

GERMANISTISCHE LINGUISTIK

Herausgegeben vom
Forschungszentrum
Deutscher
Sprachatlas

248-249 | 2020

Mirja Bohnert-Kraus
Roland Kehrein (Hrsg.)

Dialekt und
Logopädie

OLMS

Mirja Bohnert-Kraus / Roland Kehrein (Hrsg.)

Dialekt und Logopädie



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2020

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Germanistische Linguistik erscheint 4-6 mal jährlich.

Ab 1985 werden die Hefte unter Berücksichtigung der bisher erschienenen fortlaufend durchnummeriert. Vorschlag für die Zitierweise:

GL Heft-Nummer, Jahr, Seite (z. B. GL 79-80. 1985, ...).

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2020

www.olms.de

E-Book

Umschlaggestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-487-42288-6

ISSN 0072-1492

ERICH HARTMANN/CHRISTOPH TILL/JULIA WINKES/
BARBARA RINDLISBACHER

Entwicklung des schweizerdeutschen und hochdeutschen Satzverständnisses bei Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache

Abstract

To close the gap in language comprehension research, we investigated the sentence comprehension abilities of 300 monolingual Swiss-German speaking children between the ages of kindergarten up to third grade. We explored potential differences in comprehension performance in Swiss-German and Standard-German by carrying out tests of both varieties. Overall, the Bernese children score better on the Swiss-German test version, although the difference between the comprehension performances in both test versions get smaller the older the children become. Kindergarten children are already able to correctly understand grammatically simple sentence constructions in Standard-German. The development of sentence comprehension seems to continue after third grade, since complex sentences remain difficult even at a higher age, especially in the Standard-German variety.

1. Hintergrund und Fragestellungen des Freiburger Forschungsprojekts „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“

Die Untersuchung und die Beurteilung des Sprachverstehens sind ein obligater Bestandteil einer umfassenden logopädischen Diagnostik bei Kindern mit (vermuteten) Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung. Dabei beinhaltet das methodische Inventar neben der Anamneseerhebung und strukturierten Verhaltensbeobachtung und -analyse zwingend auch standardisierte und normierte Sprachverständnistests, da nur solche Verfahren eine systematische Überprüfung sprachrezeptiver Fähigkeiten so-

wie eine objektive Interpretation kindlicher Verständnisleistungen erlauben (vgl. GEBHARD 2008; DE LANGEN-MÜLLER u. a. 2011; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

In Ermangelung geeigneter, d. h. psychometrisch validierter und aktuell normierter Schweizer(deutscher) Testverfahren greifen Logopädinnen und Logopäden in der Diagnostik regelmäßig auf Instrumente zurück, die in Deutschland konzipiert und normiert wurden. Zur Überprüfung speziell des diagnostisch aufschlussreichen Satzverständnisses von sprachauffälligen Vorschul- oder Schulkindern kommt häufig der TROG-D von FOX (2013)¹ zum Einsatz (vgl. TILL u. a. 2017). Mit der Nutzung dieses Testverfahrens – aber auch anderer Instrumente – in der Schweizer Praxis ergeben sich indes verschiedene Probleme und Unsicherheiten. Diese hängen mit der besonderen diglossischen Sprach(erwerbs)situation in der Deutschschweiz zusammen, wo die Einheimischen über zwei Sprachformen (Varietäten) des Deutschen verfügen, nämlich über einen schweizerdeutschen Dialekt (Mundart) und das (Schweizer-)Hochdeutsche. Diese beiden Varietäten, die sich in phonetischer, lexikalischer und grammatischer Hinsicht nicht unerheblich voneinander unterscheiden, werden von den Deutschschweizern strikt voneinander getrennt. Während in der mündlichen Alltagskommunikation fast durchgehend Schweizerdeutsch gesprochen wird, hat das Hochdeutsche „seinen Platz in der Schule, in der Kirche oder in bestimmten massenmedialen Sendeformaten, und es wird für Vorträge und Reden gewählt“ (CHRISTEN u. a. 2013, 24). Was die schriftsprachliche Kommunikation angeht, erfolgt diese bis auf einige Ausnahmen (SMS, Chat u. a.) auf Hochdeutsch (vgl. CHRISTEN u. a. 2013, 22–24; vgl. zur Sprachsituation in der Schweiz auch CHRISTEN u. a. in diesem Band).

Entsprechend erwerben Deutschschweizer Kinder nicht nur Schweizerdeutsch als eigentliche Erstsprache, sondern im Rahmen des „erweiterten Erstspracherwerbs“ auch (Schweizer-)Hochdeutsch (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 138). Während die Kinder dem Schweizer-

¹ Es handelt sich um eine deutsche Adaptation des *Test for Reception of Grammar* von BISHOP (1989).

deutschen im ungesteuerten Spracherwerb von Anfang an und konsequent ausgesetzt sind, kommen sie mit der hochdeutschen Varietät im Allgemeinen erstmalig im Kindergarten bzw. in der Schule systematisch und regelmäßig in Kontakt, wo der Hochdeutscherwerb gesteuert erfolgt und die mündliche und die geschriebene Standardsprache („Schulsprache“) immer mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. LANDERT 2007; CHRISTEN u. a. 2013). Dabei ist die Spracherwerbssituation von Schweizer Kindern insofern nicht die gleiche wie diejenige von Kindern aus Deutschland oder Österreich, als „[d]ie deutsche Primärsozialisation, die früher – ähnlich wie in der Schweiz – zumindest auf dem Land im Dialekt bzw. [...] in der Regionalsprache stattfand, [...] heute immer mehr von der Primärsozialisation im Standard verdrängt [wird]“ (HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 27).

Was die diagnostischen Implikationen dieser (psycho-) linguistischen Sachverhalte angeht, ist zunächst wesentlich, dass sich logopädische Fachleute bei sprachauffälligen Deutschschweizer Kindern primär für deren ersstsprachliche Kompetenzen bzw. das Verstehen von schweizerdeutschen Äußerungen interessieren. Deutsche Sprachverständnis-tests liefern in der Originaldurchführung keine diesbezüglichen Informationen, weshalb sie in der Praxis zuweilen auf Schweizerdeutsch durchgeführt werden – die Übersetzung der Testitems in den jeweiligen Dialekt erfolgt dabei informell durch den Diagnostiker oder die Diagnostikerin. Wie sich erfahrungsgemäß zeigt, ist eine äquivalente bzw. eindeutige Übersetzung deutscher Testsätze in das Schweizerdeutsche aufgrund gewisser grammatischer Differenzen zwischen den beiden Sprachvarietäten nicht durchwegs möglich. Zwar finden sich Parallelen z. B. in Bezug auf die Verbzweitstellung des Hauptsatzes, die Verbendstellung des subordinierten Nebensatzes oder in der Dativmarkierung am Artikel. Andererseits bestehen Abweichungen vom Standarddeutschen u. a. bei der Pluralbildung (*Chuchi* – *Chuchine* vs. *Küche* – *Küchen*), bei den Verbformen (im Schweizerdeutschen [CH-D] oft stark verkürzt) und den Zeitformen (Präteritum und Futur fehlen im CH-D), bei Relativsätzen (in der Mundart mit der Partikel *wo* anstelle eines Relativpronomens eingeleitet, *Dr Tisch, wo d Tasse drufsteit* vs. *Der Tisch, auf dem die Tasse steht*)

sowie beim Genitiv (fehlt im CH-D weitgehend) und beim Akkusativ, der in den meisten Dialekten nicht markiert wird (*Dr Bueb gseht dr Ma* vs. *Der Junge sieht den Mann* oder *Den Jungen sieht der Mann*), was eine Objekt-Topikalisierung erschwert oder sogar unmöglich macht (vgl. MARTI 1985; HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998). Abgesehen von den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten bei der schweizerdeutschen Adaptation von originalen Aufgabenitems und den ungünstigen Konsequenzen für die Validität und die Durchführung des Sprachtests wird die Aussagekraft der Untersuchung im Dialekt vor allem auch dadurch herabgesetzt, dass keine adäquaten Normen verfügbar sind, um die ersprachlichen (= schweizerdeutschen) rezeptiven Leistungen der Kinder beurteilen zu können.

