



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK  
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION  
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK  
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND REHABILITATION



# Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen im Grundschulalter

## Vergleich eines standardisierten Verfahrens mit einer Spontansprachanalyse

Abschlussarbeit zur Erlangung des  
Bachelor of Arts  
im Fach Sprachtherapie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Judith Oebels

aus  
München

im  
Juni 2011

Erschienen in der epub- Reihe  
„Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“  
“Speech Language Therapy and Special Education”

Herausgegeben von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und Dr. K. Reber

Erster Gutachter: Dr. Wilma Schönauer-Schneider  
Zweiter Gutachter: Dr. Stephan Baumgartner

## **Danksagung**

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Frau Dr. Wilma Schönauer-Schneider für die Betreuung der Arbeit. Ihre intensive Unterstützung und in Diskussionen gegebene Impulse haben einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen geleistet. Einen herzlichen Dank auch an Herrn Dr. Stephan Baumgartner für die Übernahme der Zweitkorrektur.

Sehr bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Herrn Lindner, der mich bei der Suche nach passenden Probanden für meine Untersuchung im Raum München tatkräftig unterstützt hat. Auch den Eltern, die ihren Kindern die Teilnahme daran ermöglichen haben sowie den Kindern selbst sei hier gedankt.

Ebenso danken möchte ich an dieser Stelle meinen Eltern für die Unterstützung nicht nur während der Anfertigung der Arbeit, sondern während des ganzen Studiums. Auch für die Durchsicht der Arbeit möchte ich mich bei ihnen sowie allen Weiteren, die sich dazu bereit erklärt haben, bedanken.

Abschließend möchte ich all meinen Freunden und Kommilitonen danken, die mir in dieser arbeitsintensiven Zeit sehr geholfen und mich immer wieder moralisch unterstützt haben.

## **Abstract**

Inhalt dieser Arbeit ist die semantisch-lexikalische Diagnostik im Grundschulalter, welche vor zahlreichen Anforderungen steht. So sollte diese neben Defiziten auch Ressourcen sowie das individuelle Bedingungsgefüge einbeziehen und verschiedene Aspekte des mentalen Lexikons und der Wortschatzentwicklung berücksichtigen. Bisher gibt es jedoch im Deutschen kein Verfahren, das all dem alleine gerecht wird. Deshalb wird hier eine Kombination aus dem Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10, Glück 2007) und einer Spontansprachanalyse thematisiert.

Vorliegende Untersuchung entstand aus der Erkenntnis, dass in der Praxis meist auf den WWT als unkompliziertere Methode zurückgegriffen wird. Eine erste Fragestellung beschäftigt sich deshalb damit, ob die Spontansprachanalyse therapierrelevante Informationen erbringt, die durch den Einsatz des WWTs nicht erhältlich sind. Im Weiteren wird analysiert, ob die Spontansprachanalyse ausreicht, um den diagnostischen Anforderungen gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund wurden in einer qualitativ-empirischen Untersuchung mit drei sprachentwicklungsgestörten Grundschulkindern im Alter von 7;2, 7;4 und 9;10 Jahren beide genannten Verfahren verglichen. Dabei zeigte sich, dass der WWT vor allem dazu dient, zugrunde liegende Mechanismen aufzudecken und das individuelle Bedingungsgefüge zu beschreiben. Die Spontansprachanalyse trägt durch das Aufzeigen von Fähigkeiten die mit Semantik und Lexikon in Zusammenhang stehen ebenfalls zu dieser Beschreibung bei. Im Wesentlichen zeigt sie jedoch Symptomatik und Strategien. Wenn man nur eines der beiden Verfahren durchführt, fehlen somit bedeutsame Informationen zur Diagnosestellung. Die sich daraus ableitende Therapieplanung kann dementsprechend weniger zielgerichtet erfolgen.

Als Schlussfolgerung ergibt sich, dass momentan eine Verfahrenskombination die einzige Lösung für das Problem der semantisch-lexikalischen Diagnostik ist, die dem Ausmaß des Störungsbildes gerecht wird. Für die Zukunft bleibt das Ziel bestehen intensiv im Bereich der Diagnostik zu forschen und entsprechende Verfahren sowie ihre Kombination zu optimieren.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Aspekte zum mentalen Lexikon</b> .....	4
2.1 Lexikalische Struktur.....	4
2.2 Organisation des mentalen Lexikons.....	6
2.3 Lexikalische Prozesse.....	7
<b>3. Semantisch-lexikalische Entwicklung im Spracherwerb</b> .....	8
3.1 Semantische Entwicklung.....	8
3.1.1 Wortbedeutungserwerb .....	9
3.1.2 Einordnung in das semantische Netzwerk .....	10
3.2 Lexikonerwerb.....	11
3.2.1 Aufbau des Wortschatzes.....	11
3.2.2 Komposition des Wortschatzes.....	12
3.3 Störungen der semantisch-lexikalischen Entwicklung.....	14
3.3.1 Ursachen und Subgruppen .....	14
3.3.2 Symptomatik .....	16
<b>4. Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen</b> .....	18
4.1 Problematik bei der Erfassung semantisch-lexikalischer Störungen.....	18
4.2 Standardisierte Testverfahren .....	20
4.2.1 Grundlegende Aspekte standardisierter Testverfahren .....	21
4.2.2 Der WWT als standardisierter Test für den Grundschulbereich.....	22
4.3 Spontansprachanalysen.....	23
4.3.1 Erhebung der Spontansprache in einer Spielsituation .....	23
4.3.2 Grundlagen der Spontanspracherhebung .....	25
4.3.3 Auswertungsmöglichkeiten im Bereich Wortschatz.....	26
<b>5. Zwischenresümee und Fragestellungen</b> .....	28
<b>6. Methodisches Vorgehen</b> .....	30
6.1 Beschreibung der Probanden .....	30
6.2 Material und Durchführung der Untersuchung .....	31

6.2.1 WWT.....	32
6.2.2 Erhebung der Spontansprache.....	33
6.3 Bearbeitung und Auswertung der Daten .....	35
<b>7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</b>	<b>37</b>
7.1 Kind 1: VAL (7;2 Jahre).....	37
7.2 Kind 2: MAR (7;4 Jahre).....	41
7.3 Kind 3: SAS (9;10 Jahre).....	45
<b>8. Gesamtdiskussion.....</b>	<b>50</b>
8.1. Diskussion der ersten Fragestellung .....	50
8.2 Diskussion der zweiten Fragestellung .....	53
<b>9. Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>55</b>
<b>10. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>63</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>65</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>82</b>

## 1. Einleitung

„Wörter – das Baumaterial der Sprache. An ihnen manifestieren sich die allermeisten Aspekte von Sprache. Wörter sind Bedeutungsträger. Sie sind durch ihre Stellung im Satz und durch Affigierung ‚Zielobjekte‘ syntaktischer Markierungen. Und erst durch ihre Lautgestalt besteht überhaupt die Möglichkeit Sprache zu äußern“ (Glück 2000, 21).

Dieses Zitat macht deutlich, wie wichtig es für die verschiedenen sprachlichen Bereiche ist, dass sich im Kindesalter der Aufbau des Lexikons vollzieht. Ohne einen ausreichend großen Wortschatz ist weder Sprachproduktion noch –verständnis möglich. Die Wortschatzentwicklung hat somit einen hohen Stellenwert für den Spracherwerb, da es schwerwiegende sprachliche Konsequenzen hat, wenn ein Kind nur eingeschränktes Wissen über Wortbedeutungen und -formen zur Verfügung hat. Dieses Problem ist nicht selten. Auch wenn genaue Häufigkeitsangaben für das Deutsche nicht vorliegen, wird an Grundschulen davon ausgegangen, dass bis zu 30% der Kinder von Wortschatzdefiziten bzw. Wortfindungsproblemen betroffen sind (Glück 2003a). Umso wichtiger ist es demnach, semantisch-lexikalische Störungen aufzudecken. Nur anhand einer spezifischen Diagnostik können Einschränkungen und Ressourcen als Grundlage einer zielorientierten Therapieplanung erkannt und genutzt werden.

In praktischen Situationen macht man allerdings die Erfahrung, dass es schwierig ist, dieser diagnostischen Aufgabe gerecht zu werden. Es gibt zwar für den deutschsprachigen Raum, z.B. mit dem ‚Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder‘ (AWST-R 3-5, Kiese-Himmel 2005) für den Vorschul- und dem ‚Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige‘ (WWT 6-10, Glück 2007) für den Grundschulbereich, standardisierte Testverfahren für die semantisch-lexikalische Diagnostik. Deren Einsatz ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Bei den beiden genannten Verfahren kommen Bildbenennungs- bzw. im rezeptiven Bereich Bildauswahlaufgaben zum Einsatz. Es ist eine große Itemanzahl notwendig, um eine Aussage bezüglich des Wortschatzes machen zu können und Abbruchkriterien gibt es meist nicht. Dadurch befinden sich besonders Kinder mit semantisch-lexikalischen Problemen in der Situation, dass von ihnen die Produktion bestimmter Wörter erwartet wird, sie dieser Erwartung jedoch nicht gerecht werden können. Dies führt oft nicht nur zu ausweichendem Schulterzucken, sondern auch zu Resignation und Demotivation der Kinder. Hierdurch entstehen Zweifel am Nutzen dieser Verfahren für die Therapieplanung.

Kritik über die diagnostische Lage im semantisch-lexikalischen Bereich ist auch in der Literatur zu finden. Bereits vor 20 Jahren wurde festgestellt, „dass zur Erfassung des Entwicklungsniveaus und möglicher Störungen im lexikalisch-semantischen Bereich überhaupt nur sehr wenige, in

ihrer psycholinguistischen Fundierung, methodischen Vorgehensweise und ihrem diagnostischen Stellenwert umstrittene Instrumente vorliegen“ (Günther 1988,118). Dieser Zustand hat sich seitdem kaum verändert. Laut Glück (2009a) bezieht sich diese Kritik nach wie vor „sowohl auf den puren Mangel an diagnostischen Verfahren als auch auf deren mangelnde Ausrichtung an linguistischen und auf die Sprachentwicklung bezogene Kriterien“ (Glück 2009a, 182).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass es bislang kein standardisiertes Instrument gibt, das den diagnostischen Anforderungen alleine gerecht wird. Dadurch ergibt sich die Frage nach der Berechtigung dieser Verfahren und nach möglichen Alternativen, wie z.B. der Analyse von Spontansprachproben. Diese Thematik ist Inhalt der vorliegenden Arbeit. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach den Möglichkeiten, aber auch den Grenzen von standardisierten Verfahren einerseits und der Spontansprachanalyse andererseits. Um dieser nachzugehen, wurde eine praktische Untersuchung mit einer kleinen Gruppe von Kindern durchgeführt. Dabei wurde bei jedem Kind sowohl der bereits erwähnte WWT als standardisiertes Instrument eingesetzt, als auch die Spontansprache in einer Spielsituation zur anschließenden Analyse erfasst. Ziel dieser Arbeit ist es somit durch den Vergleich der sich ergebenden Resultate den Nutzen beider Verfahren in der semantisch-lexikalischen Diagnostik, insbesondere im Hinblick auf die Therapieplanung, zu evaluieren.

Zunächst legt jedoch der theoretische Teil einige wichtige Grundlagen für diese Betrachtung. Dabei wird im ersten Kapitel darauf eingegangen, wie das mentale Lexikon aufgebaut und organisiert ist. Hierbei spielen auch lexikalische Prozesse eine Rolle. Insgesamt ist es jedoch nicht möglich, diese umfassende Thematik in ihrer Ganzheit darzustellen. Es soll an dieser Stelle deshalb darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei nur um einen Überblick bezüglich wichtiger Aspekte des mentalen Lexikons zum besseren Verständnis der Arbeit handelt. Auf die vergleichende Diskussion verschiedener Theorien kann nicht eingegangen werden. Ebenfalls verzichtet wird auf eine solche Erörterung im darauffolgenden Kapitel zur semantisch-lexikalischen Entwicklung im Spracherwerb. In diesem werden lediglich wesentliche Gesichtspunkte des Bedeutungs- und des Lexikonerwerbs thematisiert. Dies ermöglicht die Verdeutlichung verschiedener Störungsebenen und Schwerpunkte in der anschließenden Darstellung der semantisch-lexikalischen Störung. Im dritten Kapitel steht die Diagnostik im Mittelpunkt. Dabei soll zunächst die bereits oben angesprochene Problematik bei der Erfassung semantisch-lexikalischer Störungen verdeutlicht werden, um anschließend vor diesem Hintergrund auf die verwendeten Verfahrensarten einzugehen. Sowohl die standardisierten Testverfahren und die Spontansprachanalyse allgemein als auch der WWT sowie das Spiel als Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten der Spontansprache im Speziellen werden erläutert. Kurz diskutiert werden in diesem Zusammenhang prinzipielle Vor- und Nachteile

beider Verfahrensarten. Das Ziel dieses Kapitels besteht vor allem darin, die theoretischen Grundlagen der Verfahren zu erläutern.

Im darauf folgenden praktischen Teil der Arbeit wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert. Dabei wird als Erstes das Gesamtverfahren skizziert und die Probanden der Untersuchung werden anhand der wesentlichen Kriterien, die ihrer Auswahl zugrunde lagen, vorgestellt. Des Weiteren werden das eingesetzte Material und die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Für ein besseres Verständnis der nachfolgenden Ergebnisse folgt schließlich eine Erklärung bezüglich der vorgenommenen Bearbeitung und Auswertung der erhaltenen Daten. Daraufhin werden die Ergebnisse dargestellt und interpretiert, um dann die aufgeworfenen Fragestellungen diskutieren zu können. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick, der weitere resultierende Fragestellungen und Forschungsbereiche sowie eine mögliche Veränderung des Vorgehens für künftige Untersuchungen miteinbezieht.



## 2. Aspekte zum mentalen Lexikon

Ein gebildeter Erwachsener mit Englisch als Muttersprache verfügt nach Aitchison (1997) über einen Wortschatz von mindestens 50 000 Wörtern, möglicherweise sogar weit mehr, die er kennt und theoretisch auch nutzen kann. Glück (2007) spricht von 120 000 Wörtern, die einem akademisch ausgebildeten Erwachsenen zumindest rezeptiv zur Verfügung stehen. Ein Wort wird hierbei als lexikalischer Eintrag definiert, da in einem Wörterbuch nicht jedes Wort einen eigenen Eintrag erhält, sondern verschiedene Formen des Wortes zusammengefasst werden (Aitchison 1997). So gehören die regelmäßigen Flexionsformen eines Verbes wie z.B. ‚schwimme‘, ‚schwimmst‘ und ‚schwimmt‘ alle zu dem lexikalischen Eintrag ‚schwimmen‘.

Des Weiteren kann man davon ausgehen, dass bei einem normalen Sprecher etwa 2 bis 3 Wörter pro Sekunde produziert werden (Levelt 1993) und dass das Erkennen eines Wortes ca. 200 Millisekunden dauert (Aitchison 1997). Auch wenn die Angaben je nach Literatur schwanken, wird deutlich, dass Menschen zehntausende Wörter kennen. Diese befinden sich im sogenannten mentalen Lexikon, also jenem Teil des Langzeitgedächtnisses, der das Wortwissen enthält (Dannenbauer 1997). Die Zahlen lassen außerdem vermuten, dass das mentale Lexikon sehr strukturiert aufgebaut und in einer hocheffizienten Art und Weise organisiert sein muss, um eine solche Leistung zu vollbringen. Andernfalls wäre es kaum möglich, eine so große Anzahl an Wörtern in dieser hohen Geschwindigkeit abzurufen (Aitchison 1997).

Diese lexikalische Struktur und Organisation, sowie die Prozesse beim Wortabruf werden im Folgenden dargestellt. Es gibt eine Reihe verschiedener Annahmen und Modellvorstellungen bezüglich des mentalen Lexikons (vgl. Aitchison 1997, Levelt 1991), die hier jedoch nicht diskutiert werden sollen. Im Hinblick auf den praktischen Teil der Arbeit werden lediglich einige grundlegende Aspekte aufgegriffen, die sich an den verbreiteten Annahmen von Levelt (1991) orientieren.

