B. schnitt in der Testung der SVs-Leistungen am schlechtesten ab. Sein SVs-Alter wurde insgesamt auf 3;0-3;11 geschätzt. Umso überraschender, dass B. bereits über SVK-Prozesse verfügt. Diese drücken sich nicht, wie bei regelentwickelten Kindern dieses Entwicklungsstandes üblich, in nonverbalen Reaktionen, sondern bereits in unspezifisch verbalen Hinweisen aus. Dies bestätigt die Annahme der Autorinnen, dass SV und SVK unabhängig agieren. Insgesamt bemerkt er zwar Schwierigkeiten mit der Analyse und Verarbeitungen von beispielsweise syntaktisch zu komplexen Anweisungen, allerdings ist er nicht in der Lage, dies konkret zu formulieren und entsprechend zu reagieren. Folglich kann er den Auslöser sowie das daraus resultierende Nichtverstehen nicht in Worte fassen. Kinder mit weiter entwickelter SVK reagieren auf syntaktisch zu komplexe Anweisungen etwa mit „Das ist zu schwer“. Als

Therapieindikation lässt sich daraus ableiten, dass B. SVs-Schwierigkeiten generell zu erkennen scheint, aber noch kaum effektive Strategien anwendet, um das Nichtverstehen analysieren und darauf entsprechend reagieren zu können. In Bezug zu seinem SVs-Alter, zeigen sich die SVK-Leistungen jedoch durchaus regelgerecht. Für die Bewältigung von Verstehensschwierigkeiten im Alltag ergibt sich daraus zunächst einmal die Unterstützung in der weiteren Entwicklung des SVs und der SVK. Konkret ergibt sich daraus, B. vor allem bei zu komplexen Sätzen darauf aufmerksam zu machen, weshalb er die Anweisung nicht verstehen kann bzw. nicht verstanden hat. Dadurch soll B. die Möglichkeit erfahren, auf sein Nichtverstehen durch adäquates Nachfragen reagieren zu können.

Für M. kann festgehalten werden, dass sie die schwächste Leistung der untersuchten Kinder zeigte. Trotz der guten Leistungen in der Testung des SVs lassen sich spezifische Hinweise auf SVK lediglich bei zwei Aufgabentypen identifizieren, jedoch nur auf konkrete Nachfrage der Testerin. Zusätzlich zeigt M. eindeutige nicht spezifische Hinweise auf SVK in Form von non-verbaler Kommunikation wie etwa fragender Blick oder zögerndes Abwarten lediglich bei den Aufgabentypen „Objekt nicht anwesend“ und „gestörtes Signal“. In den meisten Fällen jedoch führt M. Handlungen ohne Anzeichen auf SVK aus. Anhand von M. wird deutlich, dass SV und SVK unabhängig voneinander operieren. Denn gerade in der Eingangsdiagnostik zeichnete sich M. mit einer sehr guten SV-Leistung aus, wohingegen sie in der ASVK kaum SVK-Prozesse zeigt.

Jedoch muss festgehalten werden, dass M. als eher schüchternes Kind einzuschätzen ist, was den mangelnden Einsatz von Nachfragen – und somit spezifischen Hinweisen auf SVK – erklären könnte. Auch der Einsatz von absichernden Blicken, welcher generell als nicht spezifischer Hinweis auf SVK gewertet wird, ist bei M. differenziert zu betrachten, da sie aufgrund ihrer Zurückhaltung Handlungen per se durch Blicke abzusichern versucht. Für eine Therapieindikation müsste mittels einer Wiederholung der ASVK zunächst abgeklärt werden, ob die mangelnden Hinweise der Schüchternheit oder aber fehlender SVK geschuldet sind. Sollte sich letzteres manifestieren, so müsste M. vorab verdeutlicht

werden, dass sie in vielen Situationen Handlungsanweisungen nicht korrekt analysiert und somit fehlerhaft reagiert. Darauf aufbauend, würde analog zu B. daran gearbeitet werden, ihr Nichtverstehen spezifisch formulieren zu können.

N.s SVK-Leistung lässt sich insgesamt als wenig spezifisch beschreiben. Ähnlich wie bei B. erfasst sie in den meisten Fällen zwar das Problem, kann dies jedoch nicht eindeutig benennen. Die Nachfragen der Testerin zeigen sich hierbei als hilfreich, da N. auf die Frage „Warum kannst du dem Piraten nicht helfen?“ oft eine unspezifische, aber korrekte Antwort geben kann. Des Weiteren ist zu beobachten, dass N. vor allem Schwierigkeiten mit syntaktischen Inkonsistenzen wie etwa einem zu langen oder zu komplexen Satz hat. Hier zeigt sich die SVK oft nur in einem fragenden Blick oder einer Bitte um Bestätigung. Daraus kann nachfolgend abgeleitet werden, dass der Fokus der Interventionsmaßnahme, neben der Spezifizierung der SVK Leistung, vor allem auf der Verbesserung dieser in Bezug auf syntaktische Inkonsistenzen gelegt werden sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Kinder, wenn auch in variierender Quantität und Qualität, SVK-Prozesse zeigen. Vor allem auf *physikalische* Inkonsistenzen zeigten die Kinder gehäuft spezifische SVK. Dies geht mit Schmitz einher, die diese als die leichteste Inkonsistenz beschreibt, auch wenn sie die Items, anders als in dieser Arbeit geschehen, nicht kategorisiert (2012, S. 21). Die hier untersuchten Kinder im Alter von 8-9 Jahren mit Down Syndrom sind folglich trotz ihrer Entwicklungsverzögerung in der Lage, SVK-Prozesse zu leisten. Das hohe Maß an unspezifischen SVK-Prozessen spricht wiederum dafür, dass die Kinder hinsichtlich ihrer Entwicklung von SVK regelentwickelten Kindern im Vorschulalter entsprechen.

4.4.2 Durchführbarkeit der ASVK bei Kindern mit Down Syndrom

Insgesamt zeigten sich die Kinder von der Rahmenhandlung gut motiviert, wobei vor allem der unbekannte Schatz in der Schatzkiste die Kinder

anhielt, bis zum Ende die Anweisungen der „Königin“ zu befolgen. Die Ortsangaben konnten die Kinder gut erfassen, lediglich die Darstellung der Höhle verwirrte ein Kind. Nach auditivem Input war das Verstehen jedoch schnell gesichert. Bei den Objektbezeichnungen zeigte sich jedoch, dass die Kinder häufig eines der beiden Attribute (z.B. *langer* roter Klotz) vernachlässigten. Dies gilt es in Hinblick auf die reduzierte Merkfähigkeit bei Down Syndrom zu überdenken. Auch die Schnelligkeit der vorgeschlagenen Anweisungen sollte für Kinder mit Down Syndrom verlangsamt werden. Die beiden Items Muschel und Edelstein scheinen sich visuell zu stark zu ähneln, sodass alle Kinder Schwierigkeiten in der Unterscheidung zeigten und selbst nach mehrmaligem auditivem Input durch die Therapeutin das Verstehen beider Begriffe nicht 100%-ig gesichert werden konnte.

Des Weiteren zeigte sich, dass die Kinder diejenigen Items, die auf der vor ihnen liegenden Objektleiste zu weit rechts oder links abgebildet sind, und sich somit außerhalb ihres Blickfeldes befanden, nicht weiter berücksichtigten. Daher sollte die Objektleiste dahingehend umgestaltet werden, dass die Items in einer weiteren Reihe abgebildet werden, sodass sich die Objektleiste insgesamt verschmälert.

Die Vergabe der Punkte gilt es ebenfalls bei Kindern mit Down Syndrom zu überdenken, da diese aufgrund ihrer expressiven und kognitiven Einschränkungen meist nicht in der Lage sind, die verlangten Antwortstrukturen zu leisten. Oftmals muss die spezifische SVK Leistung aufgrund der elliptischen Strukturen aus dem Kontext heraus interpretiert werden.

Allgemein lässt sich schlussfolgern, dass sich die ASVK durchaus für die Durchführung bei Kindern mit Down Syndrom eignet. Generell sollte jedoch sowohl die Testdurchführung als auch die Auswertung die vielschichtige Symptomatik des Down Syndroms berücksichtigen. Dies gilt besonders für die visuelle Darbietung, aber auch für die Anpassung des Tempos und die Nachdrücklichkeit von Anweisungen.

5. Fazit und Ausblick

Die nähere Betrachtung von SVK-Prozessen hat gezeigt, wie wichtig diese Instanz ist – sowohl für regelentwickelte als auch für nicht-regelentwickelte Kinder. Doch gerade bei Kindern mit bereits bekannter rezeptiver Sprachstörung, in diesem Falle Kinder mit Down Syndrom, stelle eine funktionierende SVK die Grundlage für den Kommunikationserfolg sowie weitere Lernprozesse dar. Umso gravierender also, dass gerade diese Kinder aufgrund verzögerter SVK per se weniger Nachfragen als Kinder ohne Beeinträchtigung der selbigen, und somit ihr Nichtverstehen in den meisten Fällen nicht realisieren. Diese Kinder bauen somit auch keine verbindliche Vorstellung von Sprache auf, für sie ist Sprache ein vages Konstrukt. Damit einhergehend entwickeln sich Unsicherheiten in emotionalen und sozial-kommunikativen Prozessen. Sprache bleibt ohne Inhalt. Wenn sie eine Inkonsistenz bemerken, können sie oftmals den dahinterliegenden Grund dafür nicht erfassen. Da die Untersuchungen, Diagnostiken sowie Interventionen und Therapien bzgl. Störungen der Sprachproduktion deutlich überwiegen – und dass obwohl SV und SVK den expressiven Prozessen vorangestellt ist, unterstreichen die Autorinnen dieser Arbeit die Relevanz, die die SVK ereilt.