Entscheidet sich die Logopädin oder der Logopäde stattdessen für die Durchführung des Sprachtests auf Hochdeutsch – was insbesondere bei älteren Kindern häufig der Fall ist –, resultieren daraus ebenfalls psychometrische Probleme. Diese bestehen darin, dass die in Deutschland gewonnenen Normen nicht ungeprüft auf Schweizer Kinder übertragbar sind, zumal deren Hochdeutscherwerb in struktureller und prozessualer Hinsicht nicht deckungsgleich ist zum Hochdeutscherwerb deutscher Kinder.

Zusammenfassend sind Schweizer Logopädinnen und Logopäden berechtigterweise unsicher, ob sie Sprachverständnistests besser im Dialekt oder auf Hochdeutsch durchführen sollen bzw. inwiefern die verfügbaren deutschen Normen für die Evaluation von hochdeutschen Versteheleistungen von Deutschschweizer Kindern angemessen sind. Diese Frage ist von praktischer Relevanz, zumal im Falle von systematischen Leistungsunterschieden zwischen Schweizer und deutschen Kindern die diagnostische Aussagekraft des jeweiligen Verfahrens infrage gestellt wäre bzw. die Gefahr bestünde, dass die Testleistungen von Schweizer Kindern anhand der Originalnormen (vermutlich) unterschätzt werden – mit möglichen Folgen für die Diagnostik und die Zuweisung von Therapieressourcen (vgl. HARTMANN u. a. 2015).

Zur Klärung offener Fragen sind empirische Studien erforderlich, welche die Sprachverständnisleistung von Schweizer Kindern im

Schweizerdeutschen und im Hochdeutschen erheben und direkt vergleichen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen sind nicht nur aus der Sicht der lückenhaften Grundlagenforschung von Interesse und Relevanz, sondern auch im Hinblick auf evidenzbasierte Entscheidungen in der logopädischen Praxis.

Aufgrund der geschilderten Ausgangslage wurde an der Universität Freiburg i. Ü. das Forschungsprojekt „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ in Angriff genommen, um Antworten auf folgende Fragen zu erhalten (vgl. HARTMANN u. a. 2015, 167–168)²:

- Differieren die Leistungen von Deutschschweizer (Berner) Kindergarten- und Schulkindern in einem standardisierten Satzverständnistest (TROG–D) in Abhängigkeit von der Präsentationssprache – Hochdeutsch vs. Schweizerdeutsch?
- Welche Veränderungen im Satzverständnis zeigen sich vom ersten Kindergartenjahr bis zur 3. Klasse?
- Inwieweit sind die deutschen Normen des TROG–D adäquat für die Beurteilung des hochdeutschen Satzverständnisses von Deutschschweizer Kindern?
- Wie präsentiert sich das Sprachverständnis von Kindern mit besonderen (erschwerenden) Sprachlernbedingungen im Vergleich zu Kontrollkindern?

Dieser Beitrag fokussiert auf die ersten beiden Fragen. Nach einführenden Grundlagen zum Phänomen des Sprachverstehens (Kap. 2) werden Meilensteine der Sprachverständnisentwicklung skizziert (Kap. 3). Sodann wird der Forschungsstand zur Entwicklung des Sprachverstehens bei Schweizer Kindern referiert (Kap. 4), bevor der empirische Teil

² Wir danken Prof. Dr. R. Berthele (Universität Freiburg) für die linguistische Beratung, Frau Dr. V. Hofmann (Universität Freiburg) für die Diskussion statistischer Fragen und dem Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband für die finanzielle Unterstützung. Außerdem danken wir den teilnehmenden Logopädinnen und Klassenlehrpersonen, den Testleiterinnen und besonders den Kindern, die an der Studie mitgewirkt haben.

(Kap. 5) das Teilprojekt und seine Ergebnisse darstellt. Die Diskussion (Kap. 6) rundet den Beitrag ab.

2. Zum Phänomen des Sprach- bzw. Satzverstehens

Im Alltag interpretiert man gesprochene Sprache größtenteils anhand von Kontextinformationen. Sprachverständnis im engeren Sinne hingegen „bezeichnet die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein auf Grund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln zu erkennen, d. h. ohne Information aus dem situativen Kontext“ (AMOROSA/NOTERDAEME 2003, 9). Die Verarbeitung des sprachlichen Inputs bis zum Aufbau einer mentalen Repräsentation der kodierten Bedeutung ist hoch komplex. Sie umfasst eine Reihe von bottom-up und top-down Prozessen, die auf unterschiedlichen Ebenen (Phonologie, Lexikon, Grammatik, Diskurs) operieren und auf verschiedenen sprachlichen Wissensquellen basieren (vgl. BISHOP 1997; SNEDEKER/TRUESWELL 2003). „All these processes must be completed with extreme speed in order to guarantee normal comprehension“ (FRIEDERICI 1999, 265). Die Sprachverarbeitung muss in Echtzeit geschehen, da in der alltäglichen Kommunikation typischerweise Äußerung auf Äußerung folgt und diese parallel zum Zuhören verstanden werden müssen. Die Anfälligkeit dieser Fähigkeit wird vor allem dann offenbar, wenn syntaktisch doppeldeutige Sätze verarbeitet werden müssen (vgl. BISHOP 1997, 156–158). Die korrekte Interpretation solcher Doppeldeutigkeiten kann durch die Betonung der relevanten Satzteile aufgelöst werden, was aber nur sicher gelingt, wenn Sprecher und Zuhörer die gleichen Kontextinformationen haben (vgl. SNEDEKER/TRUESWELL 2003).

Nach SKEIDE/FRIEDERICI (2016, 323) beruht das effiziente und erfolgreiche Sprach- bzw. Satzverstehen nicht nur auf gut entwickelten linguistisch-kognitiven Fähigkeiten; es erfordert auch ein funktional spezialisiertes neurologisches Netzwerk bzw. „[a] well-orchestrated interplay of several cortical regions [...]“. Aufgrund von entwicklungsbe-

dingten (neuro-)linguistischen Unterschieden in der Sprachverarbeitungskompetenz wird einsichtig, dass Kinder Sätze teilweise anders verstehen als Erwachsene, worauf nachfolgend näher eingegangen wird.

3. Meilensteine der Sprachverständnisenwicklung

Während die Entwicklung des Sprachverstehens allgemein weniger gut erforscht ist als die Sprachproduktion, zeichnet sich seit einigen Jahren u. a. auch im deutschsprachigen Raum ein zunehmendes Forschungsinteresse an der sprachrezeptiven Dimension ab (vgl. OBERECKER/FRIEDERICI 2006; DITTMAR u. a. 2008; BRANDT u. a. 2009; GRÜNLOH u. a. 2011; SCHIPKE u. a. 2012). Auch wenn die Forschungslage insgesamt noch lückenhaft ist, erlaubt sie doch eine deskriptive Skizze wesentlicher Meilensteine der unauffälligen Sprachverständnisenwicklung mit Fokus auf das Satzverstehen.

Im ersten Lebensjahr erlangen Kinder grundlegende sozial-kommunikative, kognitive und sprachspezifische (u. a. phonetische, prosodische) Vorläuferfertigkeiten für die Entwicklung des Sprachverstehens. Ab 6 Monaten sind sie fähig, prosodische Informationen zu nutzen, um gesprochene Sprache in phonologische Wortformen zu segmentieren und diese mit Objekten in der Umwelt zu verknüpfen. Diese frühe Leistung ist das Fundament für das kontextgebundene Verstehen erster Wörter zwischen 6 und 12 Monaten (vgl. GRIMM 2012; SKEIDE/FRIEDERICI 2016).

Ab 12 Monaten werden Wortkombinationen mit Hilfe der Schlüsselwortstrategie verstanden. Diese Strategie befähigt das Kind, bekannte Wörter wiederzuerkennen und zu interpretieren – dabei handelt es sich um eine rein semantisch-lexikalische Leistung (vgl. GEBHARD 2008; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

Mit 18–24 Monaten herrscht die pragmatische Strategie vor, was bedeutet, dass Kinder Sätze nach ihrem Weltverständnis interpretieren – der Satz *Die Mutter wird von ihrer Tochter bekocht* etwa wird als *Die Mutter kocht für die Tochter* verstanden (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 23).