### 2.1 Lexikalische Struktur

Zunächst ist es wichtig sich klar zu machen, dass Daten im mentalen Lexikon nicht als Wörter gespeichert werden, sondern – wie bereits oben bezüglich der Zahlenangaben erwähnt – als lexikalische Einträge. Eine Speicherung als Wort wäre unter anderem deshalb problematisch, weil Lexikoneinträge aus mehreren Wörtern bestehen können, wie es bei Redewendungen der Fall ist (Hellrung 1998). Insgesamt enthält das mentale Lexikon ein „mehrdimensionales Wortwissen“ (Glück 2007, 2), wobei nach Levelt (1991) in jedem lexikalischen Eintrag mindestens vier Arten von Informationen gespeichert sind.

Erstens sind semantische, die Bedeutung betreffende Aspekte zu nennen. Es gibt verschiedene Modelle, die sich mit der internen Struktur von Wortbedeutungen befassen, wie z.B. die

Prototypentheorie oder die semantische Merkmalstheorie (vgl. Dickmann, Klasen 1994), wobei jedoch keine der Theorien bisher zu einer schlüssigen Lösung gekommen ist (Dannenbauer 1997). Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die einzelnen Vorstellungen aufzugreifen, zumal diese Diskussion für den praktischen Teil der Arbeit keine wesentliche Voraussetzung darstellt. Zweitens sind syntaktische Aspekte gespeichert, welche z.B. die Wortklasse wie Adjektiv, Nomen etc. oder - wie im Falle von Verben - die geforderten Argumente beinhalten. Von der Wortart ist unter anderem abhängig, welches Wissen zu einem Eintrag außerdem noch gespeichert ist (Clark 1993). Als Drittes gibt es morphologische Aspekte. So ist beispielsweise zu dem Eintrag ‚Schule‘ gespeichert, dass das Genus weiblich ist und im Plural die Endung ‚-en‘ hinzugefügt wird. Zuletzt ist schließlich der phonologische Aspekt zu nennen. Dabei geht es um die Speicherung von z.B. Silbenzahl oder –struktur und Wortakzent.

Ein lexikalischer Eintrag ist nach Levelt (1991) so aufgebaut, dass man ihn in zwei Teile aufspalten kann (s. Abb. 1): Semantik und Syntax werden als Lemma gespeichert, während Morphologie und Phonologie die Wortform, auch Lexem genannt, bilden. Diese Unterscheidung ist jedoch sehr theoretisch: Lemma und Lexem hängen wahrscheinlich eng zusammen und es soll lediglich die getrennte Speicherung zum Ausdruck kommen. Deren Grund liegt vermutlich darin, dass Lemmata die Worterzeugung erleichtern sollen, da sie in semantischen Feldern angeordnet sind. Lexeme hingegen vereinfachen durch die Verbindung ähnlich klingender Wörter die Worterkennung (Aitchison 1997).

Als Evidenz für die dargestellten Annahmen sind Beobachtungen gesunder Sprecher aus der Kognitionswissenschaft, sowie Hinweise aus der Sprachpathologie zu nennen (Luger 2006).

Z.B. kann bei gesunden Sprechern beobachtet werden, dass ihnen ein Wort sprichwörtlich auf der Zunge liegt. Man spricht von dem ‚tip-of-the-tongue‘-Phänomen (TOT) (Levelt 1991), welches die getrennte Speicherung von Wortbedeutung und -form nahe legt. Brown und McNeill (1966) untersuchten dieses Phänomen: Sie gaben ihren Probanden Definitionen von ungewöhnlichen Objekten, wie z.B. einem Sextanten. Die Aufgabe bestand darin, diese zu benennen, was bei einigen den TOT-Zustand künstlich herbeiführte. Diese Probanden konnten das gesuchte Wort nicht nennen, sich jedoch an einige Aspekte der Wortform erinnern. Dies lässt vermuten, dass die Formseite in Teilen und

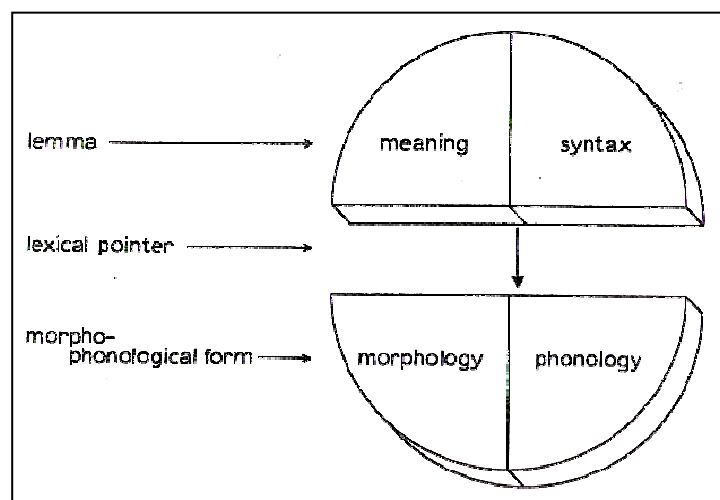


Abb. 1: Struktur der Einträge im mentalen Lexikon  
(Levelt 1991, 188)

nicht als Ganzes gespeichert ist (Luger 2006). Bei neurologischen Patienten mit Sprachstörungen ist zu beobachten, dass sie zwar die Form eines Wortes abrufen können, allerdings die Bedeutung nicht kennen. Auch der „umgekehrte Fall von durchaus guten Verständnisleistungen, aber der Unmöglichkeit den Bedeutungen auch Wortformen zuordnen zu können“ (Glück 2000, 33) ist bei ihnen möglich.

## **2.2 Organisation des mentalen Lexikons**

Die vorgestellten lexikalischen Einträge liegen nicht in isolierter Form vor, sondern sind auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verbunden - es gibt eine lexikalische Organisation. Dabei werden intrinsische und assoziative Relationen unterschieden. Die intrinsischen Relationen lassen sich von den Aspekten des Wortwissens ableiten, wobei es lediglich auf syntaktischer Ebene noch keine ausreichende Evidenz für Beziehungen gibt (Levelt 1991).

Am wichtigsten sind die semantischen Verbindungen, da sie selbst auch einen Teil der Wortbedeutung ausmachen (Hellrung 1998). Dazu gehören Relationen wie Synonymie (Couch - Sofa), Antonymie (klein - groß) Hyper- bzw. Hyponymie (Obst - Apfel), Kohyponymie (Apfel - Birne) und Meronymie (Finger - Hand). Je nach Wortklasse dominieren bestimmte Beziehungen, wie z.B. die Antonyme bei den Adjektiven (Dannenbauer 1997). Neben den semantischen gibt es entsprechend auch Verbindungen auf morphologischer und phonologischer Ebene. Bei Ersteren bestehen diese zwischen Einträgen mit demselben Stamm, wie es bei ‚Nation‘ und ‚Nationalität‘ der Fall ist. Bei den Verbindungen auf phonologischer Ebene kommt es durch gleiche phonologische Merkmale wie z.B. dem Anfangs- oder Endlaut zu Verbindungen. Zusätzlich sind assoziative Relationen, die auch Kollokationen genannt werden, zu nennen. Sie basieren nicht auf Aspekten des Wortwissens, sondern auf häufigem gemeinsamen Vorkommen von lexikalischen Einträgen. Beispiele für Kollokationen sind ‚Krieg‘ und ‚Tod‘ oder ‚Wüste‘ und ‚heiß‘ (Rothweiler 2001).

Als Beleg kann der ‚Priming-Effekt‘ aufgeführt werden, der bestätigt, dass Verbindungen zwischen Einträgen existieren. ‚Priming‘ bedeutet, dass einem Wort (z.B. Maus) ein semantisch (z.B. Katze) oder phonologisch (z.B. Haus) ähnliches Wort vorgeschaltet wird. Dadurch wird z.B. die Reaktionszeit bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben verkürzt (Glück 2000). Nützliche Informationen über die Art der Verknüpfungen können Assoziationsexperimente ebenso liefern, wie die Analyse von Fehlern bei neurologisch geschädigten Patienten bei denen die Sprache beeinträchtigt ist. Auch die Versprecheranalyse bei Sprachgesunden ist eine Möglichkeit (Aitchison 1997). Besonders wichtig sind die Verbindungen zwischen den Einträgen für die lexikalischen Prozesse, die im Folgenden dargestellt werden.

### 2.3 Lexikalische Prozesse

Die verschiedenen Modelle für den Prozess des lexikalischen Zugriffs unterscheiden sich vor allem bezüglich des zeitlichen Ablaufs der Sprachverarbeitung. So geht z.B. das Modell von Levelt (1991) davon aus, dass zunächst das Lemma und anschließend das Lexem abgerufen wird, wohingegen Dell et al. (1999) von einer interaktiven Verarbeitung sprechen. Gemeinsam ist den verschiedenen Theorien, dass sie den Auswahlprozess eines Wortes sowohl für die Erkennung als auch für die Produktion als Aktivierungswettstreit betrachten. Eine Vielzahl möglicher Wörter wird dabei durch eine sich im Netzwerk ausbreitende Aktivierung vorbereitet. Die Anzahl der möglichen Kandidaten wird durch Hemmung und Summierung von Aktivierung zunehmend kleiner, bis ein einziges Wort als Sieger hervor geht, weil es am meisten Aktivierungsimpulse auf sich vereinigt hat (Dannenbauer 1997).

Für lexikalische Prozesse ist die bereits beschriebene Organisation des mentalen Lexikons besonders wichtig. Diese stellt die Speicherstruktur bereit, welche den Wortabruf sowohl in Rezeption als auch in Produktion überhaupt erst ermöglicht. Dabei gilt „je reichhaltiger das Wissen über ein Wort bzw. je vielfältiger seine Integration in Netzwerke ist, desto leichter kann es aktiviert werden“ (Dannenbauer 1997, 6). Eine wichtige Rolle spielen jedoch auch weitere Faktoren wie z.B. das Erwerbsalter, die Verwendungshäufigkeit und das Alter des Sprechers. Diese Einflussfaktoren stellen im Aktivierungswettstreit eine gewisse Grundaktivierung dar, welche somit über die assoziativen Relationen verläuft. Man kann daraus schlussfolgern, dass die Abrufqualität in gewisser Weise, jedoch nicht nur, von der Speicherqualität abhängig ist (Glück 2007).

Die bisher erfolgte Darstellung von Aspekten zum mentalen Lexikon macht deutlich, vor welcher großen Aufgabe Kinder im Lexikonerwerb stehen: Sie müssen nicht nur Informationen zu den einzelnen Bereichen des Wortwissens erwerben und strukturiert abspeichern, sondern diese auch in einer Art und Weise verknüpfen, die einen schnellen und sicheren Abruf ermöglichen. „Je mehr Wörter das Kind erwirbt, umso mehr strukturiert es sein Lexikon. Dabei werden Lexikoneinträge verändert und erweitert und Beziehungen zwischen Wörtern hergestellt, umgebaut und gefestigt“ (Rothweiler 2001, 43). Das folgende Kapitel gibt einerseits einen Einblick, wie Kinder diese Leistung vollbringen und andererseits wird verdeutlicht, was passiert, wenn dies nicht reibungslos erfolgt.

### 3. Semantisch-lexikalische Entwicklung im Spracherwerb

Man spricht von semantisch-lexikalischer Entwicklung, um beide Aspekte des Wortschatzerwerbs zu berücksichtigen: Einerseits muss das Kind sich semantische Fähigkeiten aneignen. Damit ist der Erwerb von Bedeutungen gemeint, der es ermöglicht, Wörter als „sprachliche Träger von Inhalten“ (Kannengieser 2009, 217) zu verwenden. Andererseits gehören zum Erwerb von Wörtern auch die Aneignung von Wortformen und die Herstellung von Verbindungen zwischen diesen und den semantischen Repräsentationen (Kannengieser 2009). Dies wird als lexikalische Entwicklung bezeichnet, weil bei der Verflechtung lexikalische Einträge angelegt werden und sie somit den Aufbau des mentalen Lexikons betrifft (Clark 1993). Bezogen auf die Modellvorstellung des mentalen Lexikons kann man sagen, dass sowohl Lemmata als auch Lexeme erworben und verbunden werden müssen (Rupp et al. 2007).

Es erfolgt nun eine getrennte Betrachtung der semantischen und der lexikalischen Entwicklung. Dies geschieht vor allem im Hinblick auf die Diagnostik des im Anschluss dargestellten Störungsbilds, da die Trennung hilfreich ist, „um mögliche Störungsschwerpunkte zu ermitteln“ (Siegmüller 2003, 102). Aufgrund des praktischen Teils der Arbeit soll auch das Grundschulalter berücksichtigt werden, wobei zu erwähnen ist, dass dieses in der Literatur weit weniger Beachtung findet als das frühe Kindesalter.

#### 3.1 Semantische Entwicklung

Bevor ein Kind Wortbedeutungen erwerben kann, muss es entdecken, dass Wörter für etwas stehen, d.h., dass sie symbolischen Charakter haben. Einen Meilenstein in der Entwicklung des symbolischen Denkens, in deren Verlauf sich die mentale Repräsentationsfähigkeit aufbaut, stellt die Objektpermanenz dar (Siegmüller 2003). Damit ist die Entdeckung gemeint, dass Objekte unabhängig von der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit existieren (Szagun 2006). „Ein Kind, das über die volle Objektpermanenz verfügt, hat eine Vorstellung von einem nicht vorhandenen Objekt. Dieses Vorstellungsbild ist die früheste Form von Symbolen“ (Füssenich 1999, 71). Außer der Objektpermanenz ist auch die verschobene Nachahmung, also die Fähigkeit zuvor beobachtetes Verhalten ohne Modell in einer neuen Situation zu wiederholen, ein wichtiger Teilschritt auf dem Weg zum symbolischen Denken. Die Entwicklung des Symbolspiels, womit ‚So-tun-als-ob-Handlungen‘ im kindlichen Spiel gemeint sind, basiert ebenfalls auf Objektpermanenz und verschobener Nachahmung (Bürki 2008).

Neben den bereits genannten vollziehen sich weitere kognitive Entwicklungsschritte, die in engem Zusammenhang zum Semantikerwerb stehen, wie z.B. die Entwicklung von Referenzbezügen, die Entwicklung des Ichs, d.h. die Wahrnehmung der Getrenntheit der eigenen Person von anderen und die Entdeckung der Sprache als Mittel des Handelns (Kannengieser

2009). Eine ausführlichere Darstellung der vorsprachlichen Entwicklung würde an dieser Stelle allerdings zu weit führen und kann der Literatur entnommen werden (z.B. Zollinger 2004). Es wird jedoch deutlich, dass verschiedene kognitive Entwicklungsschritte dazu führen, dass das Kind die repräsentative und kommunikative Bedeutung von Sprache erwirbt: Es kann Vorstellungen über die Welt, sich selbst und andere aufbauen und weiß, dass Wörter für etwas stehen. Außerdem erfährt es, dass es mit ihrer Verwendung etwas bewirken kann (Mathieu 2010). Sieht man die kognitiven Voraussetzungen als Teil der Semantik- bzw. Wortschatzentwicklung insgesamt, ist „der Beginn dieses Entwicklungsprozesses bereits im ersten Lebensjahr anzusetzen“ (Kauschke 1999, 131).

### 3.1.1 Wortbedeutungserwerb

Ist der oben beschriebene Einstieg in die Semantik vollzogen, stellt sich die Frage, wie Wortbedeutungen gelernt werden. Ein Kind kann dabei unterschiedliche Hinweise, wie z.B. perzeptuelle oder funktionale Merkmale, nutzen. Keiner der Hinweise führt jedoch zu einer vollständigen Lösung, denn es bestehen viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten (Kannengieser 2009): Das Wort Kaninchen z.B. könnte sich sowohl auf das gesamte Objekt als auch nur auf einen Teil oder eine Eigenschaft eines Kaninchens beziehen (Miller 1993).

Eine Theorie, wie Kinder zur richtigen Bedeutung gelangen, schlägt Markman (1989) vor. Sie geht von lexikalischen Beschränkungen, sogenannten constraints aus, die „den Hypothesenraum über die Referenz und Bedeutung von Wörtern“ (Rothweiler 2001, 83) eingrenzen. Die Ausschließlichkeitsannahme besagt z.B., dass ein Objekt nur einen Namen hat. Markman und Wachtel (1988) testeten diese Annahme, indem sie Kindern unter Verwendung der entsprechenden Wörter Bilder von Objektpaaren zeigten, wobei den Kindern nur ein Objektname bekannt war. Es zeigte sich, dass die Kinder den neuen Namen für das Objekt verwendeten, für das sie bisher noch keinen Namen kannten. Neben der Ausschließlichkeitsannahme nennt Markman (1989) noch die Ganzheits- und die Taxonomieannahme, wobei sie diese drei Beschränkungen im wesentlichen auf Objektwörter bezieht. Einen Vorschlag für die Anwendung auf weitere Wortklassen macht unter anderem Rothweiler (2001), worauf aber an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll.