Umso erfreulicher bewerten die Verfasserinnen daher die Erkenntnis, dass die ASVK SVK-Prozesse ebenfalls bei der hier getesteten Zielgruppe identifizieren kann. Dank der ASVK können spezifische Aussagen über die intakte Kontrolle bei B., M. und N. getroffen werden und im zweiten Schritt abgeleitet werden, bei welchen sprachlichen Strukturen die SVK nicht eingreift, und wie diesem Problem wiederum entgegen gewirkt werden kann. Die Modifizierungsvorschläge sind dabei Empfehlungen, die die Autorinnen während ihrer Durchführung gesammelt haben.

Auffallend ist die hohe Anzahl an unspezifischen Hinweisen von SVK, was die Frage nach möglichen Gründen aufwirft. Da das kommunikative Umfeld von Kindern großen Einfluss auf die Sprachentwicklung bzw. das gesamte Kommunikationsverhalten hat, tritt ein Aspekt zutage, der in dieser Arbeit bislang kaum Beachtung gefunden hat: Wie verhält sich das kommunikative Umfeld von Kindern mit Einschränkungen in der SVK?

Reagieren Eltern auf unverständliche Äußerungen mit förderlichem Verhalten und spezifischen Nachfragen oder aber mit nicht spezifischen Nachfragen und übergehen damit eine Situation des Nichtverstehens? Interpretieren sie somit eine vorhandene Inkonsistenz und gehen über das eigene Nichtverstehen hinweg? Mit solch einem Verhalten bieten sie ihren Kindern kein Modellverhalten für spezifische Nachfragen – sie ermöglichen nicht einmal das Aufzeigen von Situationen, in denen ein Nichtverstehen vorhanden ist. Eine weiterführende Arbeit könnte eben diese Fragen aufgreifen, um in einem zweiten Schritt mittels eines rein elternbasierten Trainings – und somit einem Training des kommunikativen Umfeldes eines Kindes mit mangelnden SVK-Prozessen – eine gewinnbringendere Fragenkultur von Seiten des Kindes etablieren zu können, ohne dem Kind direkt sein Nichtverstehen aufzuzeigen. Kann eine solche Intervention SVK-Prozesse anstoßen?

Am Ende bedanken wir uns für die tolle Mitarbeit von B., M. und N. und ihren Eltern. Ohne jene hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

6. Literaturverzeichnis

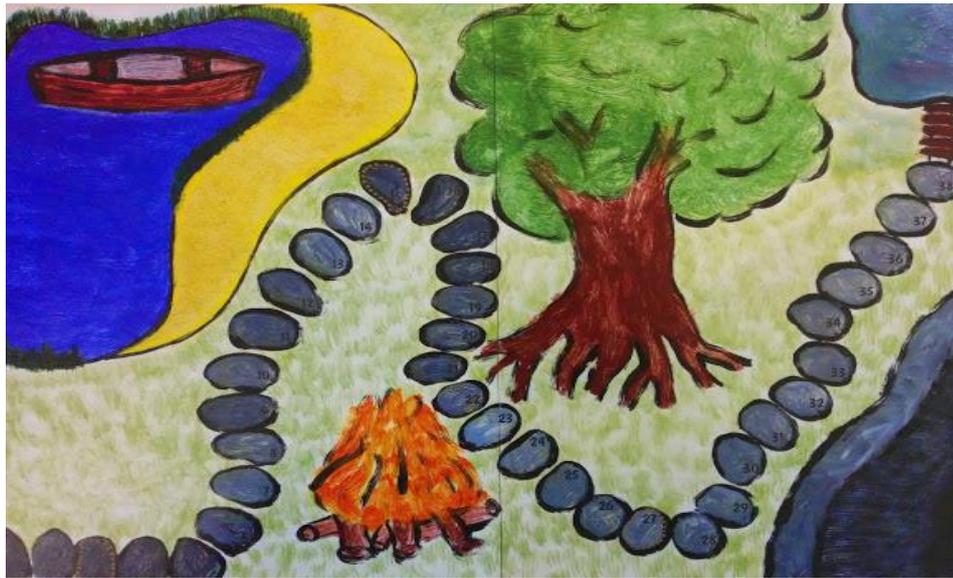
- Deutsches Down-Syndrom InfoCenter. *Down Syndrom – was ist das?* <https://www.ds-infocenter.de/html/dswasistdas.html> (14.04.2015).
- Diem, A., Schmitz, P. (2007). *Sprachverstehenskontrolle – Ein wichtiger Ansatzpunkt in der Therapie von Sprachverstehensstörungen*. In: Forum Logopädie 5 (21), 32-39. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Eroms, H.-W., (2009). *Syntaktische Funktionen und Kasusrollen* In: Sprache und Gehör (32), 72 – 83.
- Fox, A. (Hrsg.) (2011). *Trog-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Handbuch*. 5.Aufl.. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Hachul, C., Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Haveman, M. (2007). *Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm „Kleine Schritte“*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mathieu, S. (2013). *Therapie des Sprachverstehens im Kleinkindalter. Ein sprachentwicklungspsychologischer Zugang*. In: Sprachförderung und Sprachtherapie 2013 (4), 209-215. Dortmund: Modernes Lernen.
- Sarimski, K. (2013). *Entwicklung des produktiven Wortschatzes von Kindern mit Down-Syndrom. Erste Ergebnisse aus der Heidelberger Down-Syndrom-Studie*. In: Logos 21 (4), 248-254. Köln: Prolog.
- Schmitz, P. (2012a). *Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6 – 4;11 Jahren*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schmitz, P. (2012b). *ASVK. Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse. Manual*. Idstein: Schulz Kirchner.

- Schönauer-Schneider, W. (2008). *Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring – Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen?* In: Die Sprachheilarbeit 53 (2), 72-82. Dortmund: Modernes Lernen.
- Schrey-Dern, D. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung.* Stuttgart: Thieme.
- Rausch, M. (2003). *Linguistische Gesprächsanalyse in der Diagnostik des Sprachverstehens von Kindern am Beginn der expressiven Sprachentwicklung.* Idstein: Schulz-Kirchner.
- Rausch, M. (2013). *Sprachverständnis – Basisartikel.* In: Sprachförderung und Sprachtherapie 2013 (4), 202-208. Dortmund: Modernes Lernen.
- Wilken, E. (2000). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems.* 8. Aufl. Berlin: Spiess.
- Zollinger, B. (1987). *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Erfassung zur Früherfassung und Frühtherapie.* Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (1998). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen.* Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache.* Bern: Haupt.

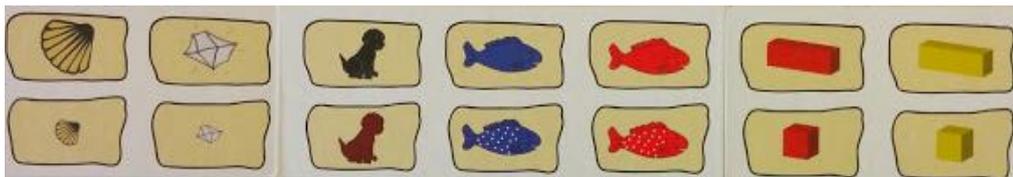
7. Anhang

- Mat. 1: Spielbrett der ASVK
- Mat. 2: Symbolleiste der ASVK
- Mat. 3: Protokollbogen SETK 3-5, B.
- Mat. 4: Protokollbogen Trog-D, B.
- Mat. 5: Protokollbogen ASVK, B.
- Mat. 6: Protokollbogen SETK 3-5, M.
- Mat. 7: Protokollbogen Trog-D, M.
- Mat. 8: Protokollbogen ASVK, M.
- Mat. 9: Protokollbogen SETK 3-5, N.
- Mat. 10: Protokollbogen Trog-D, N.
- Mat. 11: Protokollbogen ASVK, N.
- Mat. 12: DVD zur Studie

Mat. 1: Spielbrett der ASVK



Mat. 2: Symbolleiste der ASVK



Mat. 3: Protokollbogen SETK 3-5, B.