Mit dem Aufkommen der Wortreihenfolgestrategie im dritten Lebensjahr werden grammatische Informationen für die Interpretation von Sätzen relevant und genutzt. Damit beginnt die Entwicklung des Satzverständnisses im eigentlichen Sinne, welches die Fähigkeit bezeichnet, Satzbedeutungen anhand morpho-syntaktischer Informationen zu erschließen (vgl. BAUR/ENDRES 1999; SKEIDE/FRIEDERICI 2016). Auf diese Weise können zunächst Singular-Sätze, verneinte Sätze, Präpositionalphrasen und aktiv formulierte Subjekt-Verb-Objekt-Sätze meist richtig verstanden werden. Passivsätze oder objekttopikalisierte Sätze werden hingegen noch falsch interpretiert (vgl. GEBHARD 2008; HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012). Innerhalb grammatischer Kategorien zeigen sich entwicklungsbedingte Unterschiede in kindlichen Verständnisleistungen. So sind z. B. Präpositionalphrasen mit „in“ und „auf“ leichter zu verstehen als mit „zwischen“ und „neben“. Fragepronomen, die auf das Satzsubjekt rekurrieren, werden besser verstanden als solche, die sich auf das Objekt beziehen, und von den Negationen wird erst „nein“, dann „nicht“, und schließlich „kein“ verstanden (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 24).

Ab einem Alter von 5 Jahren interpretieren Kinder auch Passivsätze zunehmend korrekt (vgl. GEBHARD 2008). Pronomen werden verstanden, wenn sie sich auf das Satzsubjekt beziehen und das Satzsubjekt der Akteur des Satzes ist (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012).

Ab 6 Jahren werden Pluralsätze, Komparative und Zeitformen überwiegend richtig verstanden. Schwierigkeiten bereiten noch bestimmte Haupt- und Nebensatzkonstruktionen. Während die korrekte Interpretation von Sätzen wie *Bevor du spielen gehst, räumst du den Tisch ab* immer besser gelingt (vgl. GEBHARD 2008, 41), bleiben Kausal-, Relativ-, (nicht wahrscheinliche) Passiv- und Temporalsätze sowie Sätze mit Possessiv- und Personalpronomen weiterhin schwierig (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012; SCHIPKE u. a. 2012).

Mit zunehmender syntaktischer Verarbeitungsfähigkeit, der Entwicklung eines differenzierten Pronomenverständnisses und dem Verstehen von figurativer Sprache zwischen 8 und 10 Jahren ist die Basis für

ein vertieftes und erfolgreiches Diskurs- bzw. Textverstehen erworben (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012, 23–27).

Wann die Satzverständnisenwicklung als solche abgeschlossen ist, lässt sich anhand von herkömmlichen Untersuchungsverfahren aus methodischen Gründen (Konfundierung von grammatischen und kontextuellen Informationen) nicht zuverlässig und exakt bestimmen (vgl. GEBHARD 2008). Neurolinguistische Studien weisen darauf hin, dass die für die Verarbeitung von komplexer Syntax zuständigen Hirnareale erst nach dem Alter von 10 Jahren funktional genutzt werden können und ihre „volle Spezifität und endgültige Effizienz“ erreichen. Gewisse Fortschritte in der Verarbeitung syntaktischer und prosodischer Informationen können bis ins junge Erwachsenenalter hinein belegt werden (vgl. SKEIDE/FRIEDERICI 2016, 329; engl. Original).

4. Forschungsstand zur Sprachverständnisenwicklung bei Deutschschweizer Kindern

4.1 Verstehen des Schweizerdeutschen

In Anbetracht der sehr überschaubaren Literatur zum schweizerdeutschen Grammatikerwerb (vgl. u. a. PENNER 1990; 1992; PENNER u. a. 1992; MÜLLER/PENNER 1996) erstaunt es nicht, dass bislang kaum Erkenntnisse zur Satzverständnisenwicklung vorliegen. Einen Beitrag hierzu leisteten PENNER u. a. (1994) mit ihrer Studie zum Erwerb der idiomatischen Leseart in Nebensätzen bei Berner Vorschulkindern (N = 33, 3–5 Jahre). Anhand der Story-Telling-Methode wurde die Interpretation der Idiome *Wo drückt der Schuh?* und *Jemanden auf den Arm nehmen* untersucht. Die Befunde stützen die Annahme, dass die idiomatische Satzinterpretation erst etwa im Alter von fünf Jahren erworben wird. Jüngeren Kindern hingegen ist „die idiomatische Interpretation noch schwer zugänglich, denn über 80 % [...] erhalten die referentielle Leseart“ (PENNER u. a. 1994, 65). Reichweite und Generalisierbarkeit dieser Befunde sind wegen des engen Fokus und gewisser methodischer Schwächen der Studie indes beschränkt.

4.2 Verstehen des Hochdeutschen

Vorliegende Forschungsbeiträge zum (Schweizer-)Hochdeutscherwerb bei Deutschschweizer Kindern thematisieren mehrheitlich bzw. schwerpunktmäßig Aspekte der Sprachproduktion wie Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Diskurs (vgl. u. a. STERN 1988; SCHNEIDER 1995; HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998; OSTERMAI 2000; SCHMIDLIN 2000; LANDERT 2007).

Vergleichsweise weniger Arbeiten haben sich (auch) den sprachrezeptiven Fähigkeiten im Hochdeutschen gewidmet. Wie STERN (1988) beobachtete, sind dialektsprechende Kinder im Alter von 6–7 Jahren aufgrund von phonologischen und morphologischen Transformationen aus der Erstsprache in der Lage, hochdeutsche Wörter zu verstehen. Weitere Forschungsbeiträge (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1993; 1998; SCHNEIDER 1994; STUDER 1994) bestätigen beachtliche lexikalische Verstehenskompetenzen von Deutschschweizer Kindergartenkindern und jüngeren Schulkindern. In einer Studie aus dem Kanton Zürich (N = 82, Kindergarten bis 2. Klasse) zum Verstehen von 32 hochdeutschen Verben im Präteritum fanden HÄCKI BUHOFFER/BURGER (1998, 52–53) heraus, dass die Kinder auf jeder Altersstufe im Durchschnitt mindestens drei Viertel der überprüften Verben verstehen konnten, wobei die deutlichste Differenz zwischen dem Kindergarten und der ersten Klasse bestand. Insgesamt zeigte sich „am Testfall des Präteritums, dass die Kinder auch grammatische Bereiche, die in der Mundart kein Vorbild haben, schon in einem erstaunlich großen Maße verstehen“ (HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 136). In einem weiteren Experiment wurden auch hochdeutsche Präpositionen, Nomen, Verben, Adverbien u. a. bereits von Kindergartenkindern größtenteils verstanden. Auf allen Altersstufen schnitten die Kinder bei phonologisch ähnlich klassifizierten Wörtern besser ab als bei lexikalisch verschiedenen Items (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998, 56–57).

LANDERT (2007, 341) gelangt in ihrer Studie zum Einfluss des Hochdeutschkindergartens auf die Hochdeutschkompetenzen von 19 Kindergartenkindern (4–6 Jahre) mit und ohne Mehrsprachigkeitshintergrund zu dem Schluss, dass deren produktive und rezeptive Fähigkeiten bereits

beachtlich sind. Aufgrund einer individuellen Befragung zu Themen wie Mediengebrauch, Sprachbiographie u. a. wurde ersichtlich, dass alle Kinder die ihnen gestellten hochdeutschen Fragen (Ja-Nein- und W-Fragen) sowie die Ausführungen der Testleiter „sehr gut“ verstanden (vgl. LANDERT 2007, 335).

Die angeführten Arbeiten geben einen interessanten Einblick in die rezeptiven Hochdeutschkompetenzen von Deutschschweizer Kindern. Sie liefern jedoch weder empirisch breit abgestützte noch inhaltlich umfassende Aussagen zur Entwicklung des Grammatikverständnisses. Dieses Fazit sowie die spärliche Befundlage zum Satzverstehen im Schweizerdeutschen unterstreichen die Notwendigkeit weiterführender Forschung zu dieser Thematik.

5. Empirische Studie

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen der vorliegenden Teilstudie lauten:

- Welchen Effekt haben die Klassenstufe (Kindergarten bis 3. Klasse) und zusätzlich das Geschlecht auf das schweizerdeutsche und das hochdeutsche Satzverständnis von monolingualen Berner Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache?
- Inwieweit bestehen Unterschiede zwischen der schweizerdeutschen und der hochdeutschen Satzverständnisleistung?
- Welche stufenspezifischen rezeptiven Kompetenzen und Entwicklungstendenzen zeigen sich auf der Ebene einzelner grammatischer Zielstrukturen?