Constraints können zusammenwirken, aber sich auch gegenseitig außer Kraft setzen, wenn eine Annahme besser zu passen scheint als eine andere. Sie sind also flexibel genug, um nur in einer bestimmten Phase wirksam zu sein, wodurch ein Stagnieren des Bedeutungserwerbs verhindert wird (Kannengieser 2009). Insgesamt wird durch die Annahme eines hypothesengeleiteten Bedeutungserwerbs deutlich, dass Wortbedeutungen nicht stabil sind. Sie verändern sich laufend, vor allem weil ein enger Zusammenhang zu dem Wissen der Kinder besteht, welches sich

ständig erweitert. Nur langsam erfolgt eine Annäherung an die Erwachsenenbedeutungen (Szagun 2006).

Ebenso veränderlich ist die Art und Weise wie Wortbedeutungen erworben werden. „Je umfangreicher und strukturierter das kindliche Lexikon wird, um so geringer wird die Rolle, die lexikalische Beschränkungen für den Erwerb neuer Wörter spielen“ (Rothweiler 2001, 72). Mit fortschreitender sprachlicher Entwicklung ist eine bessere Kontextnutzung möglich. So erlaubt z.B. das syntaktische bootstrapping dem Kind, aus der Satzstruktur Rückschlüsse auf die Bedeutung zu ziehen. Ab dem für diese Arbeit relevanten Grundschulalter spielen auch die morphologische Analyse sowie der schriftsprachliche Kontext eine Rolle. Die semantische Entwicklung wird außerdem nicht nur durch die Motivation vorangetrieben die Bedeutung eines Wortes herauszufinden, sondern auch durch den Wunsch für bisher Unbekanntes eine Bezeichnung zu finden (Kannengieser 2009). In diesem Zusammenhang wird das Wortbildungsprinzip produktiv eingesetzt und es kommt zu Wortneuschöpfungen wie z.B. ‚Mamagei‘ (Füssenich 1999).

### **3.1.2 Einordnung in das semantische Netzwerk**

Kinder eignen sich Wortbedeutungen nicht nur an, sondern verknüpfen sie auch durch semantische Relationen, wodurch ein semantisches Netzwerk entsteht. Dabei ordnen sie die Bedeutungen allmählich in hierarchische Kategorien, bestehend aus einem Basislevel sowie Über- und Unterordnungen. Diesen Prozess der Kategorisierung kann man in zwei Schritte zerlegen: Zuerst wird ein Kategoriensystem aufgebaut und anschließend wird es ausdifferenziert sowie fortschreitend reorganisiert (Siegmüller 2003).

Studien haben gezeigt, dass der Aufbau eines hierarchischen Kategoriensystems durch die Annahme, dass Wörter sich auf taxonomisch organisierte Kategorien beziehen (Taxonomieannahme), begünstigt wird: Markman und Hutchinson (1984) z.B. ließen in einer Untersuchung zwei- bis dreijährige Kinder einem Ausgangsbild ein weiteres Bild zuordnen, indem sie fragten, welche von zwei Wahlmöglichkeiten ebenfalls so etwas wie das Ausgangsbild sei. Die Kinder wählten dabei häufiger die thematische bzw. situative Alternative als die taxonomische. Der umgekehrte Fall war zu beobachten, wenn das Ausgangsbild einen Phantasienamen wie z.B. ‚Dobus‘ (Weinert 2004) trug und das Kind gebeten wurde, einen weiteren ‚Dobus‘ zu finden. Kinder konzentrieren sich also dann auf taxonomische Beziehungen, wenn sie der Meinung sind, ein neues Wort zu erwerben (Rothweiler 2001).

Die Beachtung der Taxonomieannahme erfolgt in etwa ab einem Alter von 18 Monaten: Das Kind nimmt „Abstand von dem thematisch relatierten semantischen Struktursystem“ (Siegmüller 2003, 103) und beginnt mit dem Aufbau einer taxonomisch orientierten Anordnung. In dieser

Phase kommt es häufig noch zu Über- bzw. Untergeneralisierungen: „Manchmal nehmen Kinder an, dass ein Wort einen engeren Bereich abdeckt, als es tatsächlich tut und manchmal schreiben sie einer Bezeichnung viel zu viele Bedeutungen zu“ (Aitchison 1997, 226). Um Ersteres handelt es sich, wenn ein Kind z.B. zu allen runden Objekten ‚Ball‘, sagt, um Letzteres, wenn das Kind unter dem Wort ‚Flasche‘ nur seine eigene Flaschen versteht. Dieses Phänomen verschwindet mit der zunehmenden Bedeutungsausdifferenzierung im Laufe der Entwicklung. Außerdem erfolgt im Vor- und vor allem auch im Grundschulalter eine Reorganisation innerhalb der aufgebauten Kategorien. So werden beispielsweise verstärkt hierarchische Beziehungen zwischen über- und untergeordneten Begriffen etabliert (Rothweiler, Meibauer 1999).

Durch die Veränderungen, Erweiterungen und Ausdifferenzierungen sowie die Reorganisation des Kategoriensystems wird der Umgang mit Kategorien bei Kindern zum Indikator für ihre semantische Entwicklung. Die Beobachtung dieser Fertigkeit erweist sich deshalb für die Diagnostik als sehr wertvoll (Kannengieser 2009).

### **3.2 Lexikonerwerb**

Für den Aufbau des Lexikons sind wie bei der Semantikentwicklung kognitive Entwicklungsschritte, aber auch weitere Voraussetzungen notwendig, wobei vor allem die Sprachwahrnehmung zu nennen ist (Kannengieser 2009). Von Geburt an sind frühe Wahrnehmungsfähigkeiten, wie die kategoriale Lautwahrnehmung und die Unterscheidung von Lautkontrasten, vorhanden. Diese sind noch universell, d.h. nicht an der Muttersprache orientiert. Erst ab einem Alter von ca. 6 Monaten setzt eine Sensibilisierung für die Muttersprache ein (Klan-Delius 2008), wobei ein für diese spezifisches phonologisches Wissen erworben wird. Hierauf basierend entwickelt sich die Fähigkeit den Lautstrom zu segmentieren und wiederkehrende Sequenzen abzuspeichern (Kauschke 2003). Somit sind neben bestimmten Grundfähigkeiten der Wahrnehmung auch solche des Gedächtnisses als Voraussetzung anzusehen (Grohnfeldt 2002).

Der Lexikonerwerb selbst umfasst das Wortschatzwachstum, den Ausbau und die Vernetzung der Einträge sowie die Herstellung von Ordnungen. Des Weiteren ist das fast mapping zu erwähnen, welches für die Verbindung phonologischer und semantischer Repräsentation sorgt (Kannengieser 2009). Diese verschiedenen Aspekte werden im Folgenden bei der Betrachtung des Aufbaus und der Komposition des Wortschatzes Beachtung finden.

#### **3.2.1 Aufbau des Wortschatzes**

Kinder haben zunächst einen sehr langsamen Wortschatzanwachs und fangen im Alter von ca. 12 Monaten an erste Wörter zu produzieren (Szagun 2006). Dabei geht man davon aus, dass es sich um nicht-referenzielle Wörter handelt, die lediglich Situationen begleiten, weil die kognitive



Entwicklung zu diesem Zeitpunkt noch keinen situationsunabhängigen Gebrauch der Wörter zulässt. Diese frühen Wörter werden auch als Protowörter bezeichnet (Rothweiler 2001).

Wenn der produktive Wortschatz ca. 50 Wörter umfasst, was meist zwischen 18 und 24 Monaten der Fall ist, setzt ein verstärkter Anstieg ein. Dieses in zahlreichen Studien (z.B. Clark 1993, Kauschke 1999) nachgewiesene Phänomen wird auch als Wortschatz- oder Vokabelspurt bezeichnet. Dabei werden ca. 10 Wörter täglich gelernt (Kannengieser 2009), jedoch verläuft der Spurt individuell und es bestehen „Unterschiede in Bezug auf Beginn, Art und Geschwindigkeit“ (Mathieu 2010, 130). Offen bleibt die Frage nach dem Auslöser: Einige betrachten z.B. die bereits angesprochene kognitive Entwicklung als ausschlaggebend (Zollinger 2004), andere das Entdecken der Syntax (Clark 1993). Eine eindeutige Erklärung gibt es noch nicht. Ein Wortverständnis spurt ist nicht belegt, allerdings geht man „davon aus, dass der rezeptive Wortschatz drei bis vier Mal größer ist als der produktive“ (Mathieu 2010).

Dieser Wortschatzanstieg erfordert eine schnelle Zuordnung von phonologischen und semantischen Repräsentationen, das fast mapping (Sieg Müller 2007). Das Kind ist in dieser Phase bereits nach einmaliger Präsentation von Wortform und Referent in der Lage, daraus einen lexikalischen Eintrag abzuleiten. Jedoch werden zunächst unvollständige und manchmal auch falsche Bedeutungen abgespeichert, was sich z.B. in der bereits erwähnten Über- und Untergeneralisierung zeigt. Die Einträge müssen also ständig ausdifferenziert und korrigiert werden, bis die entsprechenden phonologischen, morphologischen, semantischen und syntaktischen Informationen gespeichert sind. Auch die Verbindungen zwischen den Einträgen entstehen erst zunehmend (Hellrung 1998). Es ist somit ein langer Weg, bis das kindliche Lexikon in der Organisation dem eines Erwachsenen gleicht (Rothweiler 2001).

Die weitere Lexikonentwicklung schreitet auf ca. 300 produktive Wörter mit 2 Jahren und auf über 500 mit 3 Jahren fort (Kauschke 2003). Mit 6 Jahren hat das Kind einen aktiven Wortschatz von etwa 5000 Wörtern (Kauschke 1999) und „im Schulalter werden dann schätzungsweise durchschnittlich 3000 neue Wörter im Jahr gelernt“ (Kauschke 2003, 112), wobei jedoch die interindividuelle Variation sehr hoch sein kann (Rothweiler, Meibauer 1999). Dieser stürmische Lexikonausbau in der Vor- und Grundschulzeit geht außerdem mit einer beschleunigten Gedächtnisentwicklung und wachsenden Verarbeitungskapazitäten sowie Strategien des Speicherns und Abrufens einher (Dannenbauer 1997).

### **3.2.2 Komposition des Wortschatzes**

Nach dieser quantitativen Betrachtung des Lexikonerwerbs folgen einige qualitative Aspekte. Aufgrund unterschiedlicher Methoden sind die Forschungsergebnisse zur Komposition des kindlichen Lexikons zwar uneinheitlich (Kauschke 1999), jedoch lassen sich allgemeine

Tendenzen für das Deutsche aufzeigen, da sich für einige Wortarten deutliche Entwicklungsmuster herauskristallisieren (Kauschke 2003). Es kann eine Einteilung in verschiedene Phasen vorgenommen werden. Zunächst dominieren personalsoziale Wörter („hallo“, „ja“), die eine pragmatische Funktion erfüllen (Barrett 2000), relationale Wörter („auch“, „mehr“), mit denen sich Kinder auf Handlungen von Personen beziehen und deiktische Ausdrücke („da“), um „auf Inhalte der gemeinsamen Aufmerksamkeit hinzuweisen“ (Kauschke 1999, 152). Auch Lautmalereien sowie erste Nomina sind zu beobachten.

Die zweite Phase, die im 2. Lebensjahr beginnt, ist durch einen Rückgang dieser frühen Kategorien und einen Anstieg der Nomina gekennzeichnet (Siegmüller 2010). Ihr Anteil ist im Vergleich zur zielsprachlichen Verwendung deutlich erhöht. Bei den frühen Nomina handelt es sich meist um Bezeichnungen für konkrete Gegenstände aus der Erfahrungswelt des Kindes (Kannengieser 2009). Bevorzugt werden bewegte Objekte bezeichnet wie z.B. Tiere, aber auch Dinge aus der näheren Umgebung wie Nahrungsmittel oder Spielzeug (Kiese-Himmel 2005). In dieser Phase werden auch erste Verben verwendet. Frühe Verben sind häufig allgemeiner Natur (z.B. „haben“) und man bezeichnet sie auch als „generall-all-purpose“-Verben (Kannengieser 2009).

Mitte des 3. Lebensjahres beginnt die dritte Phase (Siegmüller 2010). Für die Nomen zeigt sich ein Rückgang, während die Verben linear zunehmen (Kauschke 2003). Auch hiermit beziehen sich Kinder oftmals zunächst auf ihre Erfahrungen und verwenden z.B. häufig Verben, die die eigene Bewegung involvieren (Szagun 2006). Dem Erwerb der Verben wird insgesamt eine relativ hohe Bedeutung zugeschrieben, da sie die Schnittstelle zwischen Semantik und Grammatik bilden. Auch Adjektive nehmen in dieser Phase zu (Mathieu 2010) und ein Anstieg von Funktionswörtern ist zu beobachten (Kauschke 2003). Diese Wörter, wie Präpositionen oder Pronomen, deren Bedeutung primär grammatisch ist, werden auch Synsemantika genannt. Durch ihre syntaktische Funktion (Bußmann 2008) wird ihr Anstieg mit der Verwendung von Mehrwortäußerungen in Verbindung gebracht (Kauschke 2003).

Quantitativ gleicht sich die Zusammensetzung des Wortschatzes im Laufe der Entwicklung der Erwachsenensprache an. Mit etwa 3 Jahren sind bereits die Verben die häufigste Wortart, wie es auch zielsprachlich der Fall ist (Kauschke 2003), wobei allerdings zunächst die Anwendung von Nomina weiterhin flexibler und in variableren Kontexten möglich ist (Kannengieser 2009). Im Laufe des Grundschulalters gleichen sich die Prozentanteile der einzelnen Wortarten endgültig dem Zustand an, wie er bei einem erwachsenen Menschen beobachtet werden kann (Pregel, Rickheit 1987).

Insgesamt wird deutlich, dass die semantisch-lexikalische Entwicklung ein komplexer, individuell verlaufender Prozess ist. Das Lexikon unterliegt dabei zahlreichen Veränderungen und strukturiert sich immer wieder nach bestimmten Prinzipien (Füssenich 1999). Der Abruf aus dem Lexikon nimmt dabei in seiner Genauigkeit und Geschwindigkeit mit fortschreitendem Alter durch eine immer häufigere Verwendung der Wörter zu (Dannenbauer 1997). Die semantisch-lexikalische Entwicklung verläuft jedoch nicht immer problemlos, d.h., es ist möglich, dass es zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu Störungen kommt.

### **3.3 Störungen der semantisch-lexikalischen Entwicklung**

In Bezug auf Störungen des Wortschatzerwerbs gibt es eine große Begriffsvielfalt. „Es wird z.B. von eingeschränktem Wortschatz, semantischem Defizit, Wortbildungsschwächen, Wortfindungsstörungen usw. gesprochen“ (Hellrung 1998, 8). In dieser Arbeit wird analog zur semantisch-lexikalischen Entwicklung der Begriff semantisch-lexikalische Störungen verwendet, welcher sich auf die erläuterte Mehrebenenvorstellung des mentalen Lexikons und des Sprachproduktionsprozesses bezieht. Es wird dadurch auf mögliche strukturelle und prozessuale Schwierigkeiten auf diesen Ebenen referiert (Glück 2009b). Es handelt sich jedoch um ein einziges Störungsbild, bei dem, obwohl bestimmte Schwerpunkte erkennbar sein können, häufig sowohl der semantische als auch der lexikalische Bereich betroffen ist (Glück 2009b).

#### **3.3.1 Ursachen und Subgruppen**

Die Darstellung des Störungsbildes beginnt mit der Frage nach der Ätiologie, wobei es prinzipiell so ist, dass semantisch-lexikalische Störungen auf unterschiedlichen Ebenen entstehen können. Dadurch entwickeln sich mögliche Ursachenbereiche, welche sich in einem Vier-Felder-Modell (s. Abb. 2) zusammenfassen lassen. Dieses stellt die Grundlage für die Bildung von Hypothesen bezüglich der Störungsursache dar (Glück 2007). So kann die Ursache erstens semantisch-konzeptueller Natur sein, sodass ein Problem auf Lemma-Ebene anzunehmen ist. Zweitens kann sie formal-linguistische Aspekte des phonologischen und morphologischen Wissens, d.h. die Lexem-Ebene betreffen. Drittens kann sie im Bereich des Sprachproduktionsprozesses, also des Abrufs und der Aktivierung von Wörtern liegen. Viertens kann es sich um ein Problem des Erwerbs bzw. der Speicherung und der Speicherorganisation innerhalb des mentalen Lexikons handeln. Des Weiteren kann fünftens eine Grundstörung in der Verarbeitung von Informationen vorliegen (Glück 2003b).