Hannelore Grimm

SETK 3-5

**Sprachentwicklungstest
für drei- bis fünfjährige Kinder**

Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven
Gedächtnisleistungen

Protokollbogen: 3;0 - 3;11 Jahre

Name: B.P. Vorname: _____

Geschlecht:	<input checked="" type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> W			
			Jahr	Monat	Tag
Geburtsdatum			2006	10	26
Testdatum			2015	02	09
Alter			08	03	

Test-
ergebnisse: *Untertest* Rohwert T-Wert Konfidenz-
intervall PR

Sprachverstehen

Verstehen von Sätzen (VS)	12	45		30,85
---------------------------	----	----	--	-------

Sprachproduktion

Enkodierung semantischer Relationen (ESR)				
Morphologische Regelbildung (MR)				

Sprachgedächtnis

Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)				
---	--	--	--	--

© by Hogrefe Verlag für Psychologie GmbH & Co. KG, Göttingen · Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten · Best.-Nr. 01 271 03

Untertest 1 – Verstehen von Sätzen (VS)

Instruktion:

„Hier habe ich dir Bilder mitgebracht. Wir machen das so: Ich sage dir jetzt etwas, und du zeigst mir immer das richtige Bild dazu. Es ist immer nur ein Bild richtig. Das probieren wir jetzt mal aus. Zeige mir das Bild: ‚Der Mann kocht.‘“

Aufgaben:

(Übungskarte: Der Mann kocht)

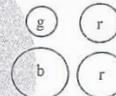
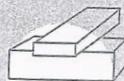
- Bildkarte 1 Der Hund läuft.
- Bildkarte 2 Die Kinder sitzen unter dem Tisch.
- Bildkarte 3 Die Frau trinkt nicht.
- Bildkarte 4 Der Mann schiebt das Pferd.
- Bildkarte 5 Der Stiff ist in der Tasse.
- Bildkarte 6 Der Vogel sitzt im Baum.
- Bildkarte 7 Der Löffel ist auf der Kiste.
- Bildkarte 8 Der Mann sitzt nicht.
- Bildkarte 9 Der Junge küßt das Mädchen.

<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
R	<input checked="" type="checkbox"/>
R	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
R	<input checked="" type="checkbox"/>

Zwischeninstruktion:

„Hier habe ich dir ein paar Sachen mitgebracht. Kannst du mir sagen, was das ist?“

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:



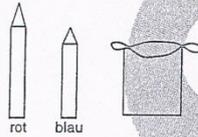
- Aufgabe 10 Zeig mir den größten roten Knopf.
(Ausgangssituation herstellen.)
- Aufgabe 11 Zeig mir den blauen Knopf.
(Ausgangssituation herstellen.)
- Aufgabe 12 Leg die Knöpfe, die rot sind, auf die Kiste.
(Ausgangssituation herstellen.)
- Aufgabe 13 Leg die Knöpfe in die Kiste und leg die Kiste auf den Fußboden.
(Ausgangssituation herstellen.)
- Aufgabe 14 Gib mir die Kiste, nachdem du einen Knopf reingelegt hast.

<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
R	<input checked="" type="checkbox"/>
R	<input checked="" type="checkbox"/>

Zwischeninstruktion:

„Und hier sind noch ein paar andere Sachen. Kannst du mir sagen, was das ist?“

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:



- | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Aufgabe 15 Leg den blauen Stift unter den Sack.
<i>(Der TL legt alle Stifte in den Sack.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F |
| Aufgabe 16 Bevor du mir den Sack gibst, hol alle Stifte raus.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input type="checkbox"/> R | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aufgabe 17 Leg den Sack zwischen die Stifte.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input type="checkbox"/> R | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aufgabe 18 Zeig mir: Der Sack fällt runter, weil du ihn mit einem Stift angestoßen hast.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F |
| Aufgabe 19 Stoß den Sack mit dem längsten Stift an. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F |

Summe:

12

Mat. 4: Protokollbogen TROG-D, B.

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

Name B.P.	Geburtsdatum 26.10.2010
Geschlecht M <input checked="" type="checkbox"/> W <input type="checkbox"/>	Testdatum 09.02.2015
Einsprachig <input checked="" type="checkbox"/> Mehrsprachig <input type="checkbox"/> Deutsch seit:	Alter 8;3
Kommentar <i>Down-Syndrom</i>	

Quantitative Analyse			
	Rohwert	altersspezifischer	
		T-Wert	Prozentrang
Anzahl der Blöcke korrekt	3	45	32

Anzahl der Wiederholungen	1
Anzahl der Selbstkorrekturen	7

Qualitative Analyse						
	Zielstruktur	Ergebnis*	Fehleranalyse pro Item			
			1	2	3	4
A	Substantive	R				
B	Verben	F		L		
C	Adjektive	R				
D	2-Element Sätze	R				
E	3-Element Sätze	F	L			
F	Negation	F	G		G	G
G	Präpositionen „in“ und „auf“	F		G		G
H	Perfekt	F				G
I	Plural	F		G		G
J	Präpositionen „über“ und „unter“	F	G	G	G	
K	Passiv					
L	Personalpronomen Nominativ					
M	Relativsatz					
N	Personalpronomen Akkusativ / Dativ					
O	Doppelobjektkonstruktion					
P	Subordination mit „während / nachdem“					
Q	Topikalisierung					
R	Disjunktive Konjunktion „weder – noch“					
S	Relativsatz (Pronomen im Akkusativ / Dativ)					
T	Koordination mit „und“					
U	Subordination mit „dass“					
Erreichter Gesamtpunktwert		3				

*Ergebnis = wurde der Block korrekt oder falsch gelöst, Fehleranalyse = siehe Handbuch Anhang A-3

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

A	1	Schuh	R 2134 2134
	2	Vogel	
	3	Kamm	
	4	Apfel	
B	1	trinken	F 2314 2314
	2	pflücken	
	3	sitzen	
	4	laufen	
C	1	groß	R 2123 2123
	2	lang	
	3	rot	
	4	schwarz	
D	1	Der Junge läuft	R 3241 3241
	2	Der Hund sitzt	
	3	Die große Tasse	
	4	Der rote Ball	
E	1	Der Mann isst den Apfel .	F SK3 1131 3131
	2	Das Mädchen pflückt die Blume .	
	3	Die Frau trägt die Tasche .	
	4	Der Junge schaut das Pferd an .	
F	1	Das Mädchen springt nicht .	F 3113 2134
	2	Der Hund sitzt nicht .	
	3	Der Junge läuft nicht .	
	4	Der Hund trinkt nicht .	
G	1	Das Messer ist auf dem Schuh.	F 4112 4213
	2	Der Stift ist in der Kiste.	
	3	Der Stift ist auf dem Buch.	
	4	Die Tasse ist in der Kiste.	
H	1	Das Mädchen hat ein Bild gemalt .	F 3123 3132
	2	Der Junge hat die Blumen gepflückt .	
	3	Das Mädchen hat sich den Arm gebrochen .	
	4	Der Junge hat gegessen .	
I	1	Die Katzen schauen den Ball an.	F 2332 2133
	2	Der Junge steht auf den Stühlen .	
	3	Die Jungen pflücken die Äpfel .	
	4	Das Mädchen lässt die Tassen fallen.	
J	1	Der Stift ist über der Blume.	F 1111 4341
	2	Der Kamm ist unter dem Löffel.	
	3	Der Vogel fliegt über den Baum.	
	4	Der Hund läuft unter den Tisch.	

Mat. 5: Protokollbogen ASVK, B.

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Name des Kindes: 3P Alter: 8,3 Datum: 09.02.2015 Untersucher: S. Kotz

- Feuer Boot Baum Sand Wasser Höhle

- kurzer roter Klotz roter Fisch ohne Punkte großer Edelstein langer roter Klotz große Muschel kleine Muschel
 langer gelber Klotz kurzer gelber Klotz roter Fisch mit Punkten kleiner Edelstein blauer Fisch mit Punkten schwarzer Hund
 blauer Fisch ohne Punkte brauner Hund

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P2
1 Übungs- item C1	Wirf den kleinen Edelstein ins Wasser.	✓			
2 Übungs- item C2	Leg die große Muschel zum Feuer.	✓			
3 1	Setz das Krokodil auf den Sand.			3 "Das Krokodil? - ist weg!"	3 O a-NF O s-NF
4 2	Leg den Roten in die Höhle.	X		0 "Hab sch!"	0 O a-NF O s-NF
5 3	Wirf das Pukala ins Feuer.			3 "liegt da nicht!"	3 X a-NF O s-NF was? Das da? Wegs nicht, ist weg!
6 4	O Stell den braunen Hund zum Feuer. O Leg den roten Fisch mit Punkten in das Boot. O Wirf den kurzen roten Klotz ins Wasser und stell O den schwarzen Hund in die Höhle.	X		0 "Fertig!" O wohin O was	0 O a-NF O s-NF +

Protokollbogen ASVK-Longversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage		
		keine	nonverbal	verbal	P1	verbal	P2
7	Leg den großen Edelstein zum Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes "Hab ich!"	+		+
5					-		-
8	Leg die Höhle in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	"Weiß nicht!" "Greht nicht!" (Will weiter drücken)	3	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	3
6							
9	Leg die kleine Muschel auf den Sand.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck Kleiner Edelstein	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+ -		+ -
7							
10	Setz den braunen Hund, bevor du den schwarzen Hund zum Baum stellst, ins Boot, nachdem du die kleine Muschel ins Wasser geworfen hast. <input type="checkbox"/> 1. kleine Muschel ins Wasser <input type="checkbox"/> 2. brauner Hund ins Boot <input type="checkbox"/> 3. schwarzer Hund zum Baum	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck kl. Edelstein Wasser gg. Edelstein Baum Schw. Hund Baum	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was <input type="checkbox"/> wann "Fertig!"	0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	+ -
8							
11	Wirf den langen Klötz ins Feuer.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck unsicher	"(unverst.) das nicht!" "das da?"	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
9							
12	Leg die große Muschel, die klein ist, auf den Sand.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck unsicher legt beide Handen	"Das da?" "Das (gr. M.) und das auch (kl. M.)"	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
10							
13	Stell den schwarzen Hund in das Boot.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes "Hab ich!"	+		+ -
11							
14	Leg den /husten/ zum Baum.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	Welches?	2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
12							