Während die dritte Fragestellung deskriptiv bearbeitet wird, werden zur ersten und zweiten Frage folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die Klassenstufe hat einen signifikanten Effekt auf das schweizerdeutsche und das hochdeutsche Satzverständnis der Kinder. Entsprechend wird erwartet, dass die Verständnisleistungen vom Kindergarten bis zur dritten Klasse insgesamt signifikant ansteigen bzw. dass

sich die verschiedenen Altersgruppen diesbezüglich voneinander unterscheiden. Zum Einfluss des Geschlechts insbesondere auf das Satzverständnis existiert bislang eine dünne und heterogene Forschungslage (vgl. MARJANOVIĆ-UMEK/FEKONJA-PEKLAJ 2017). Daher wird an dieser Stelle das Geschlecht als Einflussfaktor explorativ untersucht, ohne eine gerichtete Hypothese zu formulieren.

Hypothese 2: Die Berner Kinder erzielen insgesamt bessere schweizerdeutsche als hochdeutsche Verständnisleistungen, wobei der Unterschied zwischen dem Verstehen von Dialektsätzen und von hochdeutschen Sätzen über die Zeit bzw. mit zunehmender Klassenstufe reduziert bzw. nivelliert wird.

5.2 Methode

5.2.1 Design und Stichprobe

Zur Beantwortung obiger Forschungsfragen wird auf Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ zurückgegriffen. Die im Jahr 2015 rekrutierte Ausgangsstichprobe umfasst 481 Berner Kindergarten- und Primarschulkinder (1. Kindergartenjahr bis 3. Klasse) aus 35 Regelklassen (11 Schulen) in 8 Schulgemeinden. In Übereinstimmung mit bildungsstatistischen Angaben (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015, o. S.) enthält die Klumpenstichprobe unbedeutend mehr Jungen (52 %) als Mädchen (48 %) (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 481] = 2.99$, $p = .56$). Zwei von drei Kindern (66,9 %) haben Schweizerdeutsch als Erstsprache, 12,7 % eine nicht-deutsche Erstsprache und 20,4 % sind zweisprachig (CH-D oder D und eine Fremdsprache). Der Anteil der Kinder mit Schweizer Nationalität beträgt 82,2 %, was mit amtlichen Angaben (83 %) korrespondiert (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015, o. S.).

Entsprechend der forschungsleitenden Fragen werden in dieser Teilstudie nur Daten von monolingualen Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache berücksichtigt. Von den 311 Probanden der Ausgangsstich-

probe, welche dieses Kriterium erfüllen, konnten elf Kinder nicht vollständig getestet werden, weshalb diese Fälle nachfolgend ausgeschlossen bleiben. Tab. 1 gibt einen Überblick über Merkmale der definitiven Untersuchungsstichprobe. Zwischen den fünf Klassenstufen bestehen hoch signifikante Altersunterschiede (einfaktorielle Varianzanalyse: $F [4, N = 300] = 743,4, p = ,000$; alle post-hoc Tests $p < ,001$). Demgegenüber gibt es über alle Stufen hinweg weder bezüglich Geschlecht (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 300] = 4,91, p = ,297$) noch Testdurchführung³ (Variante A oder B) klare Häufigkeitsunterschiede (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2 [4, N = 300] = 2,994, p = ,559$).

Klassenstufen	N	Alter in Monaten M (SD)	Geschlecht ♀ : ♂ (in %)	Testdurchführung A : B (in %)
KG1	73	68,34 (6,43)	49 : 51	55 : 45
KG2	67	77,64 (5,22)	54 : 46	45 : 55
KL1	49	91,18 (4,64)	51 : 49	49 : 51
KL2	57	102,98 (5,83)	36 : 64	54 : 46
KL3	54	116,04 (4,92)	48 : 52	43 : 57
Gesamt	300	89,32 (18,25)	48 : 52	49 : 51

Tab. 1: Merkmale der Berner Stichprobe

5.2.2 Instrumente

Die Überprüfung des Satzverständnisses der Kinder im Hochdeutschen bzw. im Dialekt erfolgte mittels TROG-D (FOX 2013) bzw. einer bern-deutschen Version (nachfolgend TROG-CH) dieses Verfahrens.⁴ Der TROG-D misst das Verständnis von grammatischen Strukturen anhand

³ Variante A: TROG-CH → TROG-D; Variante B: TROG-D → TROG-CH; vgl. Kap. 5.2.3.

⁴ Die Wahl dieses Tests begründet sich durch seine häufige Nutzung in der logopädischen Praxis der Deutschschweiz und auch dadurch, dass der TROG-D im Vergleich zu anderen deutschen Sprachverständnistests weniger Items umfasst, die nicht (eindeutig) ins Schweizerdeutsche übersetzbar sind (vgl. TILL u. a. 2017).

eines Multiple-Choice-Formats. Bei diesem Einzeltest muss das Kind einem mündlich vorgegebenen Satz aus einer Auswahl von je vier Bildern (drei grammatische oder lexikalische Ablenker) das passende Bild zuordnen. Der Test umfasst 21 Aufgabenblöcke zu jeweils vier Items. 18 Blöcke überprüfen Satzstrukturen unterschiedlicher Schwierigkeit (2-Element- und 3-Element-Satz, Negation, Präpositionen, Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Relativsätze u. a.), die restlichen drei Blöcke das lexikalische Verstehen (Substantive, Verben, Adjektive).⁵

Wie sich bei der Erstellung des TROG-CH zeigte, lassen sich sieben übersetzte Dialektsätze nicht eindeutig interpretieren. Die entsprechenden Aufgabenblöcke (Plural, Relativsatz, Topikalisierung) wurden daher – wie auch die lexikalischen Blöcke – nicht in die Analysen einbezogen. Die im Ergebnisteil referierten Leistungsergebnisse für beide Testversionen beziehen sich somit auf die Rohwertsummen der verbleibenden 14 Blöcke (Maximum: 14 Punkte).

Testdurchführung und Bildmaterial des TROG-CH entsprechen der Originalversion. Für ein standardisiertes Vorgehen wurden zu beiden Testversionen Audiodateien erstellt, mit welchen die Zielsätze von einer muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden (TROG-D) bzw. einer muttersprachlich Berndeutsch sprechenden (TROG-CH) erwachsenen Person präsentiert werden.

5.2.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Die zweimalige Untersuchung der Kinder erfolgte am Ende des Schuljahres 2014/15 durch geschulte Studentinnen der Logopädie. Die Durchführung der beiden Tests mittels Audiodateien fand im Abstand von 1–2 Wochen statt. Da ein Übungseffekt zu erwarten war, wurde die Testreihenfolge für jedes Kind randomisiert.

⁵ Der TROG-D wurde in seiner endgültigen Version im Jahr 2005 an 870 deutschen Kindern (3–10 Jahre) evaluiert und normiert. Die interne Konsistenz (CRONBACHS $\alpha = ,90$) und die Re-Testreliabilität ($r = ,91$) sind sehr befriedigend. Weitere psychometrische Werte (u. a. Item-Trennschärfe, konvergente Validität) werden als befriedigend bis gut ausgewiesen (FOX 2013, 27–29).

Testauswertung und Datenerfassung oblagen den Studentinnen. Der Datensatz wurde von den Autorinnen und Autoren systematisch überprüft, von allfälligen Fehlern bereinigt und für die statistischen Analysen aufbereitet.

5.2.4 Statistische Analysen

Fragestellung/Hypothese 1: Zur Hypothesenprüfung wurde eine multivariate Varianzanalyse MANOVA durchgeführt. In diese gingen als unabhängige Variablen die Klassenstufe und das Geschlecht und als abhängige Variablen die beiden Testleistungen (Summenscores) im TROG-D und im TROG-CH ein.⁶ Es wurde ein Alpha-Fehlerniveau von 5 % definiert und – wie in der Forschung üblich – zweiseitig getestet. Bei signifikantem Haupteffekt der unabhängigen Variablen wurden allfällige Unterschiede zwischen den einzelnen Faktorstufen anhand von Post-hoc-Tests nach Bonferroni untersucht.