Aus dem Modell ergeben sich somit verschiedene Ansatzpunkte zur Ursache semantisch-lexikalischer Störungen. Es ist jedoch nicht so, dass immer all diese Defizite zugrunde liegen und es ist bisher noch nicht gelungen, für die Gesamtgruppe aller Betroffenen eine eindeutige Antwort bezüglich der Ätiologie der Störung zu geben (Glück 2003b). Aus diesem Grund

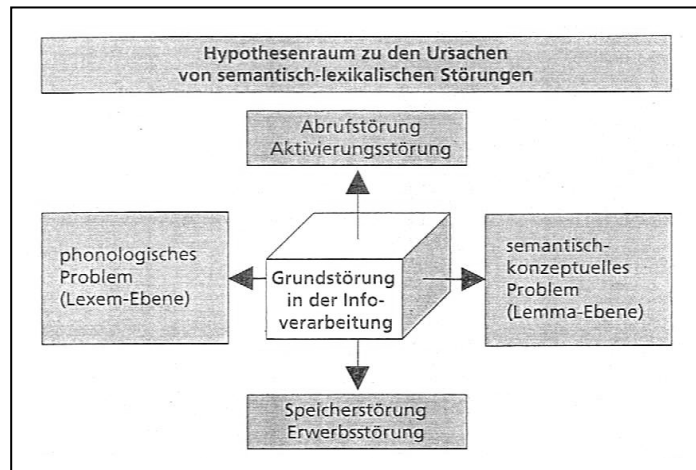


Abb. 2: Hypothesenraum zu den Ursachen semantisch-lexikalischer Störungen (Glück 2007, 8)

ist anzunehmen, dass Subgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten existieren (Glück 2007). In Bezug auf die Diagnostik erscheint es deshalb sinnvoll, ebenfalls eine differenzialdiagnostische Einteilung vorzunehmen (s. Tab. 1). Dies geschieht im Folgenden in Anlehnung an bestehende Klassifikationen, wobei die Kategorien nach Glück (2008) durch Aspekte von Kolfenbach (2002) ergänzt werden. Dabei wird deutlich, dass neben den genannten Bereichen die rezeptive Leistung ein wesentliches Kriterium für die Einteilung darstellt (Schummer, Renner 2008).

Differenzialdiagnostische Kategorien mit wesentlichen Merkmalen
<p><b>1. Wortschatzdefizit</b> (durch Erfahrungsmangel)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nur geringe Anzahl an Einträgen wurde erworben, geringer Wortschatzumfang</li> <li>➤ generelles Defizit sowohl auf Lemma- als auch auf Lexemebene</li> </ul>
<p><b>2. Speicherstörung</b> (durch Verarbeitungsstörung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nicht-korrektes, nicht-differenziertes, gering vernetztes Wissen</li> <li>➤ expressives und evtl. rezeptives Defizit auf Lemma- und/oder Lexem-Ebene</li> </ul>
<p><b>3. Abrufstörung</b> (Wortfindungsstörung)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ fehlende, unvollständige und fluktuierende Aktivierung von Wortwissen</li> <li>➤ expressives, aber nicht rezeptives Defizit auf Lemma- und/oder Lexem-Ebene</li> </ul>
<p><b>4. Wortverständnisstörung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vorherige Kategorien können Wortverständnisstörung bedingen</li> <li>➤ rezeptives, aber nicht expressives Defizit</li> </ul>

Tab. 1: Differenzialdiagnostische Kategorien (in Anlehnung an Glück 2008, Kolfenbach 2002)

Es ist jedoch zu vermuten, dass in Realität selten eine reine Speicher- oder Abrufstörung zu finden ist, sondern dass häufig Mischformen auftreten. Außerdem ist es schwierig, Wortabruf und Speicherung unabhängig voneinander zu betrachten, da die gut vernetzte Speicherung von Wortbedeutung und -form ein wesentlicher Faktor für die Wortfindung ist (Dannenbauer 1997). Es wird somit deutlich, dass die Kategorien eine unzureichende Trennschärfe haben und es Aufgabe der Diagnostik bleibt, das individuelle Bedingungsgefüge aufzudecken. Die Kategorien stellen lediglich eine Orientierungshilfe für die Schwerpunktsetzung in der therapeutischen Arbeit dar (Glück 2008).

### 3.3.2 Symptomatik

Die Unterteilung in differenzialdiagnostische Kategorien leitet zu einer Betrachtung der Symptomatik über. Mögliche Symptome werden im Folgenden unter Beachtung des Grundschulalters in Bezug auf den Spracherwerb und auf vorkommende Fehlerarten dargestellt.

Semantisch-lexikalische Störungen können sowohl die Semantik als auch das Lexikon betreffend in allen Entwicklungsphasen auftreten. Bezogen auf die Semantik sind bereits in der vorsprachlichen Phase Probleme zu beobachten, wie z.B. beim Herstellen von Referenzbezügen. Dies hat Auswirkungen auf das Sprachverständnis, den Erwerb der Symbolfunktion - d.h. auch auf das Symbolspiel - und auf das Auftreten erster Wörter (Füssenich 1999). Des Weiteren bestehen Störungen im Aufbau und der Abgrenzung von Wortfeldern (Siegmüller 2003), wodurch noch im Grundschulalter Beeinträchtigungen im Umgang mit semantischen Kategorien beobachtet werden können. Störungen der semantischen Entwicklung treten oft verdeckt auf (Siegmüller 2003). Gleiches ist bei rezeptiven Symptomen der Fall, denn nur durch genaues Beobachten fällt auf, dass Wörter nicht oder falsch verstanden werden, da Worteinträge fehlen oder Wortbedeutung oder -form ungenau sind (Kannengieser 2009).

In Bezug auf das Lexikon sind ein geringerer Umfang und eine Stagnation oder Verzögerung in der Zunahme des Wortschatzes zu beobachten (Füssenich 1999). Dies hat Auswirkungen auf das Lexikon im Grundschulalter: Der Gesamtumfang des Wortschatzes ist eingeschränkt, sodass keine „treffende und nuancenreiche Ausdrucksweise“ (Glück 2009b, 77) möglich ist. Außerdem ist die Zusammensetzung des Wortschatzes auffällig: Der Anteil der Nomen ist überproportional hoch, was sich zuungunsten der Verben und der Adjektive auswirkt. Auch Funktionswörter werden seltener als üblich und häufig nicht adäquat gebraucht. Besonders oft verwendet werden Vielzweckwörter und die bereits genannten ‚general-all-purpose‘-Verben (Glück 2009).

In Bezug auf die Fehlerarten sind zwei Symptombereiche zu nennen: Substitutionen bzw. Fehlbenennungen und Performanzauffälligkeiten. Substitutionen, auch Paraphasien genannt, können sowohl die semantische als auch die phonologische Ebene betreffen. Beispiele für solche

Substitutionen sind die Verwendung von Oberbegriffen (,Schuh‘ für ,Sandale‘) oder die Ersetzung durch ein semantisch verwandtes Wort (,Messer‘ statt ,Schere‘) (Kannengieser 2009). Auch Umschreibungen, Neologismen und die Verwendung unspezifischer Wörter und Phrasen können als Ersetzungen dienen (Glück 2009b).

Die Performanzauffälligkeiten bezeichnen Symptome, die die Sprachverwendung betreffen. Dabei sind Abbrüche, Neuansätze, Umformulierungen, Themenvermeidung, Verzögerungen, Unterbrechungen, gefüllte Pausen, Perseverationen, Metakommentare und auch selbst gegebene Abrufhilfen (Anfangslaut, Starter etc.) häufig zu beobachten. Meist kennzeichnen Performanzauffälligkeiten vor allem eine Störung des Abrufs (Glück 2009b). Die Fehlerarten als Symptome sind differenzierter in den Semantisch Lexikalischen Kriterien (SemLexKrit) nach Glück (2009a) im Anhang 1 aufgeführt. Dieser unterscheidet im Wesentlichen zwischen Bewältigungsstrategien, semantischen und phonologischen Ersetzungen sowie Abrufverhalten, d.h., die beschriebenen Performanzauffälligkeiten werden näher charakterisiert (Glück 2009a).

Neben dieser Kernsymptomatik kann des Weiteren eine ausgeprägte Begleit- und Folgesymptomatik in der Persönlichkeits-, Sozial- und Leistungsentwicklung entstehen (Glück 2009b). Diese enormen Folgen sowie die Vielfalt möglicher Symptomkonstellationen auf verschiedenen Ebenen (Kolfenbach 2002) weisen auf die Bedeutsamkeit einer differenzierten Diagnostik hin.

## 4. Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen

Der Begriff Diagnostik bezieht sich „auf den Vorgang der Unterscheidung und Beurteilung, wobei der Prozess des Durchschauens („dia“) auch das Erkennen („gnosis“) des dahinter Liegenden beinhaltet“ (Grohnfeldt 2009, 17). Zu einer Diagnostik gehören also nicht nur das Erkennen und die Beschreibung von Oberflächensymptomen, sondern auch das Aufdecken und die prozessuale Beurteilung individueller Bedingungsgefüge und Ressourcen (Grohnfeldt 2009). Sie dient damit als Entscheidungsgrundlage bezüglich der Therapieindikation sowie als Ausgangspunkt für die Ableitung von Therapie- und Fördermaßnahmen (Berg 2007).

In der Wortschatzdiagnostik treten jedoch diverse Probleme auf, die im Folgenden, ebenso wie das diagnostische Modell nach Glück (2009a), erläutert werden. Anschließend werden vor diesem Hintergrund zwei Verfahren zur semantisch-lexikalischen Diagnostik vorgestellt, wobei die folgende Veranschaulichung (s. Abb. 3) der Orientierung dienen soll.

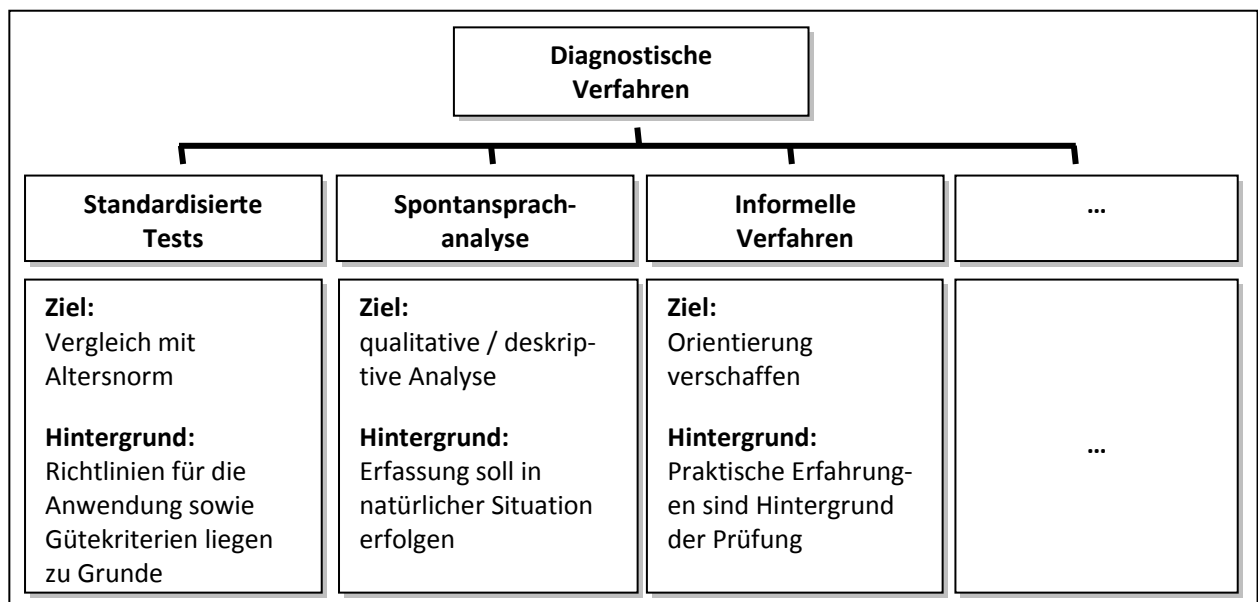


Abb. 3: Überblick über diagnostische Verfahren (in Anlehnung an Grohnfeldt 1999, Beushausen 2007)

### 4.1 Problematik bei der Erfassung semantisch-lexikalischer Störungen

Wie bereits in der Einleitung thematisiert, liegt im semantisch-lexikalischen Bereich ein Mangel an sprach- und entwicklungstheoretisch begründeten Diagnostikverfahren vor (Günther 2002). Die Ursache hierfür liegt in den Anforderungen an die Diagnostik, welche vor allem aus zwei Aspekten resultieren (Glück 2007), die im Folgenden thematisiert werden.

Der erste Aspekt betrifft das sprachheilpädagogische Selbstverständnis, denn die einleitend dargestellte Sichtweise von Diagnostik ist erst mit der prozessualen Förder- bzw. Systemdiagnostik entstanden. Bis in die 70er-Jahre dagegen dominierte die defizitorientierte Selektionsdiagnostik, die vor allem anhand von standardisierten Verfahren und Normabweichungen

chungen klassifizierte. Im Zuge eines Perspektivenwechsels in der Sprachheilpädagogik entstand dann die individuellere prozessuale Förderdiagnostik, bei der die schrittweise Annäherung an den Entwicklungsstand und die Einheit von Diagnose und Therapie im Vordergrund stehen (Berg 2007). Diese Gedankengänge wurden zur prozessualen Systemdiagnostik weiter entwickelt (Grohnfeldt 2009), bei der die Betrachtung von Sprachauffälligkeiten im Kontext von Bedingungs- und Wirkungszusammenhängen (Braun 2009) betont wird. Seit diesem Perspektivenwechsel steht die Diagnostik somit vor der Anforderung, als Prozess zu agieren, der die Therapieplanung einbezieht und nicht nur Defizite, sondern auch Ressourcen aufdeckt. Der Einsatz qualitativer Verfahren hat hierdurch an Bedeutung gewonnen, ohne dass die Orientierung an Vergleichsdaten aufgegeben wurde (Grohnfeldt 2009).

Der zweite Aspekt ist die Materie selbst, womit das Lexikon und die Wortschatzentwicklung gemeint sind. Unser Lexikon ist wie erläutert nicht nur unglaublich groß, sondern auch komplex, da in jedem lexikalischen Eintrag verschiedene Informationen stecken. Eine diagnostische Erfassung muss also repräsentativ für den Gesamtwortschatz und gleichzeitig der Komplexität angemessen sein. Strukturierung und Organisation des mentalen Lexikons hängen von individuellen Erfahrungen ab, wodurch der Wortschatz subjektiv geprägt ist und stehen im Zusammenhang mit der einer hohen Dynamik unterworfenen Wortschatzentwicklung. Des Weiteren ist der Gebrauch von Wörtern immer kontextabhängig. Dadurch steht die Diagnostik vor der Aufgabe der Subjektivität, Entwicklungsdynamik und Kontextsensitivität gerecht zu werden (Glück 2002).

Glück (2007, 2009a) hat versucht diese Anforderungen zu erfüllen, indem er ein Modell zur strukturierten diagnostischen Vorgehensweise entworfen hat. Dem zufolge sollten die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten auf drei Spezifikationsniveaus erfasst werden (s. Abb. 4). Niveau A bezieht sich im Hinblick auf die Indikation einer Therapie auf die Einschätzung des Wortschatzes. Hiefür eignet sich laut Glück (2009a) eine Kombination aus Spontansprachanalyse und standardisiertem oder informellem Verfahren, wodurch die Auffassung deutlich wird, dass ein einziges Verfahren den Anforderungen der Wortschatzdiagnostik nicht gewachsen ist (Glück 2007). Niveau B bezieht sich auf „differenzierende Aussagen zur Art der Therapie“ (Glück 2007, 12). Um solche formulieren zu können, müssen die Qualität des Wortwissens und der Abrufprozesse sowie die verwendeten Bewältigungsstrategien beurteilt werden (Glück 2009a). Unter Einbezug des Hypothesenraums zu Ursachen der Störung und des individuellen Bedingungsgefüges wird somit eine therapeutische Schwerpunktsetzung ermöglicht. Auch die vorgestellten differenzialdiagnostischen Kategorien können an dieser Stelle hilfreich sein. Auf Niveau C erfolgt eine Einschätzung von Basisvariablen (Eigeninitiative und -management, Verarbeitungskapazitäten und -strategien, kognitive Prozessvariablen), die für das Verständnis von Bedingungs- und Wirkungszusammenhängen eine wesentliche Rolle spielen (Glück 2009a).