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage		
		keine	nonverbal	verbal	P1	verbal	P2
15 [3]	physikalisch unmöglich Leg das Boot in das Boot.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	„Nei geht nicht!“	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
16 [4]	partiell mehrdeutig Leg den gelben Klotz in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck kurzer gelber Klotz	Hä? Gelber Klotz? Da? (entschiedet sich für eins)	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
17 [5]	Item durchführbar Setz den roten Fisch ohne Punkte in das Boot.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	O spezifische Nachfrage des Kindes „Hab ich!“	+		+
18 [6]	Objekt nicht anwesend Setz den Vogel auf den Baum.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	„Find ich nicht!“ „kein Vogel!“	3	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	3
19 [7]	syntaktisch zu komplex Leg die kleine Muschel, wenn du die große Muschel ins Wasser geworfen hast, auf den Sand, nachdem du den großen Edelstein in das Feuer gelegt hast. O 1. großer Edelstein ins Feuer O 2. große Muschel ins Wasser O 3. kleine Muschel auf Sand	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck kl. Muschel Sand gr. Tuschel Feuer	„Hab ich!“	0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	+
20 [8]	Item durchführbar Wirf den kurzen roten Klotz ins Feuer. (B. hört nicht richtig zu)		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck gelber langer Klotz	O spezifische Nachfrage des Kindes „Den?“ „Was?“ „Das da?“ (zögert)	+		+
21 [9]	zu lang <input checked="" type="checkbox"/> Leg den kleinen Edelstein in die Höhle <input type="checkbox"/> Stell den langen gelben Klotz auf den Sand. <input type="checkbox"/> Leg den blauen Fisch mit Punkten auf den Baum und <input type="checkbox"/> leg die kleine Muschel zum Feuer.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	+
22 [10]	Wort unbekannt Wirf das Falinka ins Wasser.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	„Hä?“, kann ich nicht!“	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2

Protokollbogen ASVK-Longversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P1	P2
23	Stell den schwarzen Hund, der braun ist, in die Höhle.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck Schwarzer Hund	"Hab ich!"	0	0
24	Setz den braunen Hund zum Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes Wdh. "braunen?!" "Hab ich!"	+	+ -
25	Wirf den Fisch ins Wasser.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck Schwank zwischen Fischen	"Ole... Fisch..."	2	2
26	Leg das /nieser/ in das Boot.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	Weiß nicht! (Will weiter drücken)	2	2
27	Leg den kleinen Edelstein zum Feuer.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes "Hab ich!"	+	+ -
28	Stell den Tagoba auf den Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	"Was das?" "Den find ich nicht!"	2	2
29	Wirf den Klotz ins Feuer.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	"Hä? Welchen klotz?" "Das da?" → wächit roter	3	3
30	Wirf den blauen Fisch mit Punkten ins Wasser.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes redet dazwischen → roter Fisch m.p. -o nicht wetbar!	/	/ +

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P1	P2
31	gestörtes Signal		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	"Was?" (keine Handlung)	2	2
29						
32	widersprüchlich		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck nimmt Edelsteine hoch	was? Das da?	2	2
30						
33	Objekt nicht anwesend		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	Hä? Geht nicht! (drückt weiter!)	3	3
31						
34	syntaktisch zu komplex		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was <input type="checkbox"/> wann	0	
32						
35	partiell mehrdeutig		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck rote Fisch m.P.	"Hab ich!"	0	0
33						
36	Item durchführbar		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input checked="" type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes (da da?) "Hab ich!"	0	
34						
37	zu lang		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck brauner Hund Home schw. Hund Wasser	<input type="checkbox"/> wohin <input checked="" type="checkbox"/> was "....(unv.)...ich nicht!" "das?"	2	2
35						
38	physikalisch unmöglich		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	"Hä! Geht gar nicht!"	3	3
36						

Auswertungsbogen

1. Gesamtwerte

Summe der Punktwerte aller Testitems P1 45

Summe der Punktwerte aller Testitems P2 45

Summe SVK-0 (P1 8) P2 8 Summe SVK-1 (P1 1) P2 1

Summe SVK-2 (P1 12) P2 12 Summe SVK-3 (P1 7) P2 7

3. Durchführbare Items (5, 7, 11, 15, 18, 22, 25, ~~28~~, 34)

nicht korrekt gelöst (P1 -): Summe SVK-0 P1 1

Summe SVK-1 P1

Summe SVK-2 P1 1

korrekt gelöst (P2 +): Summe SVK-3 P1 6

2. Punktwerte zu den einzelnen Itemtypen

Itemtyp	Nr.	P2	Nr.	P2	Nr.	P2	gesamt
(4) Objekt nicht anwesend	1	3	16	3	31	3	9
(2) Wort unbekannt	3	3	20	2	26	2	7
(3) physikalisch unmöglich	6	3	13	2	36	3	8
(8) zu lang	4	0	19	0	35	2	2
(7) vollständig mehrdeutig	2	0	23	2	27	3	5
(1) gestörtes Signal	12	2	24	2	29	2	6
(5) widersprüchlich	10	2	21	0	30	2	4
(9) zu komplex	8	0	17	0	32	0	0
(6) partiell mehrdeutig	9	2	14	2	33	0	4

Notizen zur Interpretation und sonstigen Beobachtungen

- *rewechselt Edelstein + Tuschel*
daher Nr. 7 (durchführbar) falsch +
SVK-0
 - *28 nicht wertbar*

Mat. 6: Protokollbogen SETK 3-5, M.

Hannelore Grimm

SETK 3-5

**Sprachentwicklungstest
für drei- bis fünfjährige Kinder**

Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven
Gedächtnisleistungen

Protokollbogen: 3;0 - 3;11 Jahre

Name: MK Vorname: _____

Geschlecht: <input type="checkbox"/> m <input checked="" type="checkbox"/> w		Jahr	Monat	Tag
	Geburtsdatum	2006	04	26
	Testdatum	2015	02	19
Alter	08	09		

Test-
ergebnisse: *Untertest* Rohwert T-Wert Konfidenz-
intervall PR

Sprachverstehen

Verstehen von Sätzen (VS)	19	70		97,7
---------------------------	----	----	--	------

Sprachproduktion

Enkodierung semantischer Relationen (ESR)				
Morphologische Regelbildung (MR)				

Sprachgedächtnis

Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)				
---	--	--	--	--

© by Hogrefe Verlag für Psychologie GmbH & Co. KG, Göttingen · Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten · Best.-Nr. 01 271 03

Untertest 1 – Verstehen von Sätzen (VS)

Instruktion:

„Hier habe ich dir Bilder mitgebracht. Wir machen das so: Ich sage dir jetzt etwas, und du zeigst mir immer das richtige Bild dazu. Es ist immer nur ein Bild richtig. Das probieren wir jetzt mal aus. Zeige mir das Bild: ‚Der Mann kocht.‘“

Aufgaben:

(Übungskarte: Der Mann kocht)

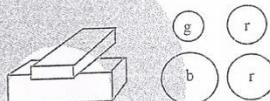
- Bildkarte 1 Der Hund läuft.
 Bildkarte 2 Die Kinder sitzen unter dem Tisch.
 Bildkarte 3 Die Frau trinkt nicht.
 Bildkarte 4 Der Mann schiebt das Pferd.
 Bildkarte 5 Der Stift ist in der Tasse.
 Bildkarte 6 Der Vogel sitzt im Baum.
 Bildkarte 7 Der Löffel ist auf der Kiste.
 Bildkarte 8 Der Mann sitzt nicht. (SK)
 Bildkarte 9 Der Junge küßt das Mädchen.

<input checked="" type="checkbox"/>	F

Zwischeninstruktion:

„Hier habe ich dir ein paar Sachen mitgebracht. Kannst du mir sagen, was das ist?“ ✓

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:



Aufgabe 10 Zeig mir den größten roten Knopf.

(Ausgangssituation herstellen.)

<input checked="" type="checkbox"/>	F
-------------------------------------	---

Aufgabe 11 Zeig mir den blauen Knopf.

(Ausgangssituation herstellen.)

<input checked="" type="checkbox"/>	F
-------------------------------------	---

Aufgabe 12 Leg die Knöpfe, die rot sind, auf die Kiste.

(Ausgangssituation herstellen.)

(Ziehen)

<input checked="" type="checkbox"/>	F
-------------------------------------	---

Aufgabe 13 Leg die Knöpfe in die Kiste und leg die Kiste auf den Fußboden.

(Ausgangssituation herstellen.)

<input checked="" type="checkbox"/>	F
-------------------------------------	---

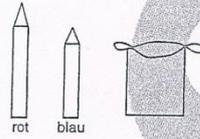
Aufgabe 14 Gib mir die Kiste, nachdem du einen Knopf reingelegt hast.

<input checked="" type="checkbox"/>	F
-------------------------------------	---

Zwischeninstruktion:

„Und hier sind noch ein paar andere Sachen. Kannst du mir sagen, was das ist?“

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:



- | | | | |
|------------|---|-------------------------------------|---|
| Aufgabe 15 | Leg den blauen Stift unter den Sack.
<i>(Der TL legt alle Stifte in den Sack.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 16 | Bevor du mir den Sack gibst, hol alle Stifte raus.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 17 | Leg den Sack zwischen die Stifte.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 18 | Zeig mir. Der Sack fällt runter, weil du ihn mit einem Stift angestoßen hast.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 19 | Stoß den Sack mit dem längsten Stift an. | <input checked="" type="checkbox"/> | F |

Summe:

19

Mat. 7: Protokollbogen TROG-D, M.