Fragestellung/Hypothese 2: Anhand der Gesamtstichprobe wurde mittels zweiseitigem t-Test für abhängige Stichproben ($\alpha = ,05$) zunächst untersucht, ob die schweizerdeutsche und die hochdeutsche Verständnisleistung der Kinder differiert. Im Fall eines signifikanten Resultats erfolgten für jede Klassenstufe separate Leistungsvergleiche wiederum mittels t-Test für abhängige Stichproben, wobei eine Korrektur des Alphafehlers nach Bonferroni erfolgte ($\alpha_{\text{korrt}} = ,01$). Bei signifikanten Differenzen wurden mit Hilfe des Programms G*Power entsprechende Effektstärken (COHEN's d) berechnet, um die praktische Bedeutsamkeit des Unterschieds einzuschätzen.

Fragestellung 3: Die weiterführenden Analysen auf der Ebene einzelner Aufgabenblöcke (Zielstrukturen) sowie die Interpretation der Ergebnisse erfolgten ausschließlich deskriptiv. Hierzu wurden zunächst –

⁶ Das gewählte Verfahren erschien trotz Verletzungen gewisser Anwendungsvoraussetzungen (infolge sensibler Tests) angemessen bzw. ausreichend robust in Anbetracht der Stichprobengröße und der beschränkten Anzahl von Variablen im Analysemodell (vgl. DÖRING/BORTZ 2016).

analog zu FOX (2013) – die globalen Aufgabenschwierigkeiten (Gesamtstichprobe) der 14 Blöcke des TROG–CH bzw. TROG–D bestimmt.⁷ Zusätzlich wurde für jede grammatische Struktur ermittelt und anhand von Balkendiagrammen dargestellt, wie viele Kinder (Prozentanteile) den jeweiligen Aufgabenblock in beiden Tests bzw. nur im TROG–CH meisterten. Aus der visuellen Inspektion und Interpretation dieser nach Klassenstufe aufgeschlüsselten Daten sind differenziertere Aussagen über rezeptive Entwicklungstendenzen zu erwarten als aufgrund von aggregierten Aufgabenschwierigkeiten.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Fragestellung 1

Tab. 2 enthält die Ergebnisse der MANOVA.⁸ Die multivariaten Tests indizieren einen hoch signifikanten Effekt des Klassenstufenfaktors auf das kindliche Satzverstehen, wobei die Effektstärke mit $\eta^2 = ,25$ hoch ist. Demgegenüber erweist sich der Haupteffekt des Geschlechts als nicht bedeutsam. Gemäß den univariaten Tests lässt sich für beide Testversionen ein hoch signifikanter Effekt der Klassenstufe absichern. Interessanterweise fällt die Effektstärke für den hochdeutschen Test etwas höher aus als für die berndeutsche Version.

⁷ Die Schwierigkeit gibt den Anteil derjenigen Probanden an, welche die Aufgabe (Block) richtig lösen. Da die TROG-Blöcke dichotome Antwortalternativen (richtig/falsch) haben, wird die Schwierigkeit (p) wie folgt ermittelt: Anzahl der richtigen Lösungen (R) dividiert durch die Gesamtanzahl der Antworten (N). Somit resultiert ein Wertebereich von 0 (sehr schwer) bis 1 (sehr leicht). Eine Schwierigkeit von ,50 besagt, dass 50 % der Probanden die Aufgabe richtig lösen und 50 % sie falsch beantworten (vgl. DÖRING/BORTZ 2016).

⁸ Für die deskriptiven Statistiken (M , SD) wird auf Tab. 3 verwiesen.

	Multivariate Tests			Univariate Tests					
Variablen				TROG-CH			TROG-D		
	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Stufe	24,6	,000	,25	47,3	,000	,39	60,1	,000	,45
Geschlecht	,05	,95	,00	,10	,76	,00	,03	,86	,00

Tab. 2: Ergebnisse der MANOVA (N = 300)

Die statistischen Post-hoc-Vergleiche der verschiedenen Klassenstufen hinsichtlich der Gesamtleistung im TROG-CH bzw. TROG-D ergeben weitgehend übereinstimmende Befunde. So wird evident, dass sich die beiden Kindergartenstufen nicht nur klar voneinander unterscheiden ($KG1 > KG2$; je $p < ,05$), sondern auch signifikant von den Kindern der 1., 2. und 3. Klasse (je $p < ,001$). Der Vergleich der drei Schulstufen zeigt für den TROG-CH, dass die Drittklässler am besten abschneiden und die Zweitklässler besser als die Erstklässler; ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen besteht indes nicht (je $p < ,10$). Die Resultate für den TROG-D zeigen hingegen einen überzufälligen Unterschied zwischen der 1. und der 3. Klasse ($p < ,05$); die anderen Stufenkontraste ergeben keine klaren Differenzen (je $p < ,20$).

5.3.2 Fragestellung 2

Gemäß t-Test schneidet die Gesamtstichprobe im TROG-CH ($M = 9,66$; $SD = 3,01$) besser ab als im TROG-D ($M = 9,29$; $SD = 3,41$; $t(299) = 2,61$, $p = ,01$), mit $d = ,15$ ist die Effektstärke gering. Die Befunde für die einzelnen Klassenstufen sind in Tab. 3 ersichtlich. Einzig für das erste Kindergartenjahr lässt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der schweizerdeutschen Verständnisleistung absichern, bei kleiner Effektstärke. Anzumerken ist, dass die Differenz zwischen TROG-CH und TROG-D im zweiten Kindergartenjahr und in den ersten beiden Klassen tendenziell signifikant ausfällt, was bei den Drittklässlern augenfällig nicht mehr zutrifft.

Stufen	N	TROG-CH		TROG-D		t-Test / COHEN's d			
		M	SD	M	SD	T	df	p	d
KG1	73	7,01	2,99	6,15	3,22	2,75	72	,007	,32
KG2	67	8,48	2,84	7,90	2,84	1,62	66	,110	-
KL1	49	10,90	2,11	10,35	2,31	1,64	48	,108	-
KL2	57	11,07	1,96	11,46	2,10	-1,46	56	,150	-
KL3	54	12,07	1,43	12,02	1,58	,256	53	,799	-

Tab. 3: Ergebnisse des statistischen Vergleichs von schweizerdeutschen und hochdeutschen Verständnisleistungen (Summenscores, max. 14 Punkte)

Während die jüngste Kindergruppe etwa die Hälfte der 14 Blöcke im TROG-CH bzw. TROG-D richtig löst, sind es bei den Drittklässlern durchschnittlich 12 Blöcke – was auf eine insgesamt erfolgreiche Bewältigung der meisten Zielstrukturen hinweist. Welche Satzstrukturen selbst den ältesten Kindern noch Schwierigkeiten bereiteten, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

5.3.3 Fragestellung 3

Die Daten für TROG-CH und TROG-D in Tab. 4 basieren auf der Gesamtstichprobe und informieren über die Schwierigkeitsindices (p) der 14 Aufgabenblöcke. Bezüglich der gemittelten Schwierigkeit zeigt sich, dass die berndeutschen Blöcke ($p = ,69$) insgesamt etwas leichter ausfallen als die hochdeutschen ($p = ,66$), wobei beide Werte im mittleren Bereich liegen. Betrachtet und vergleicht man die Ergebnisse für die einzelnen Blöcke des berndeutschen und hochdeutschen Tests, so zeigen sich größtenteils ähnliche Werte. Dabei decken die untersuchten Zielstrukturen fast das gesamte Spektrum an möglicher Aufgabenschwierigkeit ab. Während 2- und 3-Element-Sätze, Negationen oder Präpositionen (eher) leicht sind, scheitern die meisten Kinder bei Sätzen mit „disjunktiver Konjunktion *weder/noch*“ bzw. „Subordination mit *dass*“. Die mäßigen Schwierigkeiten der restlichen Blöcke (Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Doppelobjekt, Koordination mit *und* u. a.) fügen sich dazwischen ein.