Es steht jedoch nur „ein kleines Repertoire an Verfahren“ (Glück 2007, 15) zur Verfügung und Untersuchungen anderer Fachdisziplinen müssen die sprachheilpädagogische Erfassung, die nicht alle Variablen berücksichtigen kann, ergänzen (Glück 2009a).

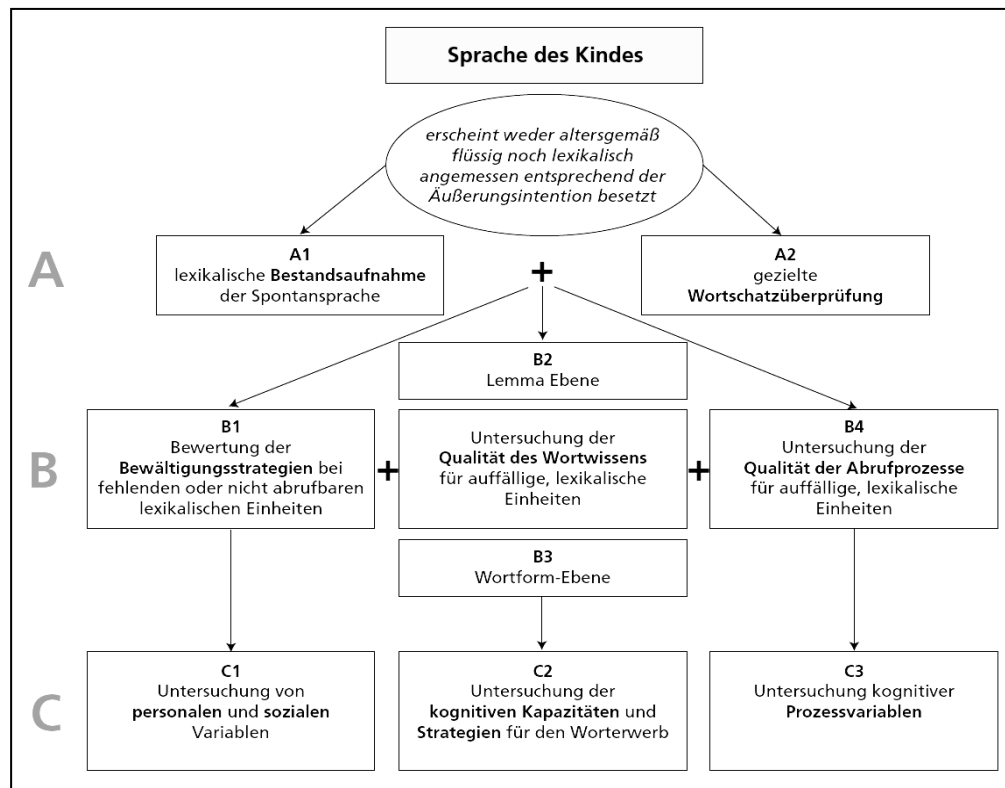


Abb. 4: Diagnostisches Modell bei semantisch-lexikalischen Störungen (Glück 2007, 12)

Das Modell liefert wichtige Hinweise auf ein diagnostisches Vorgehen, das den beschriebenen Anforderungen gerecht werden kann. Zu betonen ist, dass es nicht als komplett durchzuführende Eingangsdiagnostik, sondern vielmehr als Wegweiser in einem diagnostischen Prozess gedacht ist, der sich im Laufe der Therapie gewonnene Informationen zu Nutzen macht (Glück 2009a). Im Folgenden werden mit den standardisierten Tests und der Spontansprachanalyse zwei Verfahrensarten vorgestellt, die in diesem diagnostischen Prozess zum Einsatz kommen können.

## 4.2 Standardisierte Testverfahren

Im deutschsprachigen Raum liegen nur wenige standardisierte Tests zur Wortschatzdiagnostik vor (Rohtweiler 2001) und diese decken immer nur einen Ausschnitt der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten ab (Floßmann et al. 1994). Dabei außer Acht gelassen werden im Folgenden Subtests von Sprachentwicklungs- oder Intelligenztests, die den Wortschatz miteinbeziehen.

Im vorschulischen Bereich sind als standardisierte Wortschatztests z.B. der AWST-R 3-5 („Aktiver Wortschatztests für 3- bis 5-jährige Kinder – Reversion“, Kiese-Himmel 2005) und der Teddy-Test (Friedrich 1998) zu nennen. Ihrer Aussagekraft ist jedoch z.T. umstritten, da sie

insbesondere wegen ihrer fehlenden Orientierung an entwicklungstheoretischen Daten und linguistischen Aspekten, wie z.B. die Beachtung verschiedener Wortarten, sowie dem Testmaterial kritisiert werden (Glück 2000). Entsprechende Kritikpunkte können in der Literatur nachgelesen werden (Günther 2002, Rothweiler 2001). Im Grundschulbereich liegt lediglich der bereits erwähnte WWT 6-10 (,Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige', Glück 2007) vor. Bevor dieser vorgestellt wird, erfolgt ein Überblick über wichtige Aspekte standardisierter Testverfahren, wobei auch einige Vor- und Nachteile dieser Methode aufgegriffen werden.

#### **4.2.1 Grundlegende Aspekte standardisierter Testverfahren**

Tests sind wissenschaftliche „Kategorisierungs- oder Messverfahren, die über ein spezifisches Verhalten außerhalb des Tests quantitative Aussagen machen“ (Heidtmann 1988, 3). Die wichtigsten Merkmale sind Wissenschaftlichkeit, eine routinemäßige, d.h. den Gütekriterien entsprechende, Durchführung, eine relative Positionsbestimmung innerhalb einer Gruppe und die Überprüfung abgrenzbarer Eigenschaften (Bundschuh 2010). Ein Test hat somit zum Ziel quantitative Daten zu liefern, die die Einschätzung bestimmter Fähigkeiten sowie einen intra- und interindividuellen Vergleich ermöglichen (Beushausen 2008).

Testverfahren basieren stets auf der sogenannten Testtheorie (Beushausen 2008) mit den Gütekriterien als wesentlichem Bestandteil. Die drei Hauptgütekriterien sind die Objektivität, also der Grad der Unabhängigkeit vom Untersucher, die Reliabilität, d.h., der Grad der Genauigkeit mit dem der Test misst und die Validität, d.h. ob die erfassten Daten das Beabsichtigte repräsentieren. Zusätzlich gibt es Nebengütekriterien, denen zufolge ein Test außerdem normiert, vergleichbar, ökologisch und nützlich sein soll (Lienert, Raatz 1998). Von einem standardisierten Test kann man sprechen, wenn die Gütekriterien „in befriedigendem Maße gewährleistet sind“ (Bundschuh 2010, 113). Zu ihrer Erfüllung tragen Testhandbuch, Materialien und Auswertungshilfen bei, da diese immer gleichbleibende Bedingungen bei Durchführung, Auswertung und Interpretation sicher stellen (Bundschuh 2010).

Durch diese Aspekte ergeben sich methodische Vor- und Nachteile. Begonnen mit den positiven Gesichtspunkten ist zu bemerken, dass in kurzer Zeit „relativ viele, zum Teil bisher unbekannte Informationen“ (Bundschuh 2010, 65) geliefert werden. Standardisierte Tests sind objektiv und ermöglichen durch den inter- und intraindividuellen Vergleich eine Einschätzung der Therapie-notwendigkeit und des -verlaufs (Schöler, Grabowski 2007). Methodisch und statistisch sind sie gut beherrschbar (Füssenich, 1986). Zu kritisieren ist jedoch, dass die Erfassung in einer künstlichen Zwangskommunikation nach Stimulus-Response-Verfahren erfolgt, während „Sprache in Handlungszusammenhängen erworben wird“ (Füssenich, Heidtmann 1984, 51).

Diese Unabhängigkeit vom natürlichen Kontext kann unter anderem zu Missdeutungen führen. Außerdem kann das Verhalten in Interaktionen, wie z.B. der Einsatz von Strategien, nicht beurteilt werden. Standardisierte Richtlinien schränken das Kind ein, indem z.B. die Möglichkeit nachzufragen wegfällt (Heidtmann 1988). Tests geben des Weiteren kaum Hinweise für die Interventionsplanung, da eine differenzierte Betrachtung des vorhandenen Wissens und seiner Nutzung fehlt (Füssenich, Heidtmann 1984). Dieser Kritikpunkt wird jedoch durch die zunehmenden qualitativen Auswertungsmöglichkeiten abgeschwächt (Glück 2000), welche auch bei dem im Folgenden vorgestellten WWT bestehen.

#### **4.2.2 Der WWT als standardisierter Test für den Grundschulbereich**

Der in einer Papier- und einer Softwareversion vorliegende WWT dient der Erfassung des Wortschatzes und der Analyse von Wortfindungsstörungen. Sein Ziel ist es eine Einteilung in Kategorien mit verschiedenen Störungsschwerpunkten zu ermöglichen, um einen Ansatzpunkt für die Therapie zu schaffen. Er ist für eine Altersspanne von 5;6 bis 10;11 Jahren gedacht und liefert Daten zur Antwortgenauigkeit, den Antworttypen und in der Softwareversion auch zur Antwortzeit (Glück 2007).

Der Aufbau des Tests basiert auf der beschriebenen Mehrebenenvorstellung des mentalen Lexikons. Im Hinblick darauf stellt er mit dem WWTextpressiv einen obligatorischen und mit dem WWTextpressiv-Wiederholung, WWTextpressiv-Abrufhilfen und WWTextrezeptiv drei fakultative Subtests bereit. Die Standarddurchführung beinhaltet den WWTextpressiv und den WWTextrezeptiv in der Langform, neben der drei altersabhängige Kurzformen existieren. Die Durchführungsdauer variiert je nach Form und eingesetzten Subtests und wird für die Standarddurchführung mit 25 bis 50 Minuten angegeben (Glück 2007).

Die Items bestehen zu gleichen Teilen aus Nomen, Verben, Adjektiven/Adverben und kategorialen Nomen. In ihrer Auswahl unterlagen sie neben der Wortart weiteren Kriterien wie der Verwendungshäufigkeit, der Wortlänge, dem semantischen Bereich und der bildlichen Darstellbarkeit. Die Aufgabenstellungen orientieren sich an anderen Testverfahren (Glück 2007). Bei den expressiven Subtests kommt, außer bei der Überprüfung der Adjektive/Adverben, bei denen das Gegenteil des Zielitems auditiv vorgegeben wird, das Aufgabenformat der Bildbenennung zum Einsatz. Der WWTextpressiv-Wiederholung unterscheidet sich dabei nicht vom ersten Subtest, da alle Bilder erneut vorgelegt werden, um Auskunft über die Abrufstabilität zu erhalten. Beim WWTextpressiv-Abrufhilfen dagegen werden nur vorher mindestens einmal falsch gelöste Items präsentiert. Um die Wirksamkeit von Abrufhilfen zu prüfen, werden dabei zunächst ein allgemeiner, dann ein semantischer und schließlich ein phonologischer Hinweis gegeben. Im WWTextrezeptiv werden Bildauswahlaufgaben verwendet, wobei ein unspezifischer,

ein semantischer und ein phonologischer Ablenker zum Einsatz kommen. Es besteht erneut die Möglichkeit nur Items abzufragen, die zuvor als falsch bewertet wurden, was auch das in der Standarddurchführung gängige Vorgehen darstellt (Glück 2007).

Für die Subtests WWTextpressiv und WWTrezeptiv, sowie für die Antwortzeit gibt es Normwerttabellen. Die Normierung fand anhand von 880 einsprachig deutschen Kindern statt, wobei jedoch die Repräsentativität bezweifelt wird (Schummer-Renner 2008). Es liegt eine ausreichende Objektivität des Tests vor und beim WWTextpressiv zusätzlich eine gute bzw. befriedigende Reliabilität. „Die Zuverlässigkeit der weiteren Testteile und die Validität des Gesamtverfahrens müssen noch genauer belegt werden“ (Schummer, Renner 2008, 127). Ebenfalls Kritik findet die Interpretation der Antwortzeit sowie der Vorschlag der Einteilung in Diagnosekategorien, da hierbei nicht berücksichtigt wird, ob der entscheidende Unterschied in expressiver und rezeptiver Leistung statistisch bedeutsam ist (Schummer, Renner 2008). Zusätzlich zur normorientierten Auswertung ist eine qualitative Analyse der Antworttypen möglich. Insgesamt ist der WWT ein Verfahren zur semantisch-lexikalischen Diagnostik im Grundschulbereich, für das bislang im deutschsprachigen Raum „keine überzeugenden Alternativen zur Verfügung stehen“ (Schummer, Renner 2008, 127).

### **4.3 Spontansprachanalysen**

Unter ‚Spontansprache‘ wird hier verstanden, dass Kinder Äußerungen produzieren, ohne dazu aufgefordert zu werden, womit diese im Gegensatz zum Nachsprechen und Beantworten von Fragen steht. Dabei sind zwar die Spielmaterialien, nicht aber der sprachliche und außersprachliche Verlauf vorgegeben (Heidtmann 1988). Vielmehr sind spontansprachliche Äußerungen interaktive Handlungszusammenhänge, die „den Gebrauch von Sprache repräsentieren sollen, wie er in alltäglichen, natürlichen, unvorbereiteten Gesprächen mit anderen üblich ist“ (Heidtmann 1988, 19).

Gängige Methoden zur Spontansprachgewinnung sind Spiel- und Kommunikationssituationen, die zur Sprachproduktion anregen wie z.B. Bilderbücher, Einkaufen, Bauernhof oder Erzählungen (Glück 2000). Im Folgenden wird deshalb kurz auf das kindliche Spiel als Erhebungssituation und im Zusammenhang damit auf Vorteile der Spontansprachanalyse eingegangen. Anschließend werden erst Grundlagen der Spontanspracherhebung mit daraus resultierend Kritikpunkten und dann Auswertungsmöglichkeiten erläutert.

#### **4.3.1 Erhebung der Spontansprache in einer Spielsituation**

Spontansprache bei Kindern wird häufig in Spielsituationen erhoben, weshalb sich die Frage stellt, was das kindliche Spiel ausmacht. Laut Einsiedler (1991) ist eine universelle Begriffs-

bestimmung nur schwer möglich und aus diesem Grund nennt er lediglich Hinweismarkierungen für die Identifizierung des Kinderspiels, sodass das Fehlen eines Merkmals kein Ausschlusskriterium ist. Zu diesen Merkmalen gehören das Zustandekommen durch freie Wahl, die Ausrichtung auf den Spielprozess statt auf das Ergebnis („Mittel-vor-Zweck“), positive Emotionen, Flexibilität durch spontanes Handeln und das „So-tun-als-ob“ (Einsiedler 1991).

Durch diese Merkmale des Spiels, das eine typische Erhebungssituation darstellt, werden einige Vorteile der Spontansprachanalyse deutlich. Als einer der größten Vorteile wird dabei die ökologische Validität betrachtet, welche die Tatsache meint, dass sprachliche Handlungen in einem situativen Kontext (Glück 2000), also in Kommunikation eingebunden, erfasst wird. Die Verwendung von Sprache wird so repräsentiert, wie sie auch in der natürlichen Alltagssituation erfolgt. (Heidtmann 1988). Hierdurch findet ein breiter linguistischer und außerlinguistischer Kontext Beachtung und ein Gesamteinblick in die Sprachproduktion des Kindes unter Einbezug mehrerer Ebenen ist möglich. Des Weiteren unterliegt das Kind keinem Zwang, sondern ist dominant und kann seine eigene Rolle sowie sein sprachliches Verhalten frei wählen, da keine Bindung an ein Testsetting vorliegt (Glück 2000). Dadurch kann es alle seine sprachlichen Möglichkeiten nutzen (Heidtmann 1988), wodurch sowohl Einschränkungen als auch Fähigkeiten und Strategien sichtbar werden, die wichtige Hinweise für die Therapieplanung liefern. Vermieden werden durch diese Art der Erfassung aufgabenspezifische Effekte, wie sie in Tests zu finden sind, die zu einer kontraproduktiven Strategie führen können (Glück 2000).