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

Name <i>mik</i>	Geburtsdatum	26.04.06
Geschlecht M <input type="checkbox"/> W <input checked="" type="checkbox"/>	Testdatum	19.02.15
Einsprachig <input checked="" type="checkbox"/> Mehrsprachig <input type="checkbox"/> Deutsch seit:	Alter	8,9
Kommentar <i>Down Syndrom</i>		

Quantitative Analyse			
	Rohwert	altersspezifischer	
		T-Wert	Prozentrang
Anzahl der Blöcke korrekt	7	61/50	87

Anzahl der Wiederholungen	
Anzahl der Selbstkorrekturen	2

Qualitative Analyse						
	Zielstruktur	Ergebnis*	Fehleranalyse pro Item			
			1	2	3	4
A	Substantive	R				
B	Verben	R				
C	Adjektive	f	L			
D	2-Element Sätze	R				
E	3-Element Sätze	R				
F	Negation	R				
G	Präpositionen „in“ und „auf“	R				
H	Perfekt	f	G			G
I	Plural	R				
J	Präpositionen „über“ und „unter“	f		G	G	
K	Passiv	f				G
L	Personalpronomen Nominativ	f	G	G		
M	Relativsatz	f	G	G		
N	Personalpronomen Akkusativ / Dativ	f	G			G
O	Doppelobjektkonstruktion	f	G			
P	Subordination mit „während / nachdem“	f				G
Q	Topikalisierung	f	G	G		G
R	Disjunktive Konjunktion „weder – noch“	f	G	G	G	G
S	Relativsatz (Pronomen im Akkusativ / Dativ)					
T	Koordination mit „und“					
U	Subordination mit „dass“					
Erreichter Gesamtpunktwert						

*Ergebnis = wurde der Block korrekt oder falsch gelöst, Fehleranalyse = siehe Handbuch Anhang A-3

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

A	1	Schuh	2	
	2	Vogel	1	
	3	Kamm	3	
	4	Apfel	4	
B	1	trinken	2	
	2	pflücken	3	
	3	sitzen	1	
	4	laufen	4	
C	1	groß	1	
	2	lang	1	
	3	rot	2	
	4	schwarz	3	
D	1	Der Junge läuft	3	
	2	Der Hund sitzt	2	
	3	Die große Tasse	4	
	4	Der rote Ball	1	
E	1	Der Mann isst den Apfel.	3	
	2	Das Mädchen pflückt die Blume.	1	
	3	Die Frau trägt die Tasche.	3	
	4	Der Junge schaut das Pferd an.	1	
F	1	Das Mädchen springt nicht.	2	
	2	Der Hund sitzt nicht.	1	
	3	Der Junge läuft nicht.	3	
	4	Der Hund trinkt nicht.	4	
G	1	Das Messer ist auf dem Schuh.	4	
	2	Der Stift ist in der Kiste.	2	
	3	Der Stift ist auf dem Buch.	1	
	4	Die Tasse ist in der Kiste.	3	
H	1	Das Mädchen hat ein Bild gemalt.	2	
	2	Der Junge hat die Blumen gepflückt.	1	
	3	Das Mädchen hat sich den Arm gebrochen.	3	
	4	Der Junge hat gegessen.	3	
I	1	Die Katzen schauen den Ball an.	2	
	2	Der Junge steht auf den Stühlen.	1	
	3	Die Jungen pflücken die Äpfel	4 3 NF 3	
	4	Das Mädchen lässt die Tassen fallen.	3	
J	1	Der Stift ist über der Blume.	4	
	2	Der Kamm ist unter dem Löffel.	4	
	3	Der Vogel fliegt über den Baum.	1 NF SK 4	
	4	Der Hund läuft unter den Tisch.		

R
2 1 3 4

R
2 3 1 4

f
2 1 2 3

R
3 2 4 1

R
3 1 3 1

R
2 1 3 4

R
4 2 1 3

f
3 1 3 2

R
2 1 3 3

f

K	1	Das Mädchen wird vom Pferd gejagt .	1
	2	Der Elefant wird vom Jungen geschoben .	2
	3	Das Pferd wird vom Mann gejagt .	1
	4	Die Kuh wird vom Jungen geschoben .	1

f
1 2 3 2

L	1	Sie pflückt die Blumen.	2
	2	Sie schauen das Pferd an.	1
	3	Er schiebt den Elefanten.	1
	4	Sie lassen die Tassen fallen.	3

f
4 1 2 3

M	1	Der Junge, der das Pferd jagt, ist dick.	3
	2	Die Kuh, die den Hund jagt, ist schwarz.	2
	3	Der Stift ist auf dem Buch, das gelb ist.	1
	4	Das Mädchen jagt den Hund, der groß ist.	2

f
4 3 1 2

N	1	Das Pferd schaut sie an.	3
	2	Der Elefant trägt sie .	1
	3	Sie gibt ihm einen Ball.	2
	4	Er gibt ihr eine Tasse.	1

f
4 1 2 4

O	1	Die Frau malt dem Jungen das Mädchen .	3
	2	Der Mann gibt die Katze dem Hund .	1
	3	Die Frau malt dem Mädchen den Jungen .	3
	4	Der Mann gibt den Hund der Katze .	4

f
2 1 3 4

P	1	Während der Junge isst, liest er.	3
	2	Während das Mädchen reitet, isst es einen Apfel.	1
	3	Nachdem der Junge gegessen hat, liest er.	2
	4	Nachdem das Mädchen geritten ist, isst es einen Apfel.	4

f
3 1 2 2

Q	1	Den braunen Hund jagt das Pferd.	3
	2	Den Elefanten schiebt das Mädchen.	1
	3	Dem Mädchen gibt der Junge Blumen.	2
	4	Dem Jungen gibt das Mädchen einen Apfel.	2

f
4 2 2 3

R	1	Weder der Hund noch der Ball ist braun.	2
	2	Der Stift ist weder lang noch rot.	3
	3	Weder der Junge noch das Pferd rennt.	1
	4	Der Junge hat weder Hut noch Schuhe.	3

f
1 4 2 2

S	1	Das Buch, auf dem der Stift ist, ist rot.	
	2	Der Hund, den die Kuh jagt, ist braun.	
	3	Die Tasse, in der die Kiste ist, ist gelb.	
	4	Der Junge, den der Hund jagt, ist groß.	

3 1 4 4

T	1	Der Junge schaut das Pferd an und steht .	
	2	Der Schuh ist auf dem Stift und ist blau .	
	3	Der Junge jagt das Mädchen und hat einen Hut .	
	4	Der Stern ist in dem Kreis und ist rot .	

1 3 1 2

U	1	Die Frau sieht, dass das Mädchen auf sie zeigt.	
	2	Der Junge sieht, dass die Frau sich sieht.	
	3	Die Frau sieht, dass das Mädchen auf sich zeigt.	
	4	Der Junge sieht , dass die Frau sie sieht.	

1 1 4 4

© Schulz-Kirchner Verlag, Idstein 2011

Schulz-

Mat. 8: Protokollbogen ASVK, M.

Name des Kindes: TK Alter: 8,9 Datum: 19.02.15 Untersucher: S. Kom

*Down Syndrom

- Feuer Boot Baum Sand Wasser Höhle

- kurzer roter Klotz roter Fisch ohne Punkte großer Edelstein langer roter Klotz große Muschel kleine Muschel
- langer gelber Klotz kurzer gelber Klotz roter Fisch mit Punkten kleiner Edelstein blauer Fisch mit Punkten schwarzer Hund
- blauer Fisch ohne Punkte brauner Hund

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P2
1 Übungs- item E 1	Wirf den kleinen Edelstein ins Wasser.			1	
2 Übungs- item E 2	Leg die große Muschel zum Feuer.			1	
3 1	Setz das Krokodil auf den Sand.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck nimmt langen roten Klotz		<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF 1
4 2	Leg den Roten in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck kurzer roter Klotz		<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF 1
5 3	Wirf das Pukala ins Feuer.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck Echotisch: Pukala nimmt gr. Muschel		<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF 1
6 4	<input type="checkbox"/> Stell den braunen Hund zum Feuer. <input type="checkbox"/> Leg den roten Fisch mit Punkten in des Boot. <input type="checkbox"/> Wirf den kurzen roten Klotz ins Wasser und stell <input type="checkbox"/> den schwarzen Hund in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck Sucht - Langere rote Klotz Wasser kurzer roter Klotz Höhle	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> wes 1	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF Kannst du dem Prieten Helfen? - Ja! 1 + <input type="checkbox"/>

nimmt zunächst gr. Edelstein, dann Sk

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck	verbal O spezifische Nachfrage des Kindes	P1 P2
7	Leg den großen Edelstein zum Baum.				
5					
8	Leg die Höhle in die Höhle.	X			
6					
9	Leg die kleine Muschel auf den Sand.				
7					
10	Setz den braunen Hund, bevor du den schwarzen Hund zum Baum stellst, ins Boot, nachdem du die kleine Muschel ins Wasser geworfen hast. X 1. kleine Muschel ins Wasser O 2. brauner Hund ins Boot O 3. schwarzer Hund zum Baum	X			
8					
11	Wirf den langen Klotz ins Feuer.	X			
9					
12	Leg die große Muschel, die klein ist, auf den Sand.	X			
10					
13	Stell den schwarzen Hund in das Boot.				
11					
14	Leg den /husten/ zum Baum.				
12					