Aufgabenblöcke	Schwierigkeit (p)	
	TROG-CH	TROG-D
2-Element-Satz	,98	,94
3-Element-Satz	,90	,89
Negation	,95	,91
Präposition <i>in/auf</i>	,93	,94
Perfekt	,65	,62
Präposition <i>über/unter</i>	,79	,76
Passiv	,67	,62
Personalpronomen Nominativ	,66	,72
Personalpronomen Akkusativ/Dativ	,76	,63
Doppelobjekt	,63	,55
Subordination <i>während/nachdem</i>	,72	,74
Disjunktive Konjunktion <i>weder/noch</i>	,31	,31
Koordination <i>und</i>	,49	,47
Subordination <i>dass</i>	,23	,18

Tab. 4: Schwierigkeiten der TROG-Aufgabenblöcke (N = 300)⁹

Wie die zusätzlichen Resultate für die älteste Teilstichprobe in Abb. 1 belegen, sind die meisten Zielstrukturen für die Drittklässler einfach bis sehr einfach zu verstehen ($p = ,80-1,0$). Vergleichsweise anspruchsvoller sind Sätze mit „disjunktiver Konjunktion *weder/noch*“ ($p = ,60- ,70$) resp. „Koordination mit *und*“ ($p = ,70$), die noch gut einem Drittel Probleme bereiten. Die „Subordination mit *dass*“, die schwierigste Zielstruktur, meistert nicht einmal die Hälfte der ältesten Gruppe ($p = ,40$).

⁹ Die Anordnung der Zielstrukturen entspricht der Reihenfolge der originalen Testdurchführung unter Weglassung einiger Blöcke.

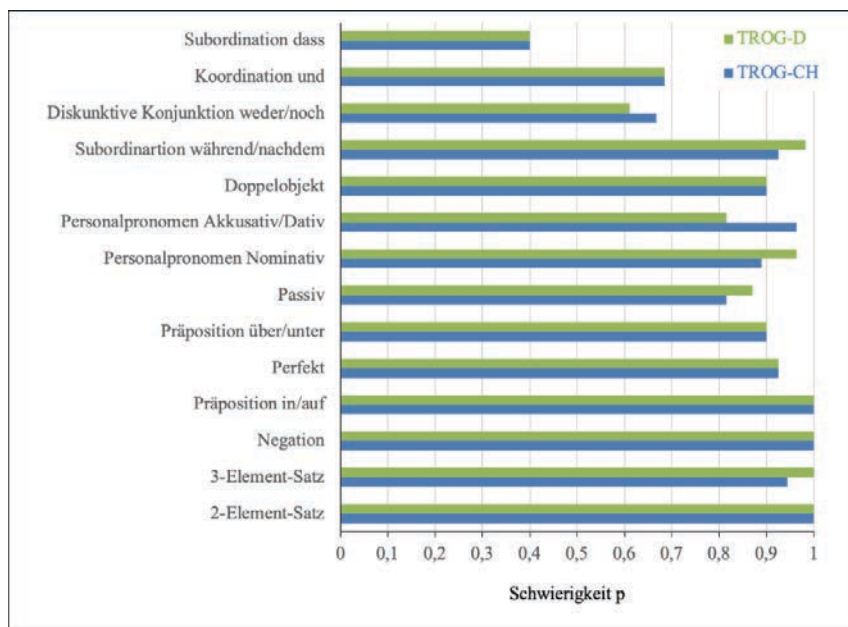


Abb. 1: Schwierigkeiten der berndeutschen und hochdeutschen Aufgabenblöcke für die 3. Klassenstufe

Die deskriptiven Ergebnisse in Abb. 2 und 3 für zwölf grammatische Zielstrukturen¹⁰ geben an, wie viele Kinder bei beiden Tests oder nur bei den berndeutschen Sätzen erfolgreich waren. Bei der Betrachtung der Zielstrukturen über die verschiedenen Klassenstufen fällt auf, dass der Anteil an Kindern, die die Items beider Tests korrekt lösen, vom ersten Kindergartenjahr bis zur dritten Klasse zunimmt. Dies wird v. a. bei den einfachen Zielstrukturen deutlich. So werden etwa negierte Sätze im ersten Kindergartenjahr von 72,6 % der Kinder in beiden Tests richtig gelöst und von weiteren 15,1 % nur auf Schweizerdeutsch. In den folgenden Klassenstufen steigen die Werte derjenigen, die beide Varianten

¹⁰ Unberücksichtigt bleiben die Blöcke „3-Element-Satz“ und „Präposition *in/auf*“, die schon im ersten Kindergartenjahr von über 80 % der Kinder korrekt gelöst werden.

richtig lösen, auf 90 % und mehr, wohingegen nur noch wenige Kinder ausschließlich die schweizerdeutschen Sätze meistern. In der dritten Klasse können alle Kinder negierte Sätze in beiden Varietäten richtig verstehen.

Dieses Entwicklungsmuster spiegelt sich grundsätzlich bei allen Zielstrukturen wider, auch wenn nicht mehr so hohe Werte erreicht werden. Beim schwierigsten Block „Subordination *dass*“ können nur 4 % der jüngsten Kinder beide Tests korrekt lösen und 2,7 % meistern nur die schweizerdeutsche Version. Mit den weiteren Klassenstufen nimmt der Anteil beider Gruppen zu, auch wenn diese Anstiege zunächst eher gering sind. In der dritten Klasse schließlich verstehen etwa 22 % der Kinder beide Satzversionen, und 20 % meistern nur den schweizerdeutschen Test.

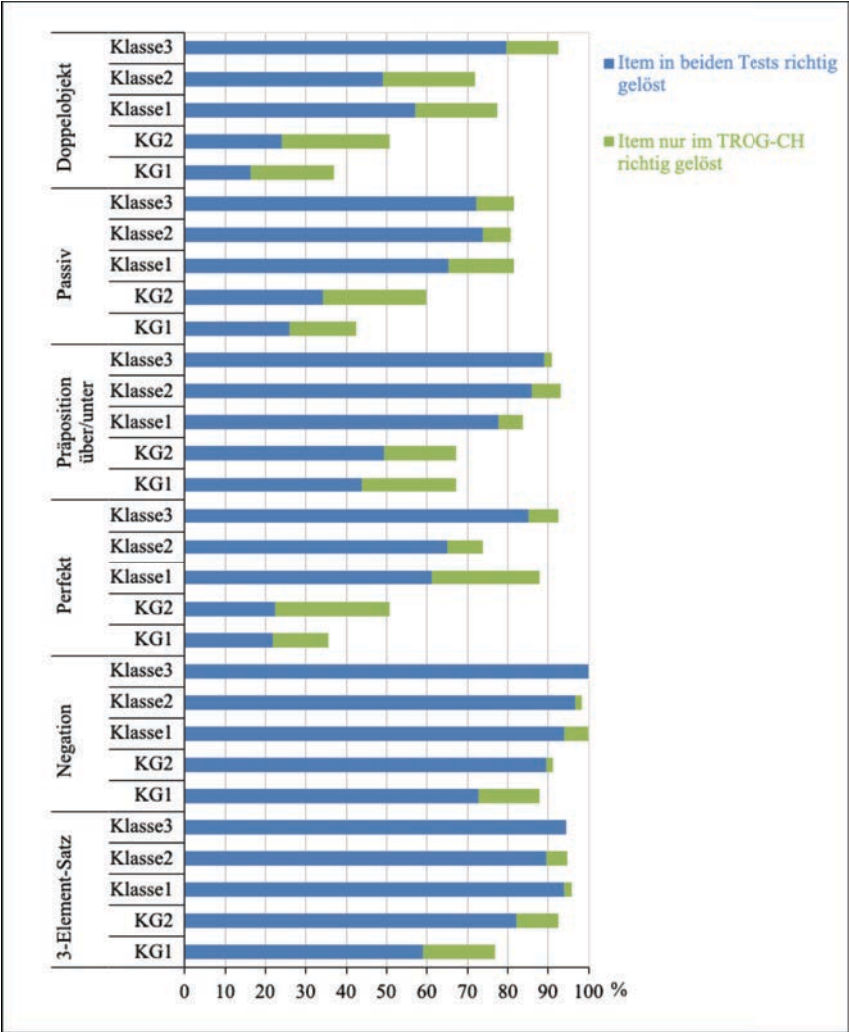


Abb. 2: Stufenspezifische prozentuale Anteile an Kindern, welche die jeweiligen Items in beiden Tests oder nur in der schweizerdeutschen Version meister-ten (Teil 1)