Das kindliche Spiel unterliegt einer Entwicklung, die, wie bereits in Kapitel 3.1 angedeutet, mit der Ausbildung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten zusammenhängt. Eine nähere Erläuterung dieses Zusammenhangs würde hier zu weit führen, jedoch zeigt er, dass dem Spiel eine wichtige Rolle in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen zukommt (Bürki 2008). Dieser diagnostische Wert wird durch den Aspekt bestärkt, dass das Spiel die sogenannte „Zone der nächsten Entwicklung“ erzeugt, indem das Kind im Spiel einen Sprung über sein normales Niveau hinaus macht (Oerter 1997). Die erwähnte Spielentwicklung verläuft vom Funktions-, über das Symbol- und Rollenspiel bis hin zum Regelspiel, wobei das Rollenspiel zu Beginn der Grundschulzeit seinen Höhepunkt erreicht, dann jedoch zugunsten des Regelspiels an Bedeutung verliert (Oerter, Montada 2008). Grundschulkindern befinden sich somit normalerweise bereits auf einer fortgeschrittenen Stufe des Spiels, was für die Erfassung der Spontansprache vielfältige Möglichkeiten eröffnet. Des Weiteren ist es von Vorteil, dass im gereiften Rollenspiel die Sprache zu einem wichtigen und häufig eingesetzten Mittel wird (Bürki 2008).

### 4.3.2 Grundlagen der Spontanspracherhebung

Eine Spontansprachanalyse umfasst mehrere Phasen (Klee 1985), wobei die Erste die Gewinnung der Sprachprobe ist, die mittels Video- oder Audioaufnahme festgehalten wird. Zunächst sind einige Vorüberlegungen bezüglich des Kontextes, also Material, Kommunikationspartner und Länge der Spontansprachprobe, nötig (Peuser 2000). Dies ist wichtig, weil der Kontext die Repräsentativität, d.h. die Frage inwiefern das Beobachtete den tatsächlichen Fähigkeiten entspricht, beeinflusst, was einen Nachteil der Spontansprachanalyse darstellt. Die situativen und personellen Einflussgrößen sollten also so gewählt werden, dass man eine möglichst repräsentative Sprachprobe erhält (Glück 2000). Dazu wird empfohlen, Situationen mit verschiedenen Personen und Materialien zu erfassen und insgesamt 100 bis 200 Äußerungen zur Verfügung zu haben (Heidtmann 1988). Trotzdem bleiben stets Einflussfaktoren bestehen, die kaum kontrollierbar sind, wie z.B. die Erfahrung des Kindes mit einem bestimmten Thema (Glück 2000). Des Weiteren kann nur das erfasst werden, was das Kind, das meist geschickte Vermeidungsstrategien entwickelt, äußert (Glück 2007).

Die zweite Phase ist die Verschriftlichung bzw. Transkription der Spontansprache. Hierfür stehen verschiedene Transkriptionsformen (phonetisch, orthografisch etc.) und –verfahren zur Verfügung (Dittmar 2009). So z.B. das computergestützte CHAT-Format (‘Codes for Human Analysis of Transcripts‘), welches verschiedene Transkriptionskonventionen beinhaltet. Es wurde für den Aufbau des Datenbanksystems CHILDES (‘Children Language Data Exchange System‘, MacWhinney 2011a, 2011b) entwickelt, im Rahmen dessen auch verschiedene Programme zur Erleichterung der Analyse (CLAN, ‘Computerized Language Analysis‘) entstanden. Die Transkription ist einerseits wichtig, „um wesentliche Details zu beobachten und zu analysieren“ (Heidtmann 1988, 36), andererseits macht sie die Spontansprachanalyse, trotz der computergestützten Verfahren, zu einer sehr zeitaufwendigen Methode (Glück 2000).

In der nächsten Phase erfolgt die Analyse der Sprachprobe (Klee 1985), wobei verschiedene Vorgehensweisen möglich sind und die Auswahl sich wiederum an der Fragestellung orientiert (Heidtmann 1988). Im angloamerikanischen Raum wurden hierfür Verfahren wie z.B. PRISM-L (‘profile in semantics-lexicon‘, Crystal 1982) für die Beurteilung im Hinblick auf Semantik und Lexikon entwickelt. Im deutschen Sprachraum sind bisher wenige Methoden zu finden, wobei für den Bereich des Wortschatzes z.B. das ‚Semantisch-lexikalische Profil‘ (SLP, Glück 2002) zu nennen ist. Als Letztes erfolgt die Interpretationsphase, in der Hypothesen gebildet und mögliche Interventionsziele abgeleitet werden (Klee 1985). Da keine klaren Kriterien zur Auswertung vorliegen, ist diese nicht leicht zu bewältigen und subjektiv geprägt. Die Leistungseinschätzung kann somit problematisch sein und auch der Einfluss verschiedener Sprachebenen kann den Blick trüben (Glück 2000).

### 4.3.3 Auswertungsmöglichkeiten im Bereich Wortschatz

Neben den erwähnten Verfahren gibt es verschiedene quantitative und qualitative Auswertungsmöglichkeiten der Spontansprache, wobei hier lediglich diejenigen beachtet werden, die sich direkt auf den Wortschatz beziehen (vgl. Szagun 2001, Kauschke 2000, Glück 2009a). Bei der quantitativen Auswertung spielen zwei Größen eine wesentliche Rolle: Die Anzahl verschiedener Wörter (types) und die Anzahl gesamt geäußerter Wörter (tokens). Wenn man diese Größen zueinander in Beziehung setzt, erhält man einen Quotienten, der als ‚type-token-ratio‘ (TTR) bezeichnet wird und der der Bestimmung der Reichhaltigkeit des Wortschatzes dient (Pregel, Rickheit 1987). Diese quantitative Annäherung ist jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch: In mehreren Studien wie z.B. in der von Hess et al. (1986) konnte gezeigt werden, dass der gewonnene Quotient von der Größe der Sprachprobe abhängig ist, da mit wachsender Länge die „Anzahl der tokens schneller zunimmt als die der types“ (Pregel, Rickheit 1987,12). Des Weiteren lassen sich Entwicklungsverläufe nicht abbilden, da die TTR von 3- bis 8-Jährigen relativ ähnlich bleibt (Long, Hand 1996). Sie kann somit nur als grobe Orientierung dienen, wobei ein Wert von ca. 0,4-0,5 als normal angesehen wird (Glück 2000).

Eine Möglichkeit die Aussagekraft der TTR zu steigern liegt in der getrennten Betrachtung der verschiedenen Wortarten. Erhält man z.B. eine niedrige TTR für Verben, so deutet dies auf eine häufige Verwendung von wenigen ‚general-all-purpose‘-Verben hin (Long, Hand 1996). Watkins et al. (1995) kritisieren anhand ihrer Studie ebenfalls den Einsatz der ursprünglichen TTR und stellen fest, dass die Verb-TTR eine bessere Differenzierung zwischen normalen und sprachgestörten Kindern ermöglicht. Ebenso eine bessere Differenzierung erlaubt Watkins et al. (1995) zu Folge der Wert ‚number of different words‘ (NDW), den man durch Zählung der ‚types‘ erhält. Dennoch unterliegt auch die NDW der Größe der Sprachprobe und Versuche, diesen Einfluss durch die Festlegung z.B. der Anzahl der Äußerungen oder der zu analysierenden tokens zu unterbinden, brachten neue Probleme mit sich (Kauschke 2000). McKee et al. (2000) schlagen als Lösung für das Problem der Sprachprobengröße die Maßzahl D vor. Um diese zu erhalten, wird die TTR mehrfach berechnet und mit einem Modell verglichen, das beschreibt wie die TTR sich in Zusammenhang mit der Anzahl der tokens verändert. Weitere Erläuterungen diesbezüglich sind in MacWhinney (2011b) nachzulesen. Nach einer Studie von Owen und Leonard (2002) kann dadurch der Einfluss der Größe zumindest verringert werden und eine Abbildung von Entwicklungsverläufen ist zusätzlich möglich.

Es bleibt jedoch das Problem bestehen, dass Ansatzpunkte für die Therapieplanung anhand einer quantitativen Auswertung nur schwer ableitbar sind (Long, Hand 1996), was eine qualitative Betrachtung notwendig macht. Glück (2002a) hat hierfür, basierend auf den Vorschlägen anderer Autoren (z.B. Füssenich 1999) einen Kriterienkatalog zur Analyse semantisch-lexikalischer

Auffälligkeiten in der Spontansprache (SemLexKrit, s. Anhang 1) erstellt. Dessen Einsatz soll Hinweise auf Störungsschwerpunkte, Problemlöseverhalten und therapeutische Ansatzpunkte liefern. Dabei wird das individuelle Bedingungsgefüge mit den verschiedenen Dimensionen des Hypothesenraums, wie auf Niveau B (s. Abb. 4) des Diagnostikmodells (Glück 2009a) vorgeschlagen, beachtet, wodurch eine Einteilung in diagnostische Kategorien ermöglicht wird.

Dieses Kapitel verdeutlicht also, dass die semantisch-lexikalische Diagnostik vor vielfältigen Anforderungen steht und bereits erkannt wurde, dass diese nicht anhand eines einzelnen Testverfahrens zu erfüllen sind. Glücks (2009a) Vorschlag des Einsatzes einer Kombination aus Wortschatztest und Spontansprachanalyse erscheint auch im Hinblick auf die hier betrachteten Vor- und Nachteile beider Verfahren sinnvoll. Doch die praktische Umsetzung zeigt, dass diese diagnostischen Erkenntnisse bisher nicht verinnerlicht wurden: Zwar wird durch das veränderte Selbstverständnis der Forderung von qualitativen Analysen zur Ableitung von therapeutischen Ansatzpunkten vermehrt nachgekommen, meistens geschieht dies jedoch lediglich durch standardisierte Testverfahren. Diese bieten, wie im Falle des WWTs für die Wortschatzdiagnostik im Grundschulbereich beschrieben, z.T. die Möglichkeit einer qualitativen Auswertung. Es scheint in der Sprachtherapie eine allgemeine Scheu vor Spontansprachanalysen zu herrschen, wie eine Studie von Häring et al. (1997) belegt, der zu Folge 42% der untersuchten Institutionen nie Spontansprachanalysen durchführen, aber in 74% dieser Fälle standardisierte Tests angewandt werden. Nach Grande (2008) und Grande et al. (2008) hat sich diese Lage in den verschiedenen Bereichen der Sprachtherapie auch in den letzten Jahren kaum verändert. Es ist dabei anzunehmen, dass meist der therapeutische Mehraufwand einer Spontansprachanalyse gefürchtet und deshalb die bequemere Alternative gewählt wird.



## 5. Zwischenresümee und Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die semantisch-lexikalische Entwicklung des Kindes ein komplexer Prozess ist, der trotz einiger allgemeiner Annahmen und Tendenzen keinesfalls einheitlich verläuft, sondern individuell geprägt ist. Wesentliche Entwicklungsschritte vollziehen sich in der frühen Kindheit, was jedoch nicht bedeutet, dass die Wortschatzentwicklung anschließend abgeschlossen ist. Gerade im Grundschulalter erfolgt eine große Erweiterung und Umstrukturierung des mentalen Lexikons, wobei sowohl der Umfang und qualitative Aspekte, wie z.B. der prozentuale Anteil bestimmter Wortarten als auch die Organisation betroffen sind. Insgesamt betrifft die Wortschatzentwicklung immer sowohl die Lemma- als auch die Lexem-Ebene des mentalen Lexikons, in dem das mehrdimensionale Wortwissen auf hochorganisierte Weise durch vielfältige Vernetzung gespeichert ist. Durch diese Struktur und Organisation sind eine schnelle Worterkennung und ein rapider Wortabruf möglich. Genauigkeit und Geschwindigkeit nehmen dabei mit fortschreitendem Alter aufgrund des häufigeren Abrufs zu.

Jedoch verläuft nicht bei allen Kindern die semantisch-lexikalische Entwicklung problemlos, denn es kann zu verschiedenen Zeitpunkten zu Störungen kommen. Diese zeigen sich durch strukturelle und prozessuale Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen, wobei eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf Ursachen und Symptome möglich ist. Neben der Kernsymptomatik kann es im Laufe der Zeit zu einer ausgeprägten Begleitsymptomatik mit weitreichenden Folgen kommen, wodurch die Bedeutung dieser Störung, die auch noch im Grundschulalter besteht, sichtbar wird. Daher ist vor allem zu diesem Zeitpunkt eine spezifische Diagnostik notwendig, um auf dieser Grundlage das individuelle Bedingungsgefüge aufzudecken und entsprechende Interventionsschritte einleiten zu können.

Die Diagnostik steht dabei allerdings durch die Komplexität und Individualität der Entwicklung und des mentalen Lexikons vor keiner leichten Aufgabe, welche zusätzlich durch die Anforderungen des heutigen sprachheilpädagogischen Selbstverständnisses erschwert wird. Durch dieses entstand vor allem der Anspruch nicht nur Defizite zu erfassen, sondern auch Ressourcen als Grundlage für die Therapieplanung zu nutzen. Diesen Anforderungen kann man lediglich durch einen diagnostischen Prozess auf mehreren Ebenen begegnen, der verschiedene Verfahren miteinbezieht. Eine mögliche Methodenkombination stellt dabei der Einsatz sowohl eines standardisierten Wortschatztests als auch einer Spontansprachanalyse dar. Beide diagnostische Herangehensweisen haben spezifischen Vor- und Nachteile in Bezug auf die Methodik und die Situation der Erfassung, was für einen ergänzenden Einsatz der Verfahren spricht.

Ein Blick in die Praxis lässt allerdings vermuten, dass zwar die Notwendigkeit qualitativer Verfahren durch einen Perspektivwechsel in der Diagnostik erkannt wurde, aber der Vorschlag

der Methodenkombination kaum Anwendung findet. Es ist anzunehmen, dass meist lediglich standardisierte Tests wie der WWT in der Wortschatzdiagnostik im Grundschulbereich zum Einsatz kommen, im Rahmen derer dann eine qualitative Auswertung zur Ableitung von therapeutischen Ansatzpunkten durchgeführt wird. Es bleibt jedoch fraglich, ob dieses Vorgehen im Hinblick auf die nachfolgende Therapie tatsächlich Ergebnisse liefert, die es ermöglichen einen dem Störungsbild angemessenen Plan für die therapeutische Intervention zu konzipieren. Ziel der praktischen Untersuchung dieser Arbeit ist es deshalb für den Bereich der semantisch-lexikalischen Störungen zu zeigen, dass diese Lösung für eine gelungene Therapieplanung gerade wegen der Komplexität des Störungsbildes nicht ausreichend ist. Hieraus ergibt sich eine erste zu untersuchende Fragestellung:

1. Erhält man durch eine Spontansprachanalyse im Hinblick auf die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für die Therapieplanung relevante Informationen, die man anhand standardisierter Testverfahren, auch wenn diese qualitativ ausgewertet werden, nicht erhält?

Dabei soll jedoch auf keinen Fall der Eindruck entstehen, dass die Spontansprachanalyse als einzig einzusetzendes Verfahren in der semantisch-lexikalischen Diagnostik zu sehen ist. Im Gegenteil entsteht durch die bisher erwähnten Nachteile dieser Methode die Vermutung, dass eine Ergänzung durch den Einsatz standardisierter Testverfahren notwendig ist. Daraus ergibt sich eine zweite zu untersuchende Fragestellung:

2. Kann eine Spontansprachanalyse durch ihre methodischen Schwächen den Anforderungen der semantisch-lexikalischen Diagnostik alleine gerecht werden?

Zur Überprüfung der aufgeworfenen Fragestellungen wurde eine qualitativ-empirische Untersuchung durchgeführt. Diese soll im Folgenden dargestellt werden, wobei sowohl Bezug auf das methodische Vorgehen, als auch auf die Ergebnisdarstellung und –interpretation genommen wird. Den Abschluss der Arbeit bilden schließlich die Diskussion der Fragestellungen und ein anschließender Ausblick für die Zukunft.