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK-Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage		
		keine	nonverbal <input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	verbal	P1 verbal <input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	P2 <input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF
15 physikalisch unmöglich	Leg das Boot in das Boot.	X			0	0
16 parzell mehrdeutig	Leg den gelben Klotz in die Höhle.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>kurze gelber Klotz</i>		0	0
17 Item durchführbar	Setz den roten Fisch ohne Punkte in das Boot.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>blauer Fisch o.p.</i>	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+	+
18 Objekt nicht anwesend	Setz den Vogel auf den Baum.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck		1	3
19 syntaktisch zu komplex	Leg die kleine Muschel, wenn du die große Muschel ins Wasser geworfen hast, auf den Sand, nachdem du den großen Edelstein in das Feuer gelegt hast. <input type="checkbox"/> 1. großer Edelstein ins Feuer <input type="checkbox"/> 2. große Muschel ins Wasser <input type="checkbox"/> 3. kleine Muschel auf Sand	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was <input type="checkbox"/> wann	0	0 + 0
20 Item durchführbar	Wirf den kurzen roten Klotz ins Feuer.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>gelber langer Klotz</i>	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes <i>gelber</i>	+	+
21 zu lang	Leg den kleinen Edelstein in die Höhle <input type="checkbox"/> Stell den <u>langen</u> gelben Klotz auf den Sand. <input type="checkbox"/> Leg den <u>blauen</u> Fisch mit Punkten auf den Baum und <input type="checkbox"/> leg die <u>kleine</u> Muschel zum Feuer.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was	0	0 + 0
22 Wort unbekannt	Wirf das Fallinck ins Wasser.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>Haar ich nicht!</i>	3	3

Protokollbogen ASVK-Langversion

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck	verbal P1	verbal P2
23 wider- sprüchlich	Stell den schwarzen Hund, der braun ist, in die Höhle.	X	O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck <i>schwarzer Hund Höhle</i>	0	0
24 Item durchführbar	Setz den braunen Hund zum Baum.		O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck	+	+ -
25 vollständig mehdeutig	Wirf den Fisch ins Wasser.		X Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck <i>blauer Fisch o.p.</i>	1	1
26 gestörtes Signal	Leg das /niesen/ in das Boot.		O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck <i>"Gesundheit!" (kurze Handlung)</i>	2	3 <i>... die hat gekustet!"</i>
27 Item durchführbar	Leg den kleinen Edelstein zum Feuer.		O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck	+	+ -
28 Wort unbekannt	Stell den Tagoba auf den Baum.		O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck <i>"Gibt es nicht!"</i>	3	3
29 vollständig mehdeutig	Wirf den Klotz ins Feuer.	X	O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck <i>kleiner Edelstein ins Wasser</i>	0	0
30 Item durchführbar	Wirf den blauen Fisch mit Punkten ins Wasser.		O Zögern, Pause O Blick, Gesichtsausdruck	+	+ -

Protokollbogen ASVK-Langversion

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage		
		keine	nonverbal	verbal	P1	verbal	P2
31	gestärktes Signal						
29	Stell die /gähnen/ in das Boot.			"Ola hat die gegähnt"	2	<input checked="" type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	2
32	wider-sprüchlich				0	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0
30	Leg den großen Edelstein, der klein ist, zum Baum.	X				<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	
33	Objekt nicht anwesend				3	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	3
31	Leg die Schlange in die Höhle.			"Hab weine!"		<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	
34	Leg den kleinen Edelstein, nachdem du den großen Edelstein ins Wasser geworfen hast, erst auf den Sand, wenn du den braunen Hund in die Höhle gesetzt hast.				0	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0 + 0
32	<input type="radio"/> 1. großer Edelstein ins Wasser <input type="radio"/> 2. brauner Hund in Höhle <input type="radio"/> 3. kleiner Edelstein auf Sand			<input type="radio"/> wohin <input type="radio"/> was <input type="radio"/> wann		<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0
35	partieil mehrdeutig				0	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0
33	Wirf den Fisch mit Punkten ins Wasser.					<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	
36	Item durchführbar						
34	Leg den gelben langen Klotz in den Sand.			<input type="radio"/> spezifische Nachfrage des Kindes			
37	zu lang				0	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0 + 0
35	<input type="radio"/> Leg die große Muschel zum Feuer. <input type="radio"/> Stell den schwarzen Hund auf den Sand. <input type="radio"/> Leg den roten Fisch mit Punkten in die Höhle und <input type="radio"/> den kurzen gelben Klotz in das Boot.			<input type="radio"/> wohin <input type="radio"/> was		<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	0 + 0
38	physikalisch unmöglich				1	<input type="radio"/> a-NF <input type="radio"/> s-NF	1
36	Wirf das Feuer in das Feuer.						

Auswertungsbogen

1. Gesamtwerte

Summe der Punktwerte aller Testitems P1 21

Summe der Punktwerte aller Testitems P2 24

Summe SVK-0 (P1 11) P2 14

Summe SVK-1 (P1 8) P2 7

Summe SVK-2 (P1 2) P2 1

Summe SVK-3 (P1 3) P2 5

3. Durchführbare Items (5, 7, 11, 15, 18, 22, 25, 28, 34)

nicht korrekt gelöst (P1 -): Summe SVK-0 P1 3

Summe SVK-1 P1

Summe SVK-2 P1

korrekt gelöst (P2 +): Summe SVK-3 P1 6

2. Punktwerte zu den einzelnen Itemtypen

Itemtyp	Nr.	P2	Nr.	P2	Nr.	P2	gesamt
(4) Objekt nicht anwesend	1	1	16	3	31	3	7
(2) Wort unbekannt	3	1	20	3	26	3	7
(3) physikalisch unmöglich	6	0	13	0	36	1	1
(8) zu lang	4	1	19	0	35	0	1
(7) vollständig mehrdeutig	2	1	23	1	27	0	2
(1) gestörtes Signal	12	1	24	3	29	2	6
(5) widersprüchlich	10	0	21	0	30	0	0
(9) zu komplex	8	0	17	0	32	0	0
(6) partiell mehrdeutig	9	0	14	0	33	0	0

Notizen zur Interpretation und sonstigen Beobachtungen

Mat. 9: Protokollbogen SETK 3-5, N.

Hannelore Grimm

SETK 3-5

**Sprachentwicklungstest
für drei- bis fünfjährige Kinder**

Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven
Gedächtnisleistungen

Protokollbogen: 3;0 - 3;11 Jahre

Name: NS Vorname: _____

Geschlecht: m f

	Jahr	Monat	Tag
Geburtsdatum	2006	11	05
Testdatum	2015	02	03
Alter	08	02	

**Test-
ergebnisse:** Untertest

	Rohwert	T-Wert	Konfidenz- intervall	PR
Sprachverstehen				
Verstehen von Sätzen (VS)	13	47		3,8,2
Sprachproduktion				
Enkodierung semantischer Relationen (ESR)				
Morphologische Regelbildung (MR)				
Sprachgedächtnis				
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)				

© by Hogrefe Verlag für Psychologie GmbH & Co. KG, Göttingen · Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten · Best.-Nr. 01271 03

Untertest 1 – Verstehen von Sätzen (VS)

Instruktion:

„Hier habe ich dir Bilder mitgebracht. Wir machen das so: Ich sage dir jetzt etwas, und du zeigst mir immer das richtige Bild dazu. Es ist immer nur ein Bild richtig. Das probieren wir jetzt mal aus. Zeige mir das Bild: ‚Der Mann kocht!‘“

Aufgaben:

(Übungskarte: Der Mann kocht)

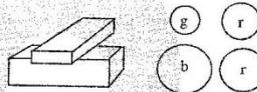
- | | |
|-------------|------------------------------------|
| Bildkarte 1 | Der Hund läuft. |
| Bildkarte 2 | Die Kinder sitzen unter dem Tisch. |
| Bildkarte 3 | Die Frau trinkt nicht. |
| Bildkarte 4 | Der Mann schiebt das Pferd. |
| Bildkarte 5 | Der Stift ist in der Tasse. |
| Bildkarte 6 | Der Vogel sitzt im Baum. |
| Bildkarte 7 | Der Löffel ist auf der Kiste. |
| Bildkarte 8 | Der Mann sitzt nicht. |
| Bildkarte 9 | Der Junge küßt das Mädchen. |

<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
R	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F
R	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	F
<input checked="" type="checkbox"/>	F

Zwischeninstruktion:

„Hier habe ich dir ein paar Sachen mitgebracht. Kannst du mir sagen, was das ist?“

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:

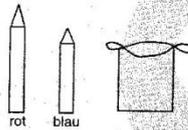


- | | | | |
|------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Aufgabe 10 | Zeig mir den größten roten Knopf.
(Ausgangssituation herstellen.) | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 11 | Zeig mir den blauen Knopf.
(Ausgangssituation herstellen.) | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 12 | Leg die Knöpfe, die rot sind, auf die Kiste.
(Ausgangssituation herstellen.) | <input checked="" type="checkbox"/> | F |
| Aufgabe 13 | Leg die Knöpfe in die Kiste und leg die Kiste auf den Fußboden.
(Ausgangssituation herstellen.) | R | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aufgabe 14 | Gib mir die Kiste, nachdem du einen Knopf reingelegt hast. | <input checked="" type="checkbox"/> | F |

Zwischeninstruktion:

„Und hier sind noch ein paar andere Sachen. Kannst du mir sagen, was das ist?“

Ausgangssituation aus Sicht des Kindes:



- | | | | |
|------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Aufgabe 15 | Leg den blauen Stift unter den Sack.
<i>(Der TL legt alle Stifte in den Sack.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F |
| Aufgabe 16 | Bevor du mir den Sack gibst, hol alle Stifte raus.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> F |
| Aufgabe 17 | Leg den Sack zwischen die Stifte.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input type="checkbox"/> R | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aufgabe 18 | Zeig mir: Der Sack fällt runter, weil du ihn mit einem Stift angestoßen hast.
<i>(Ausgangssituation herstellen.)</i> | <input type="checkbox"/> R | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Aufgabe 19 | Stoß den Sack mit dem längsten Stift an. | <input type="checkbox"/> R | <input checked="" type="checkbox"/> |

Summe:

Mat. 10: Protokollbogen TROG-D, N.

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

Name	NS	Geburtsdatum	05.11.06
Geschlecht	M <input type="checkbox"/> W <input checked="" type="checkbox"/>	Testdatum	11.02.15
Einsprachig <input checked="" type="checkbox"/> Mehrsprachig <input type="checkbox"/> Deutsch seit:		Alter	8,3
Kommentar Down Syndrom			

Quantitative Analyse			
	Rohwert	altersspezifischer	
		T-Wert	Prozentrang
Anzahl der Blöcke korrekt	6	58	79

Anzahl der Wiederholungen	1
Anzahl der Selbstkorrekturen	2

Qualitative Analyse						
	Zielstruktur	Ergebnis*	Fehleranalyse pro Item			
			1	2	3	4
A	Substantive	R				
B	Verben	R				
C	Adjektive	F		L		
D	2-Element Sätze	R				
E	3-Element Sätze	R				
F	Negation	R				
G	Präpositionen „in“ und „auf“	F		G		
H	Perfekt	F	G			
I	Plural	F	G			
J	Präpositionen „über“ und „unter“	F	G			
K	Passiv	F	G	G	G	
L	Personalpronomen Nominativ	F		G	G	
M	Relativsatz	F			G	G
N	Personalpronomen Akkusativ / Dativ	F				G
O	Doppelobjektkonstruktion					
P	Subordination mit „während / nachdem“					
Q	Topikalisierung					
R	Disjunktive Konjunktion „weder – noch“					
S	Relativsatz (Pronomen im Akkusativ / Dativ)					
T	Koordination mit „und“					
U	Subordination mit „dass“					
Erreichter Gesamtpunktwert		6				

*Ergebnis = wurde der Block korrekt oder falsch gelöst, Fehleranalyse = siehe Handbuch Anhang A-3

TROG-D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Protokollbogen

A	1	Schuh		R
	2	Vogel		
	3	Kamm		
	4	Apfel		
				2 1 3 4
B	1	trinken		R
	2	pflücken		
	3	sitzen		
	4	laufen		
				2 3 1 4
C	1	groß	2	F
	2	lang	4	
	3	rot	2	
	4	schwarz	3	
				2 1 2 3
D	1	Der Junge läuft		R
	2	Der Hund sitzt		
	3	Die große Tasse		
	4	Der rote Ball		
				3 2 4 1
E	1	Der Mann isst den Apfel .		R
	2	Das Mädchen pflückt die Blume .		
	3	Die Frau trägt die Tasche .		
	4	Der Junge schaut das Pferd an.		
				3 1 3 1
F	1	Das Mädchen springt nicht .		R
	2	Der Hund sitzt nicht .		
	3	Der Junge läuft nicht .		
	4	Der Hund trinkt nicht .		
				2 1 3 4
G	1	Das Messer ist auf dem Schuh.		R
	2	Der Stift ist in der Kiste.		
	3	Der Stift ist auf dem Buch.		
	4	Die Tasse ist in der Kiste.		
				4 2 1 3
H	1	Das Mädchen hat ein Bild gemalt .	3	F
	2	Der Junge hat die Blumen gepflückt .	4	
	3	Das Mädchen hat sich den Arm gebrochen .	3	
	4	Der Junge hat gegessen .	2	
				3 1 3 2
I	1	Die Katzen schauen den Ball an.	4	F
	2	Der Junge steht auf den Stühlen .	1	
	3	Die Jungen pflücken die Äpfel .	3	
	4	Das Mädchen lässt die Tassen fallen.	3	
				2 1 3 3
J	1	Der Stift ist über der Blume.	1	F
	2	Der Kamm ist unter dem Löffel.	3	
	3	Der Vogel fliegt über den Baum.	1	
	4	Der Hund läuft unter den Tisch.	4	
				4 3 4 1

K	1	Das Mädchen wird vom Pferd gejagt .	③	F 1 2 3 2
	2	Der Elefant wird vom Jungen geschoben .	2	
	3	Das Pferd wird vom Mann gejagt .	3	
	4	Die Kuh wird vom Jungen geschoben .	2	
L	1	Sie pflückt die Blumen.	③	F 4 1 2 3
	2	Sie schauen das Pferd an.	③	
	3	Er schiebt den Elefanten.	③	
	4	Sie lassen die Tassen fallen.	3	
M	1	Der Junge, der das Pferd jagt, ist dick.	④	F 4 3 1 2
	2	Die Kuh, die den Hund jagt, ist schwarz.	④	
	3	Der Stift ist auf dem Buch, das gelb ist.	②	
	4	Das Mädchen jagt den Hund, der groß ist.	2	
N	1	Das Pferd schaut sie an.	④	F 4 1 2 4
	2	Der Elefant trägt sie .	1	
	3	Sie gibt ihm einen Ball.	①	
	4	Er gibt ihr eine Tasse.	③	
O	1	Die Frau malt dem Jungen das Mädchen .		2 1 3 4
	2	Der Mann gibt die Katze dem Hund .		
	3	Die Frau malt dem Mädchen den Jungen .		
	4	Der Mann gibt den Hund der Katze .		
P	1	Während der Junge isst, liest er.		3 1 2 2
	2	Während das Mädchen reitet, isst es einen Apfel.		
	3	Nachdem der Junge gegessen hat, liest er.		
	4	Nachdem das Mädchen geritten ist, isst es einen Apfel.		
Q	1	Den braunen Hund jagt das Pferd.		4 2 2 3
	2	Den Elefanten schiebt das Mädchen.		
	3	Dem Mädchen gibt der Junge Blumen.		
	4	Dem Jungen gibt das Mädchen einen Apfel.		
R	1	Weder der Hund noch der Ball ist braun.		1 4 2 2
	2	Der Stift ist weder lang noch rot.		
	3	Weder der Junge noch das Pferd rennt.		
	4	Der Junge hat weder Hut noch Schuhe.		
S	1	Das Buch, auf dem der Stift ist, ist rot.		3 1 4 4
	2	Der Hund, den die Kuh jagt, ist braun.		
	3	Die Tasse, in der die Kiste ist, ist gelb.		
	4	Der Junge, den der Hund jagt, ist groß.		
T	1	Der Junge schaut das Pferd an und steht .		1 3 1 2
	2	Der Schuh ist auf dem Stift und ist blau .		
	3	Der Junge jagt das Mädchen und hat einen Hut .		
	4	Der Stern ist in dem Kreis und ist rot .		
U	1	Die Frau sieht, dass das Mädchen auf sie zeigt.		1 1 4 4
	2	Der Junge sieht, dass die Frau sich sieht.		
	3	Die Frau sieht, dass das Mädchen auf sich zeigt.		
	4	Der Junge sieht , dass die Frau sie sieht.		

Mat. 11: Protokollbogen ASVK, N.