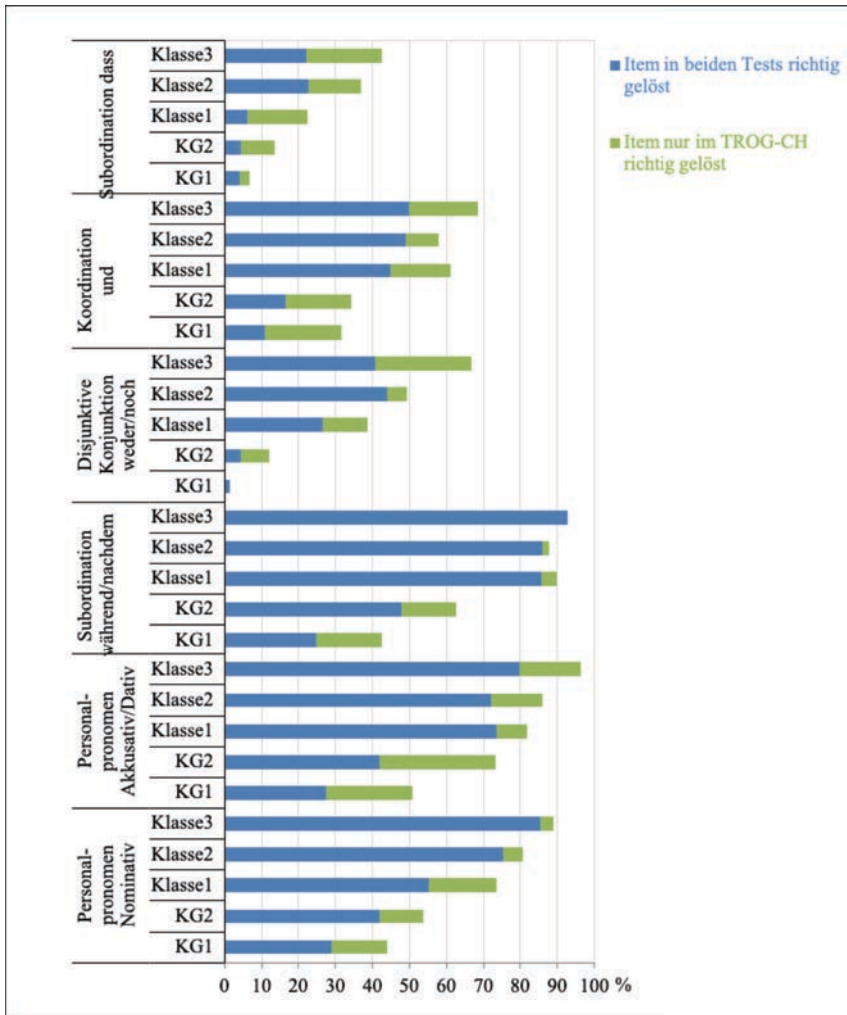


Abb. 3: Stufenspezifische prozentuale Anteile an Kindern, welche die jeweiligen Items in beiden Tests oder nur in der schweizerdeutschen Version meisterten (Teil 2)

6. Diskussion

Die präsentierte Studie mit Berner Kindern liefert Evidenz für eine deutliche Zunahme der Satzverständnisleistung vom ersten Kindergartenjahr bis zur dritten Klasse, und zwar sowohl im Schweizerdeutschen als auch im Hochdeutschen, wodurch Hypothese 1 gestützt wird. Im ersten Kindergartenjahr verstehen die Kinder durchschnittlich etwa die Hälfte der überprüften Zielstrukturen, in der dritten Klasse hingegen 12 von 14 Aufgabenblöcken, was einem Deckeneffekt nahekommt. Diese quantitativen Befunde sind konform mit der Feststellung in der Literatur, dass die Entwicklung des Satzverständnisses über das Kindergartenalter hinaus andauert und erst in der späten Kindheit (ab 10 Jahren) als (weitgehend) abgeschlossen gelten kann (vgl. SKEIDE/FRIEDERICI 2016; vgl. Kap. 3). Während die Klassenstufe einen signifikanten und starken Effekt auf die sprachrezeptiven Leistungen der Kinder hat, der für hochdeutsche Sätze etwas höher ausfällt als für Dialektsätze, ergibt sich für das Geschlecht kein nennenswerter Einfluss.

Konform mit Hypothese 2 zeigen die Studienergebnisse weiter, dass die Stichprobe bei den schweizerdeutschen Sätzen insgesamt besser abschneidet als bei den hochdeutschen. Die Effektstärke für den überzufälligen Leistungsunterschied fällt indes gering aus. Wie die nachgeordneten stufenspezifischen Vergleiche indizieren, besteht nur bei der jüngsten Kindergruppe ein klarer Unterschied zugunsten des Satzverständnisses im Schweizerdeutschen. In den folgenden Klassenstufen nähert sich die hochdeutsche Verständnisleistung erwartungsgemäß der schweizerdeutschen an, sodass die älteste Gruppe der Drittklässler im TROG-CH und im TROG-D vergleichbare Leistungswerte aufweist.

Die Ergebnisse der Kindergartenkinder belegen einerseits bereits beachtliche hochdeutsche Verständnisleistungen, wie sie ähnlich in früheren Studien zum Hochdeutscherwerb von Deutschschweizer Kindern berichtet wurden (vgl. HÄCKI BUHOFFER/BURGER 1998; LANDERT 2007; vgl. Kap. 4.2) Andererseits relativieren sie etwas die Einschätzung, wonach Kindergartenkinder schon „sehr gut“ Hochdeutsch verstehen (vgl. LANDERT 2007, 335). Wird das kindliche Sprach- bzw. Satzverständnis

nicht in einer Befragung bzw. einem Gespräch mit einem Testleiter eingeschätzt, sondern wie in dieser Studie in einer hochstrukturierten Testsituation mittels Bildwahlmethode gezielt und systematisch untersucht, so fallen die hochdeutschen – und auch die schweizerdeutschen – Verstehenskompetenzen von Kindergartenkindern weniger vorteilhaft aus bzw. erweisen sich durchaus als ausbaufähig.

Weiterführende Analysen auf der Ebene einzelner grammatischer Zielstrukturen dokumentieren ein breites Spektrum an Aufgabenschwierigkeiten, wie es auch bei FOX (2013) berichtet wird. Für die schweizerdeutsche und die hochdeutsche Testversion resultieren weitgehend vergleichbare Schwierigkeitsindizes. Demnach sind manche Zielstrukturen (2- und 3-Element-Sätze, Negationen, Präpositionen) insgesamt leicht zu bewältigen, andere Satzstrukturen (u. a. Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Koordination mit *und*) weisen eine mäßige Schwierigkeit auf, und die restlichen Grammatikstrukturen (u. a. disjunktive Konjunktion *weder/noch*, Subordination mit *dass*) sind deutlich anspruchsvoller und bereiten selbst in der dritten Klasse noch vielen Schulkindern Schwierigkeiten.

Die visuelle Inspektion zusätzlicher Daten weist darauf hin, dass mit zunehmendem Alter der Anteil an Kindern, die sowohl die schweizerdeutsche als auch die hochdeutsche Satzstruktur korrekt verstehen, allgemein ansteigt, während der Anteil der Kinder, die nur die schweizerdeutschen Sätze meistern, abnimmt. Ferner lässt sich vom Kindergarten bis zur dritten Klasse die Tendenz beobachten, dass mit zunehmender Schwierigkeit einer Satzstruktur der Anteil derjenigen Kinder abnimmt, die beide Testversionen richtig lösen. Anders ausgedrückt, je anspruchsvoller die Zielstruktur als solche ist, desto mehr Kinder können nur den schweizerdeutschen Satz richtig interpretieren. In Anbetracht des Umstandes, dass Schweizerdeutsch die Erstsprache der Kinder ist und in deren außerunterrichtlicher Alltagskommunikation dominiert, erscheint dieser Befund schlüssig. Er dokumentiert letztlich, dass das Verstehen im Schweizerdeutschen nicht zwingend auch das Verstehen im Hochdeutschen ermöglicht.