## **6. Methodisches Vorgehen**

Zunächst wird an dieser Stelle kurz das durchgeführte Design skizziert. Entsprechend der ersten Fragestellung ist das Ziel einerseits zu überprüfen, ob eine Spontansprachanalyse für die Therapieplanung relevante Informationen erbringt, die bei alleiniger Anwendung eines standardisierten Testverfahrens unentdeckt bleiben. Gleichzeitig soll im Zusammenhang mit der zweiten Fragestellung bezüglich der Grenzen der Spontansprachanalyse eine eventuell notwendige Kombination mit einem standardisierten Test hinterfragt werden. Zu diesem Zweck wurde mit einer kleinen Gruppe sprachentwicklungsgestörter Grundschulkindern eine diagnostische Erfassung vorgenommen. Zunächst kam dabei der WWT als standardisiertes Testverfahren zum Einsatz und anschließend wurde während eines themenzentrierten Spiels Spontansprache erhoben. Die Ergebnisse beider Verfahren wurden dann im Hinblick auf quantitative und qualitative semantisch-lexikalische Auffälligkeiten ausgewertet und verglichen. Bevor jedoch auf die Ergebnisse und ihre Auswirkungen auf die Fragestellungen eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Darstellung des methodischen Vorgehens. Diese beinhaltet eine Beschreibung der Probanden, eine Vorstellung des eingesetzten Materials im Zusammenhang mit der Erläuterung des Ablaufs der Durchführung sowie eine Erklärung bezüglich des Vorgehens bei Bearbeitung und Auswertung der Daten.

### **6.1 Beschreibung der Probanden**

Zunächst wurden 8 Kinder im Alter von 6;7 bis 10;5 Jahren untersucht, die alle die 1. bis 4. Grundschulklasse einer Förder- und einer Sprachheilschule besuchen und Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zeigen. Diese Kinder wurden nach verschiedenen Kriterien für die Untersuchung ausgewählt: Ein wesentlicher Aspekt war dabei das Alter, da der WWT 6-10 lediglich für Kinder von 5;6 bis 10;11 Jahren geeignet ist. Außerdem wurde er an einsprachig deutschen Kindern normiert, weshalb für die Untersuchung ebenfalls nur Kinder mit Deutsch als einzige Muttersprache in Frage kamen. Neben den sprachlichen Problemen sollten die Kinder keine Auffälligkeiten in der kognitiven Entwicklung aufweisen. Entwicklungsverzögerungen oder -störungen in weiteren Bereichen wie z.B. der Motorik spielten hingegen bei dieser Untersuchung keine Rolle und wurden deshalb bei der Probandenauswahl auch nicht beachtet. Damit die Ergebnisse im Hinblick auf die Planung von Interventionsschritten ausgewertet werden konnten, sollten vor allem Kinder einbezogen werden, die bereits im Wortschatzbereich auffällig geworden waren. Dabei war das Urteil der Klassenlehrer der Kinder das ausschlaggebende Kriterium.

Im nachfolgenden Teil der Arbeit finden lediglich die Ergebnisse von 3 und nicht aller 8 Probanden Beachtung, was im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, dass der Einbezug und

die Auswertung der Daten aller untersuchten Kinder den Rahmen einer Bachelorarbeit überschritten hätte. Es war jedoch aus folgendem Grund trotzdem notwendig mehr Daten zu erfassen als endgültig Verwendung fanden: Für die Diskussion der Thesen ist es erforderlich, dass semantisch-lexikalische Auffälligkeiten zu beobachten sind und ein reines Vertrauen auf das Urteil der Lehrer hätte möglicherweise nach der Auswertung zu einem Datenmangel geführt. Der Ausschluss von 3 der 8 Probanden erfolgte tatsächlich, da die semantisch-lexikalischen Auffälligkeiten lange nicht so gravierend waren, wie von den Lehrern ursprünglich eingeschätzt. Des Weiteren wurden 2 Probanden aufgrund des bei ihnen vermuteten Störungsschwerpunktes nicht einbezogen, um möglichst vielfältige Subgruppen zu repräsentieren: So zeigten z.B. 2 Kinder starke Auffälligkeiten im expressiven, jedoch kaum im rezeptiven Bereich, weshalb nur die Ergebnisse von einem der beiden Kinder beachtet wurden. Die Berücksichtigung der dargestellten Kriterien führte schließlich zur Auswahl von 3 Probanden, deren Daten differenziert ausgewertet wurden und die Grundlage für die Diskussion der Fragestellungen bilden.

## **6.2 Material und Durchführung der Untersuchung**

Die Datenerhebung erfolgte in einer Einzelsituation in einem ruhigen Raum, wobei jedes Kind an einem Vormittag für einen Zeitraum von ca. 1 bis 1,5 Stunden aus dem Unterricht geholt wurde. Zuerst wurde dann der WWT durchgeführt und anschließend in einer Spielsituation Spontansprache erhoben. Diese Durchführungsreihenfolge sollte sicherstellen, dass zurückhaltende Kindern vor der Erfassung der Spontansprache Zeit haben, Vertrauen zu fassen. Es wurde dabei angenommen, dass die Ergebnisse des WWTs durch eine zurückhaltende Art kaum beeinflusst werden.

Vor Beginn der Untersuchungen waren jedoch einige Vorüberlegungen, insbesondere bezüglich des Materials, notwendig, weil es bei der Durchführung des WWTs mehrere Möglichkeiten gibt und die Erhebung der Spontansprache unterschiedlich gestaltet werden kann. Dieses Kapitel beinhaltet deshalb nicht nur die Durchführung der Untersuchung, sondern auch die Vorstellung des eingesetzten Materials. Beide Aspekte werden zusammen dargestellt, weil vor allem bei der Spontanspracherhebung ein enger Zusammenhang zwischen diesen besteht: Bei der Entscheidung über das Spielmaterial flossen stets Überlegungen bezüglich der Durchführung ein, wodurch die Begründung der Materialauswahl mit ihrem praktischen Einsatz verflochten ist. Die Darstellung beider Gesichtspunkte erfolgt nun, gemäß der Reihenfolge bei der Durchführung, zunächst für den WWT und anschließend für die Spontanspracherhebung.

### 6.2.1 WWT

Es wurde entschieden den WWT wegen der einfacheren Handhabung in der Durchführung und der dadurch erleichterten Auswertung (Schummer, Renner 2008) in der Softwareversion durchzuführen. Des Weiteren kamen lediglich die Subtests WWTextpressiv und WWTrezeptiv zum Einsatz, wobei Letzterer nur Items beinhaltet, die zuvor als falsch benannt wurden. Die Beschränkung auf diese Subtests orientierte sich zum einen an Glück (2007), der dieses Vorgehen als Standarddurchführung bezeichnet und den WWTextpressiv-Wiederholung sowie den WWTextpressiv-Abrufhilfen als zusätzlich Subtests für spezielle Fragestellungen ansieht. Zum anderen spielte der zeitliche Aspekt eine Rolle, denn durch die zusätzlichen Subtests wird die Testzeit mindestens verdoppelt.

Die Durchführungszeit war auch bei der Entscheidung für die altersabhängige Kurzform ausschlaggebend. Diese wird im Manual in der Standardversion mit einem zeitlichen Rahmen von lediglich 15 bis 25 Minuten angegeben, wohingegen bei der Langform in gleicher Version mit 25 bis 40 Minuten zu rechnen ist. Zwar werden in der Kurzform statt 95 lediglich 40 Items abgetestet (Glück 2007), aber die Itemzahl sollte die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kaum beeinflussen. Auch an 40 Items sollte ersichtlich werden, welche Art von Informationen anhand des WWTs gewonnen werden kann. Alle Items sowie ihre Zuordnung zu den altersabhängigen Kurzformen können in Anhang 2 eingesehen werden.

Der Test wurde an einem Tisch vor dem Computer sitzend durchgeführt und folgte den Vorgaben des Testhandbuchs (Glück 2007). Dabei ist vorgesehen, dass zu Beginn das Testprinzip anhand des dafür erscheinenden Startbildschirms erklärt wird. Das Kind erhält hier die generelle Instruktion immer das Wort zu sagen, das am besten zu der gezeigten Abbildung passt, was durch 5 Einführungsitems erläutert wird. Anschließend folgen 4 Beispielitems, von denen mindestens 3 korrekt benannt werden müssen. Ist dies nicht der Fall, erfolgt ein Testabbruch. Ein Abbruchkriterium während der weiteren Durchführung dagegen ist nicht vorgesehen, da die Items nicht nach Schwierigkeitsgrad geordnet sind.

Die bildliche Darstellung präsentiert der Computer immer gemeinsam mit einer auditiven Frage. Bei Nomen lautet diese „was ist das?“ und bei Verben „was macht er/sie?“. Bei kategorialen Nomen erscheinen mehrere Vertreter einer Kategorie für die mithilfe der Frage „was ist/sind das alles?“ ein Oberbegriff gefunden werden soll. Dieses Vorgehen ändert sich nur im Falle der Adjektive/Adverbien, bei denen das Yingyang-Symbol als Zeichen für ‚Gegenteil‘ erscheint und gefragt wird „was ist das Gegenteil von...?“. Das Konzept des Gegenteils wird gegebenenfalls bei der Einführung an einigen Beispielen erklärt.

Sobald das Kind eine Antwort gibt, wird die Leertaste, die die Funktion einer Stoppuhr hat, gedrückt, woraufhin sich ein Protokollfenster öffnet. Dieses erscheint ebenfalls, wenn es nach 15

Sekunden zu keiner Reaktion kam. In dem Fenster wurde bei dieser Untersuchung lediglich die Antwort des Kindes und ob diese richtig oder falsch war eingetragen, eine Bestimmung des Antworttyps erfolgte erst bei der Auswertung. Während der Durchführung sind des Weiteren nur allgemeine Hilfen erlaubt, wie z.B. die Wiederholung der Frage, wenn sie akustische nicht verstanden wurde oder ein erneuter Hinweis darauf, dass ein Begriff für alles gesucht ist, wenn bei einem Item der kategorialen Nomen die einzelnen Bilder benannt werden.

Die als falsch gewerteten Items gehen in den anschließenden rezeptiven Subtest ein, wobei das Aufgabenformat der Bildauswahl erneut an einem Einführungsbeispiel erläutert wird. Anschließend wird dem Kind für jedes Item eine Auswahl von 4 Bildern, d.h. das Zielitem mit den 3 Ablenkern, zusammen mit dem auditiven Stimulus „Zeige mir ...“ präsentiert. Die Antwort des Kindes wird durch den Testleiter per Mausclick markiert.

### **6.2.2 Erhebung der Spontansprache**

Im Anschluss an den WWT wurde das Kind zum Spielen auf einen Teppich gebeten. Es ist vorab zu sagen, dass es sich dabei um ein themenzentriertes Spiel handelte, d.h., alle Materialien wurden zu einem Thema ausgewählt. Dieses Vorgehen hängt eng mit der Problematik der Größe und Individualität des Wortschatzes zusammen: Da bei einer Spontansprachanalyse das Wortmaterial keiner Kontrolle unterliegt und es kaum möglich ist, der Themenvielfalt des kindlichen Wortschatzes gerecht zu werden, erschien es sinnvoller das Spiel auf ein Thema zu beschränken. Exemplarisch sollten Beeinträchtigungen, Ressourcen und Strategien des Kindes im Rahmen verschiedener Spielideen zu diesem Thema beobachtet werden.

Die Wahl fiel dabei auf den Bereich ‚Tiere und Natur. ‚Tiere‘ deshalb, weil das Thema des Spiels, um allen Kindern gerecht zu werden, nicht zu speziell und komplex sein sollte und diese zum Inhalt des frühkindlichen Wortschatzes gehören (Szagun 2006). ‚Natur‘ wurde hinzugefügt, um trotzdem eine dem Wortschatzniveau der Grundschule entsprechende Gestaltung zu ermöglichen und um eine Beschränkung auf den basalen Wortschatz zu vermeiden. Weitere Vorüberlegungen betrafen die zeitliche Dauer der Erfassung, die unter Einbezug der Literatur (Heidtmann 1988) auf 30 Minuten festgesetzt wurde, sowie die Gestaltung der Erfassungssituation. Mit dieser ist die Festlegung des Untersuchers als Spielpartner sowie die Entscheidung über eingesetzte Spielideen und dafür benötigtes Material gemeint. Diese Entscheidung wird in der folgenden Darstellung der Durchführung erläutert und begründet, wobei das Material in Anhang 3 exemplarische abgebildet ist.

Die Reihenfolge der Spiele wurde durch das Kind bestimmt. Die erste Wahl fiel dabei häufig auf das ‚Freispiel Bauernhof‘. Die Grundlage bildete ein Bauernhaus und je nach Fähigkeiten der Kinder Landschaftsplatten oder Naturmaterialien, wie Stöcke, Moos oder Tannenzapfen zur

Konstruktion der Umgebung. Außerdem standen Gegenstände (Schubkarre, Aufzug, Bank ...) für die weitere Gestaltung zur Verfügung. Als Letztes kamen Tiere (Hund, Ziege, Pelikan...) bzw. Menschen hinzu mit denen sich das Freispiel entfalten konnte. Hintergedanke war die Erfassung des aktiven und passiven Wortschatzes unter Einbezug aller Wortarten. Außerdem wurde auf die Beobachtung von Wortverarbeitungsleistungen, wie z.B. die Aufnahme neuer Wörter, spekuliert. Nach einiger Zeit schlug der Untersucher vor, Futter für die Tiere zu kaufen und fragte deshalb das Kind, was es für Obst-/Gemüsesorten kennt. Mit Bildkarten wurde dann eine Einkaufsliste erstellt, die später der Bestellung beim Händler diene. Dieser Zusatz sollte Hinweise auf Wortgenerierung und Kategorisierung geben und die Stabilität des Wortabrufs zeigen.

Ein weiteres Spiel war das ‚Beschreiben von Tier- und Naturkarten‘, die jeweils vom Mitspieler erraten werden mussten. Bei einigen Kindern wurde das Spiel so variiert, dass man sich nach der Hälfte der Karten gegenseitig Fragen stellte. Diese Spielidee war vor allem auf die Produktion von Verben und Adjektiven/Adverbien und das Umschreiben bzw. Definieren von Begriffen ausgerichtet. Nachdem das Bauerhofspiel dem Kind noch viel Freiraum für die Vermeidung bestimmter Strukturen lies, sollte dieser hier durch die bildliche Vorgabe eingeschränkt werden, um lexikalische Lücken und Wortfindungsprobleme aufzudecken.

Ebenfalls auf einer bildlichen Darstellung zum Thema ‚Tiere und Natur‘ basierte die dritte Möglichkeit. Hierbei handelte es sich um zwei Bilder aus dem Buch ‚Hier stimmt ja fast gar nichts!‘ (Butchkow 2010) auf denen einige komische Dinge zu sehen sind. Wer zuerst einen Fehler fand, durfte einen Stein seiner Farbe darauf legen und musste erklären, was nicht stimmte. Hintergrund der Idee war vor allem die Beobachtung des aktiven Wortschatzes und der Wortabrufgeschwindigkeit. Eine Variation, die mit allen Kindern durchgeführt wurde, bestand darin sich gegenseitig Suchaufträge zu geben. Anhand von Fragen wie z.B. ‚wo sind die Äpfel?‘ konnten Präpositionen als Funktionswörter evoziert und der aktive und passive Wortschatz konnte überprüft werden.

Die Erfassung des passiven Wortschatzes, unter anderem im Bereich Verben, war auch Hintergrund der letzten Spielidee. Bei dieser entstand ein ‚Tierfilm‘, wobei abwechselnd eine Bildergeschichte zum Osterhasen erzählt wurde, die der Mitspieler mit bereitliegenden Materialien nachspielte. Das Übernehmen der Erzählerrolle durch das Kind im zweiten Durchgang sollte die Möglichkeit bieten, Einschränkungen und Strategien innerhalb längerer Redebeiträge zu beobachten.

## 6.4 Bearbeitung und Auswertung der Daten

Zunächst wurde die Spontansprache ausgewertet, um eine Beeinflussung dieser subjektiveren Analyse durch die Testergebnisse zu verhindern. Vor der Auswertung wurde die Sprachprobe zunächst transkribiert, wobei eine orthografische Verschriftlichung für die Betrachtung des Wortschatzes genügt. Hierbei kam das erwähnte CHAT-Format (MacWhinney 2011a), ein von CHILDES bereitgestelltes computergestütztes Instrumentarium, zum Einsatz. Damit bei der Analyse die ebenfalls zu CHILDES gehörenden CLAN-Programme (MacWhinney 2011b) angewandt werden konnten, war bei der Transkription das Einhalten verschiedener Konventionen erforderlich (s. Anhang 4). Zu diesen gehören sowohl allgemeine Aspekte der Darstellung, wie z.B. der Beginn jedes Redebeitrages mit einem Sternchen und dem Sprecherkürzel, als auch optionale Konventionen, wie die Markierung von Pausen. Die optionalen Konventionen richten sich nach der Fragestellung, d.h., hier wurden sie im Hinblick auf die semantisch-lexikalische Analyse ausgewählt.