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Name des Kindes: NS Alter: 8,3 Datum: 11.02.15 Untersucher: S. Korn

- Feuer Boot Baum Sand Wasser Höhle

- kurzer roter Klotz roter Fisch ohne Punkte großer Edelstein langer roter Klotz große Muschel kleine Muschel
- langer gelber Klotz kurzer gelber Klotz roter Fisch mit Punkten kleiner Edelstein blauer Fisch mit Punkten schwarzer Hund
- blauer Fisch ohne Punkte brauner Hund

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P2
1 Ü 1	Wirf den kleinen Edelstein ins Wasser.	<input checked="" type="checkbox"/>			
2 Ü 2	Leg die große Muschel zum Feuer.			<i>nimmt vier Edelstein</i>	
3 1	Setz das Krokodil auf den Sand.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>„Krokodil?“</i>	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input checked="" type="checkbox"/> s-NF <i>„Nein, Krokodil, nicht Sand!“</i>
4 2	Leg den Rollen in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>nimmt beide hoch legt roten Fisch o.p.</i>	<i>„rot?“</i>	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF
5 3	Wirf das Pukala ins Feuer.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>„Das?“ (nimmt Edelstein)</i>	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF <i>„Nein, Edelstein, nicht Wasser!“</i>
6 4	<input type="checkbox"/> Stell den braunen Hund zum Feuer. <input type="checkbox"/> Leg den roten Fisch mit Punkten in das Boot. <input type="checkbox"/> Wirf den kurzen roten Klotz ins Wasser und stell <input type="checkbox"/> den schwarzen Hund in die Höhle.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>„wohin“ „was“ „schwarzen Höhle...“ „und, das?“ „Hä.“</i>	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF 2 + 0

Protokollbogen ASVK-Langversion

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	verbal
7	Leg den großen Edelstein zum Baum.				
5				⊕	
8	Leg die Höhle in die Höhle.			2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF Nein, hab Königin nicht verstanden
6					
9	Leg die kleine Muschel auf den Sand.			⊕	
7					
10	Setz den braunen Hund, bevor du den schwarzen Hund zum Baum stellst, ins Boot, nachdem du die kleine Muschel ins Wasser geworfen hast. O 1. kleine Muschel ins Wasser O 2. brauner Hund ins Boot O 3. schwarzer Hund zum Baum			2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF wohin O was O wann "und das?"
8					
11	Wirf den langen Klotz ins Feuer.			0	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF Für bessere auf sand legen
9					
12	Leg die große Muschel, die klein ist, auf den Sand.			1	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF "Ja, leiere auf sand legen!"
10					
13	Stell den schwarzen Hund in das Boot.			⊕	
11					
14	Leg den hundert zum Baum.			2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF "Nein, hat einmal hundert!"
12					

Protokollbogen ASVK- Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage	
		keine	nonverbal	verbal	P1	P2
15 13	physikalisch unmöglich Leg das Boot in das Boot.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>lacht</i>	<i>Nein!</i> <i>„Greißt gar nicht!“</i>	2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <i>Nein!</i> <input type="checkbox"/> s-NF
16 14	partiell mehrdeutig Leg den gelben Klotz in die Höhle.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>Edelstein in Höhle</i>		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF
17 15	Item durchführbar Setz den roten Fisch ohne Punkte in das Boot.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>Fisch mit Punkten</i>	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+ 0	
18 16	Objekt nicht anwesend Setz den Vogel auf den Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>Vogel Baum Quatsch</i>	2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <i>„Kein Vogel!“</i> <input type="checkbox"/> s-NF
19 17	syntaktisch zu komplex Leg die kleine Muschel, wenn du die große Muschel ins Wasser geworfen hast, auf den Sand, nachdem du den großen Edelstein in das Feuer gelegt hast. <input checked="" type="checkbox"/> 1. große Edelstein ins Feuer <input type="checkbox"/> 2. große Muschel ins Wasser <input checked="" type="checkbox"/> 3. kleine Muschel auf Sand	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>+ Edelstein ins Wasser</i>	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was <input type="checkbox"/> wann	0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF
20 18	Item durchführbar Wirf den kurzen roten Klotz ins Feuer.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input checked="" type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes <i>„den?“</i>	(2) + 0	
21 19	zu lang Leg den kleinen Edelstein in die Höhle Sand. O Stell den längeren gelben Klotz auf den Baum und O Leg den blauen Fisch mit Punkten auf den Baum und O leg die kleine Muschel zum Feuer.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>W.F. Sand W.E. Höhle</i>	<input type="checkbox"/> wohin <input type="checkbox"/> was	0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF
22 21	Wort unbekannt Wirf das Falinko ins Wasser.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>Quatsch, richtig Quatsch!</i>	2	<input checked="" type="checkbox"/> a-NF <i>„Nein!“</i> <input type="checkbox"/> s-NF

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage			2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage		
		keine	nonverbal	verbal	P1	verbal	P2
23	Stell den schwarzen Hund, der braun ist, in die Höhle.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>beide Hunde in Höhle</i>		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0
21							
24	Setz den braunen Hund zum Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+		+
22							
25	Wirf den Fisch ins Wasser.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>roter Fisch</i>		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0
23							
26	Leg das /niesen/ in das Boot.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>macht niesen</i>		2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
24							
27	Leg den kleinen Edelstein zum Feuer.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+		+
25							
28	Stell den Tagoba auf den Baum.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck	<i>"Taboga Baum?" "Nein, Quatsch!"</i>	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
26							
29	Wirf den Klotz ins Feuer.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>W. Edelstein</i>		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0
27							
30	Wirf den blauen Fisch mit Punkten ins Wasser.	X	<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>roter Fisch m. P + Edelstein in Höhle</i>	<input type="checkbox"/> spezifische Nachfrage des Kindes	+		+
28							

Protokollbogen ASVK-Langversion

P. Schmitz: ASVK Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse – © Schulz-Kirchner Verlag 2012

Itemtyp	Anweisung	1. SVK - Reaktion des Kindes ohne Nachfrage		2. SVK - Reaktion des Kindes mit Nachfrage			
		keine	nonverbal	verbal	P1	verbal	P2
31	gestörtes Signal						
29	Stell die (g)hohnt/ in das Boot.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>lacht</i>	<i>macht gähnen nach</i>	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
32	Leg den großen Edelstein, der klein ist, zum Baum.		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>lacht</i>	<i>der ist klein und groß! (legt kleiner)</i>	2	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	2
33	Objekt nicht anwesend		<input checked="" type="checkbox"/> Zögern, Pause <input checked="" type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>lacht</i>			<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	
34	Leg den kleinen Edelstein, nachdem du den großen Edelstein ins Wasser geworfen hast, erst auf den Sand, wenn du den braunen Hund in die Höhle gesetzt hast.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck			<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	
32	<input checked="" type="checkbox"/> 1. großer Edelstein ins Wasser <input checked="" type="checkbox"/> 2. brauner Hund in Höhle <input type="checkbox"/> 3. kleiner Edelstein auf Sand				0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0 + 0
35	Wirf den Fisch mit Punkten ins Wasser.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>roter Fisch m-p.</i>		0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0
34	Leg den gelben langen Klotz in den Sand.	X					
36	Leg den gelben langen Klotz in den Sand.	X					
34	Leg den gelben langen Klotz in den Sand.	X					
37	Leg die große Muschel zum Feuer.		<input type="checkbox"/> Zögern, Pause <input type="checkbox"/> Blick, Gesichtsausdruck <i>W. Edelstein</i>			<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	+
35	Stell den schwarzen Hund auf den Sand. Leg den roten Fisch mit Punkten in die Höhle und den kurzen gelben Klotz in das Boot.	X			0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0 + 0
38	Wirf das Feuer in das Feuer.	X			0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0
36	physikalisch unmöglich	X		<i>Edelstein ins Feuer</i>	0	<input type="checkbox"/> a-NF <input type="checkbox"/> s-NF	0

Auswertungsbogen

1. Gesamtwerte

Summe der Punktwerte aller Testitems P1 31

Summe der Punktwerte aller Testitems P2 35

Summe SVK-0 (P1 11) P2 11 Summe SVK-1 (P1 1) P2 1

Summe SVK-2 (P1 15) P2 11 Summe SVK-3 (P1 1) P2 4

3. Durchführbare Items (5, 7, 11, 15, 18, 22, 25, 28, 34)

nicht korrekt gelöst (P1 -): Summe SVK-0 P1 4

Summe SVK-1 P1

Summe SVK-2 P1 1

korrekt gelöst (P2 +): Summe SVK-3 P1 4

2. Punktwerte zu den einzelnen Itemtypen

Itemtyp	Nr.	P2	Nr.	P2	Nr.	P2	gesamt
(4) Objekt nicht anwesend	1	3	16	3	31	3	9
(2) Wort unbekannt	3	2	20	2	26	2	6
(3) physikalisch unmöglich	6	2	13	2	36	0	4
(8) zu lang	4	2	19	0	35	0	2
(7) vollständig mehrdeutig	2	2	23	0	27	0	2
(1) gestörtes Signal	12	3	24	2	29	2	7
(5) widersprüchlich	10	1	21	0	30	2	3
(9) zu komplex	8	2	17	0	32	0	2
(6) partiell mehrdeutig	9	0	14	0	33	0	0

Notizen zur Interpretation und sonstigen Beobachtungen

Kennt das Wort „Laloté“ nicht
 → nimmt dafür Muschel o. Edelstein
 . verwendet Muschel + Edelstein

8. Eidesstattliche Versicherung der Verfasserinnen

Wir versichern an Eides Statt durch unsere eigene Unterschrift, dass wir die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Text-Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und uns auch keiner anderen als der angegebenen Literatur, insbesondere keiner im Quellenverzeichnis nicht benannten Internet-Quellen, bedient haben. Diese Versicherung bezieht sich auch auf die in der Arbeit gelieferten Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und desgleichen.

Wir versichern, diese Arbeit nicht bereits in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht zu haben und bestätigen, dass die eingereichte schriftliche Fassung derjenigen auf dem Speichermedium entspricht.

Mit der späteren Einsichtnahme in unsere Studienarbeit erklären wir uns hiermit einverstanden/ nicht einverstanden. (Zutreffendes bitte unterstreichen.)

Datum

Unterschriften

Einverständniserklärung

Wir sind damit einverstanden, dass bei Interesse Dritter an unserer Studienarbeit unsere Adressen zur Kontaktaufnahme weitergegeben werden

Datum

Unterschriften