Die referierten Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund einiger methodischer Schwächen der Studie eingeordnet werden. So ist darauf hinzuweisen, dass es sich – wie oft – um ein Querschnittsdesign handelt, das im Hinblick auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen grundsätzlich weniger aussagekräftig ist als eine Längsschnittstudie. Überdies basieren die gewonnenen Erkenntnisse auf Daten einer angefallenen, d. h. nicht zufällig gezogenen und auch nicht sehr großen (Klumpen-)Stichprobe von Berner Kindergarten- und Schulkindern – somit sind verallgemeinernde Aussagen zur Sprachverständnisentwicklung von monolingualen Deutschschweizer Kindern letztlich schwierig. Des Weiteren beziehen sich die Untersuchungsergebnisse lediglich auf eine methodisch begründete Auswahl von grammatischen Zielstrukturen aus dem TROG-D, die auf Hochdeutsch und auf Schweizerdeutsch strukturell äquivalent sind. Wie gut die Kinder unterschiedlicher Klassenstufen anderweitige Satzstrukturen im Schweizerdeutschen resp. im Hochdeutschen verstehen, bleibt damit offen. Es lässt sich indes vermuten, dass hochdeutsche Zielstrukturen wie Plural, Relativsätze und Topikalisierungen, die im Schweizerdeutschen nicht äquivalent vorkommen, Schweizer Kindern allgemein besondere Schwierigkeiten bereiten (können), was bei der Interpretation der Ergebnisse des vollständigen TROG-D zu beachten wäre. Was die Durchführung dieses Tests angeht, bleibt anzumerken, dass insbesondere bei jungen Kindern gewisse Probleme im Satzverstehen im Hochdeutschen zu erwarten sind, die nicht durch ein zugrundeliegendes Sprachverständnisdefizit bedingt werden, sondern durch strukturelle Merkmale der anderen Erstvarietät bzw. des Schweizerdeutschen erklärbar sind.

Schließlich lassen sich aufgrund der präsentierten Forschungsbefunde (noch) keine direkten und verbindlichen Handlungsempfehlungen für die diagnostische Praxis ableiten. Erst durch die Verknüpfung und die Gesamtschau dieser und weiterer (ausstehender) Befunde aus anderen Teilstudien des Forschungsprojekts „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ sollte es mög-

lich werden, der logopädischen Praxis differenzierte und hilfreiche Informationen zum Thema „Sprachverständnisdiagnostik bei Deutschschweizer Kindern“ zu vermitteln.

Trotz dieser Limitationen liefert die vorgestellte Forschungsarbeit nicht nur einen innovativen Beitrag zur Erweiterung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zur Satzverständnissentwicklung von Deutschschweizer Kindern, sondern im besten Fall auch Impulse und Ansatzpunkte für weiterführende Forschung zu einer interessanten und logopädisch relevanten Thematik.

Literatur

- Amorosa, Hedwig/Noterdaeme, Michele (2003): *Therapeutische Praxis: Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen.
- Bishop, Dorothy (1989): *Test for Reception of Grammar*. 2. Auflage. Manchester.
- Bishop, Dorothy (1997): *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex.
- Brandt, Silke/Kidd, Evan/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2009): The discourse bases of relativization: An investigation of young German and English-speaking children's comprehension of relative clauses. In: *Cognitive Linguistics* 20(3), 539–570.
- Christen, Helene/Glaser, Elvira/Friedli, Matthias (Hrsg.) (2013): *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frauenfeld u. a.
- de Langen-Müller, Ulrike/Kauschke, Christina/Kiesel-Himmel, Christiane/Neumann, Katri/Noterdaeme, Michele (Hrsg.) (2011): *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Interdisziplinäre S2k-Leitlinie, AWMF-Nr: 049/006: <<http://www.awmf.org>>. (31.01.2020)*
- Dittmar, Miriam/Abbot-Smith, Kirsten/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2008): German children's comprehension of word order and case marking in causative sentences. In: *Child development* 79(4), 1152–1167.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015): *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2014*. <www.erz.be.ch/statistik>. (31.01.2020).
- Fox, Annette (Hrsg.) (2013): *TROG–D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein.

- Friederici, Angela (1999): The neurobiology of language comprehension. In: Friederici, Angela (Hrsg.): *Language comprehension: A biological perspective*. Berlin/Heidelberg, 265–304.
- Gebhard, Werner (2008): *Münchener Beiträge zur Psychologie: Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext*. 2., aktualisierte Auflage. München.
- Grimm, Hannelore (2012): *Störungen der Sprachentwicklung*. 3. Auflage. Göttingen.
- Grünloh, Thomas/Lieven, Elena/Tomasello, Michael (2011): German children use prosody to identify participant roles in transitive sentences. In: *Cognitive Linguistics* 22(2), 393–419.
- Hachul, Claudia/Schönauer-Schneider, Wilma (2012): *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1993): Hochdeutsch bei sechs-bis achtjährigen Kindern: Verstehen-Einstellungen. In: Schupp, Volker (Hrsg.): *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg i. Br.* 1990. Göttingen, 11–23.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart.
- Hartmann, Erich/Rindlisbacher, Barbara/Till, Christoph/Winkes, Julia (2015): Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84(2), 167–169.
- Landert, Karin (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern/Berlin.
- Marjanovič-Umek, Ljubica/Fekonja-Peklaj, Urška (2017): Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies. In: *Center for Educational Policy Studies Journal* 7(2), 97–110.
- Marti, Werner (1985): *Berndeutsch-Grammatik: Für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern.
- Müller, Natascha/Penner, Zvi (1996): Early Subordination: the acquisition of free morphology in French, German and Swiss German. In: *Linguistics* 34(1), 133–165.
- Oberecker, Regine/Friederici, Angela (2006): Syntactic event-related potential components in 24-month-olds' sentence comprehension. In: *Neuroreport* 17(10), 1017–1021.

- Ostermai, Guido (2000): Sprachvariation im Grenzbereich. Eine Untersuchung zur Standardsprache nordwestschweizerischer und südbadischer PrimarschülerInnen. Aarau.
- Penner, Zvi (1990): On the acquisition of verb placement and verb projection raising in Bernese Swiss German. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik*. Opladen, 166–189.
- Penner, Zvi (1992): The ban on parameter resetting, default mechanisms, and the acquisition of V2 in Bernese Swiss German. In: Meisel, Jürgen (Hrsg.): *The acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Development*. Dordrecht, 245–281.
- Penner, Zvi/Funk, Meya/Zimmermann, Hansmartin (1992): *Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen: ein Diagnoseverfahren mit Fallbeispielen*. Luzern.
- Penner, Zvi/Brand, Kaspar/Lehmann, Barbara/Lüthi, Ruedi (1994): Sprachverarbeitung und Grammatikentwicklung. Erwerb der idiomatischen Lesart in Nebensätzen bei schweizerdeutsch-sprechenden Kindern im Vorschulalter. In: Hollenweger, Judith/Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*. Luzern, 53–70.
- Schipke, Christine/Knoll, Lisa/Friederici, Angelika/Oberecker, Regine (2012): Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. In: *Developmental Science* 15(6), 762–774.
- Schmidlin, Regula (2000): Erzählenlernen in der Deutschschweizer Diglossie. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen/Basel, 211–226.
- Schneider, Hansjakob (1994): Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil I: Wortverstehen. In: Hollenweger, Judith/Schneider, Jakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*. Luzern, 15–34.
- Schneider, Hansjakob (1995): Die Hochdeutschproduktion eines Zürcher Kindes im Einschulungsalter. In: *Bulletin VALS-ASLA* 62, 191–208.
- Skeide, Michael A./Friederici, Angela D. (2016): The ontogeny of the cortical language network. In: *Nature Reviews Neuroscience* 17(5), 323–332.
- Snedeker, Jess/Trueswell, John (2003): Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. In: *Journal of Memory and Language* 48(1), 103–130.

- Stern, Otto (1988): Divergence and convergence of dialects and standard from the perspective of the language learner. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (Hrsg.): Variation and convergence: Studies in social dialectology. Berlin, 134–156.
- Studer, Thomas (1994): Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil II: Einflüsse von Einstellungen. In Hollenweger, Judith/Schneider, Jakob (Hrsg.): Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie. Luzern, 35–52.
- Till, Christoph/Hartmann, Erich/Winkes, Julia/Rindlisbacher, Barbara (2017): Satzverständnisseleistungen von Kindern mit und ohne SSES im TROG–D und einer schweizerdeutschen Adaptation In: Forschung Sprache 5(1), 4–20.