Des Weiteren erfolgte eine Codierung der Transkripte mit dem Programm MOR. Dieses fügt eine morphosyntaktische Spur ein, die z.B. Informationen bezüglich Wortart und Flexion enthält. Die Spur wurde jedoch aus mehreren Gründen manuell nachbearbeitet. Das Lexikon, welches MOR zugrunde liegt, befindet sich für das Deutsche noch in der Entwicklung, sodass nicht alle Wörter erkannt wurden. Des Weiteren ist die Zuordnung zu einer Wortart oft ohne Beachtung des Kontextes nicht möglich. Das Wort ‚die‘ z.B. kann sowohl direkter Artikel als auch indefinites Pronomen sein. Außerdem waren einige der Angaben in der MOR-Spur für die nachfolgende Analyse nicht notwendig.

Welche Angaben bestehen blieben, richtete sich danach, was später als eigenes type gezählt werden sollte. Die Grundlage dafür bildete die Modellvorstellung des mentalen Lexikons. Als type wurde demnach aufgefasst, was dort einen eigenen Eintrag beansprucht (s. Kapitel 2). Die endgültige MOR-Spur enthielt dann vor allem Informationen bezüglich der Wortart (z.B. ‚nHaus‘). Artikel wurden genauer definiert, da alle definiten bzw. indefiniten Artikel als jeweils ein type zu sehen sind. Z.B. wurden ‚der‘, ‚die‘ und ‚das‘ allgemein als ‚det:defart‘ codiert. Ebenfalls einen genaueren Code erhielten Pronomen, insbesondere Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen. Neben der Wortart wurden hier Pronomenart, Person und Numerus angegeben. Z.B. wurden die Kasusmarkierungen des Personalpronomens in der 1. Person Singular (‚ich‘, ‚meiner‘, ‚mir‘, ‚mich‘) jeweils als ‚pro:per&1s‘ codiert, da sie ein type bilden. Ebenso zusätzlich spezifiziert wurden Hilfs-, und Modalverben, da sie in dieser Verwendung eine andere Bedeutung tragen und somit einen eigenen types darstellen. In Anhang 5 und 6 sind Auszüge aus Transkripten mit und ohne MOR-Spur exemplarisch abgebildet. Anhang 7 beinhaltet eine CD, die alle während der Arbeit erstellten Transkripte in voller Länge enthält.



Die Auswertung der Spontansprachdaten erfolgte zunächst mit den Analyseprogrammen *FREQ*, wodurch Maßzahlen für die Reichhaltigkeit des Wortschatzes berechnet wurden. *FREQ* gibt neben der Anzahl der types und tokens sowie der TTR dabei eine nach Wortarten sortierte Liste aus (s. Anhang 7). So konnte anhand dieser auch die TTR für die einzelnen Wortarten bestimmt werden. Auch die Wortartenverteilung konnte mithilfe dieser Tabelle durch die Angabe von Prozentzahlen und den Vergleich mit entsprechenden Werten aus der Literatur betrachtet werden. Dabei wurden lediglich Verben (ohne Hilfs- und Modalverben), Nomen und Adjektiven einbezogen, da diese die größte Aussagekraft besitzen und in der Literatur (Pregel, Rickheit 1987) hierfür Vergleichswerte zu finden sind. Eine Berechnung der Maßzahl *D* fand ebenfalls nicht statt, weil auch hier wenige Erfahrungswerte bestehen.

In einer anschließenden qualitativen Analyse der Sprachprobe kamen die *SemLexKrit* (Glück 2009a) zum Einsatz. Diese sind entsprechend der verschiedenen Aspekte des Niveaus *B* (Abb. 4) des Modells nach Glück (2002a) in Bewältigungsstrategien, semantische und phonologische Ersetzungen sowie Abrufverhalten unterteilt. Es wurden dann für jeden der Bereiche die einzelnen Fehlertypen gezählt und als Prozentzahl ausgedrückt (s. Beispiel Anhang 8). Ergänzt wurde die Anwendung der *SemLexKrit* durch eigene qualitative Beobachtungen bezüglich der Beeinträchtigungen und Ressourcen der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten.

Der größte Teil der Auswertung des *WWTs* wurde durch die Software geleistet, wobei jedoch zunächst für den *WWTexpressiv* eine Nachbearbeitung der Items notwendig war. Die Reaktionen der Kinder konnten dabei über eine Audioaufnahme erneut angehört werden, um die während der Durchführung eingegeben Antworten zu überprüfen. Es gibt dabei eine Liste der häufigsten Fehlbenennungen, wodurch für diese der Antworttyp automatisch zugeordnet wurde. Falls eine Antwort nicht in der Liste zu finden war, musste dieser Schritt manuell ausgeführt werden. Als Hilfe hierfür liegt eine Übersicht über die möglichen Antworttypen des *WWTexpressiv* mit einigen Beispielen vor (s. Anhang 9). Der *WWTrezeptiv* erforderte keine Nachbearbeitung. Hier wird automatisch zugeordnet, welcher Ablenker bei falschen Items gewählt wurde. Anschließend kann man durch das Programm Auswertungsbögen für beide Subtests erstellen lassen, die einen Überblick über quantitative und qualitative Ergebnisse wie z.B. die Anzahl der richtigen Items mit entsprechenden Normwerten oder die Antworttypen geben.

Die Daten der Probanden, die im Folgenden *VAL*, *MAR* und *SAS* genannt werden, wurden alle anhand der hier vorgestellten Methoden und Materialien erfasst und wie beschrieben ausgewertet. Alle Transkripte und Auswertungsprotokolle sowohl für die Spontansprache als auch für den *WWT* sind auf der CD in Anhang 7 zu finden. Im Folgenden werden die aus der Untersuchung resultierten Ergebnisse für jedes der drei Kinder dargestellt und vergleichend interpretiert.

## 7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Der folgende Ergebnisteil ist intraindividuell aufgebaut, um einen Vergleich der durch die Diagnoseverfahren erlangten Erkenntnisse vornehmen und resultierende Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen zu können. Pro Kind werden zunächst für jedes der beiden Verfahren die Ergebnisse sowie die daraus erlangten Schlussfolgerungen erläutert. Anschließend werden die erhaltenen Diagnosen zueinander in Beziehung gesetzt und vergleichend interpretiert. Aus diesem Grund erfolgt auch keine strikte Trennung zwischen Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Gemäß der Auswertungsreihenfolge wird immer mit den Ergebnissen der Spontansprachanalyse begonnen.

### 7.1 Kind 1: VAL (7;2 Jahre)

In der Spontansprachanalyse geben zunächst die TTR-Werte einen Einblick in die Wortschatzleistungen von VAL (s. Tab. 2). Dabei zeigt sich eine sehr niedrige Gesamt-TTR, welche jedoch, wie bereits erwähnt (s. Kapitel 4.3.3), lediglich einen orientierenden Charakter hat. Deshalb erfolgt auch eine Betrachtung der TTR-Werte für die unterschiedlichen Wortarten. Hierbei fällt ein niedriger Quotient für die Klasse der Verben auf, was auf einen überproportional häufigen Gebrauch von wenigen ‚general-all-purpose‘-Verben hindeutet. Die Werte für Nomen und Adjektive hingegen liegen im normalen Bereich. Diese quantitativen Ergebnisse geben somit zwar einen ersten Hinweis auf das Vorliegen einer semantisch-lexikalischen Störung, lassen jedoch noch viele Interpretationsmöglichkeiten zu, wie z.B. lediglich das Vorliegen von Defiziten im Bereich der Verben.

	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive
<b>number of different words (NDW<sup>1</sup>)</b>	242	63	58	24
<b>total number of words (TNW<sup>2</sup>)</b>	1268	130	220	44
<b>types-tokens-ratio (TTR<sup>3</sup>)</b>	0,191	0,485	0,264	0,545
<sup>1</sup> entspricht Anzahl der types <sup>2</sup> entspricht Anzahl der tokens <sup>3</sup> Quotient aus types und tokens				

Tab. 2: NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei VAL

Deshalb wurde der Anteil der von VAL verwendeten Nomen, Verben und Adjektiven am insgesamt verwendeten Wortschatz berechnet und mit Werten aus Rickheit und Pregel (1987) verglichen. Diese Vergleichswerte stammen von normal entwickelten Grundschulkindern und Erwachsenen (s. Abb. 5). Dabei werden mehrere Dinge deutlich. Der Nomenanteil, der im Grundschulalter tendenziell noch erhöht ist, ist bei VAL mit nur 10,25% sogar geringer als im Erwachsenenalter.

Der Anteil der Adjektive ist mit 3,47% ebenfalls geringer als bei anderen Grundschulkindern und lediglich der Verbenanteil (17,35%) ist im Vergleich etwas erhöht. Außerdem machen diese drei Wortarten bei VAL lediglich 31,07% des insgesamt verwendeten Wortschatzes aus, wohingegen der Anteil bei anderen Grundschulkindern bei

34,06% und bei Erwachsenen bei 34,80% liegt. Dies lässt vermuten, dass z.B. deiktische Ausdrücke überrepräsentiert sind. Insgesamt kann es somit zwar sein, dass VAL gemäß der erhaltenen TTR-Werte Nomen und Adjektive zumindest in diesem Themengebiet differenzierter verwendet als Verben. Sie gebraucht jedoch im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern diese beiden Wortarten seltener, was vermuten lässt, dass hier eine Einschränkung des Wortschatzes besteht.

Anhand dieser Daten kann also festgestellt werden, dass durch die Einschränkung und mangelnde Ausdifferenzierung des Wortschatzes eine semantisch-lexikalische Störung besteht. Es bleiben jedoch einige Fragen bezüglich des individuellen Bedingungsgefüges offen, weshalb die SemLexKrit weiteren Aufschluss geben sollen. Dabei ist zu

beobachten, dass VAL mit 62% am meisten Symptome aus dem Bereich des Abrufverhaltens zeigt (s. Abb. 6). Es kann daraus jedoch nicht geschlossen werden, dass der Störung eine Abrufproblematik zugrunde liegt. Die Symptome der verschiedenen Bereiche können nämlich immer Aussagen über mehrere dahinter stehende Dimension beinhalten. Hinter einer Nachfrage um Bedeutung kann z.B. sowohl der Versuch der Störungsbewältigung stehen, aber auch eingeschränktes semantisches Wortwissen (s. Anhang 1). So könnten mehr als zwei Drittel des mit 62% dominierenden Abrufverhaltens auch auf die Bewältigung von lexikalischen Lücken hinweisen. Dadurch ergibt sich für VAL ein weiterer Hinweis auf einen eingeschränkten Wortschatz und defizitäres Wortwissen. Es ist des Weiteren möglich, dass daraus resultierend

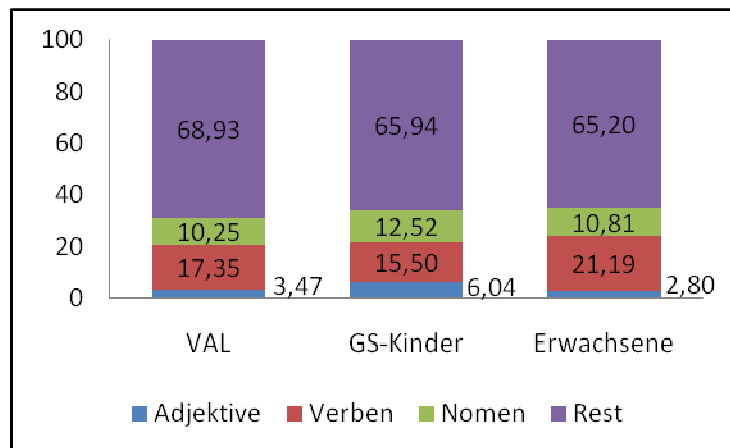


Abb. 5: Vergleich der Wortartenanteile bei VAL

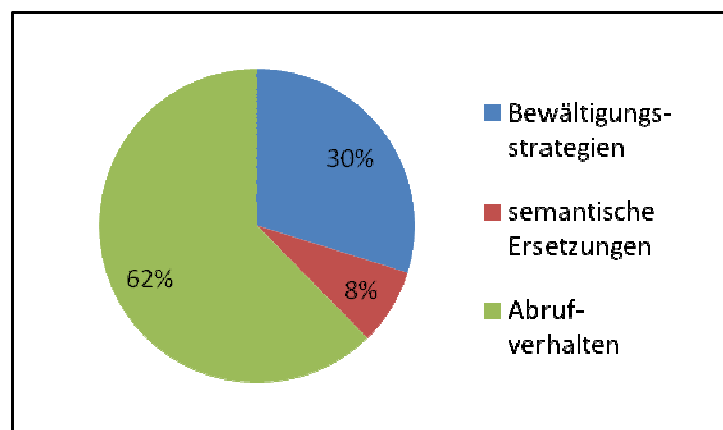


Abb. 6: Symptomatik in der Spontansprache bei VAL

sekundäre Probleme beim Wortabruf bestehen. Um ihre Störung zu bewältigen, hat VAL verschiedene auffällige Strategien entwickelt, die als Oberflächensymptome sichtbar werden und dahinter stehende Störungsmechanismen verdecken. Vorherrschend dabei sind pronominale Ersetzungen, die Verwendung unspezifischer Wörter und Zeigegesten.

Eigene qualitative Beobachtungen verdeutlichen einerseits den Einsatz dieser Strategien, andererseits tragen sie zum Aufdecken des Bedingungsgefüges bei. Einige Beispiele sollen dies im Folgenden zeigen. In Beispiel 1 sind mit einer wiederholten Fehlbenennung sowie mangelnden Verarbeitungsfähigkeiten Symptome zu beobachten, die auf eine Speicherstörung hinweisen. Trotz der Korrektur ruft VAL erneut das Wort ‚Biber‘ statt ‚Igel‘ ab, ohne dabei Anzeichen einer Abrufproblematik zu zeigen. Evidenz für einen eingeschränkten Wortschatz bzw. eine Speicherstörung liefern auch rezeptive Schwierigkeiten, wie die Verwechslung von ‚Traktor‘ und ‚Kutsche‘ (s. Beispiel 2), die bei einer reinen Abrufstörung nicht zu beobachten wären. Beispiel 3 zeigt zusätzlich eine Verknüpfung mit einer weiteren sprachlichen Ebene, denn nicht nur der rezeptive Wortschatz, sondern auch das Grammatikverständnis scheint bei VAL betroffen zu sein. Des Weiteren sind Schwierigkeiten mit Oberbegriffen wie z.B. die nicht mögliche Unterteilung in Obst und Gemüse in Beispiel 4 zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass vor allem semantisches Wortwissen und dessen Verknüpfung von der Speicherproblematik betroffen ist. Ressourcen beim Abruf phonologischer Merkmale (s. Beispiel 5) bestätigen dies.

<b>Beispiel 1</b>	
282 *VAL:	was ist das [=! nimmt Igel in die Hand]?
283 *VAL:	ein Biber.
284 *INV:	nee@x das is(t) ein Igel.
797 *VAL:	jetzt kommt ein Biber und der hilft dir.
798 *INV:	ein Biber [=! schaut sich nach einem Biber um].
799 *INV:	ah@i du meinst den Igel!
<b>Beispiel 2</b>	
480 *INV:	kommen sie mal mit ihrem Traktor vorbei.
481 *INV:	dann kann ich ihnen aufladen.
482 *VAL:	dedededededededede@si [=! nimmt die Kutsche].
<b>Beispiel 3</b>	
755 *INV:	dann entdeckt der Junge den Osterhasen wie er schläft.
756 *VAL:	0 [=! legt die Kinder schlafen und der Osterhase läuft vorbei und sieht die schlafenden Kinder].
<b>Beispiel 4</b>	
617 *INV:	ich hab(e) ein Gemüse.
618 *INV:	das ist orange.
619 *INV:	und es hat hinten so grüne Blätter (3.).
620 *INV:	ein oranges Gemüse [>].
621 *VAL:	(ei)ne Mandarine [<].
<b>Beispiel 5</b>	
699 *VAL:	und es fängt mit einem a@b an.

Abb. 7: Auszüge aus dem Transkript von VAL

Zusammenfassend kommt man durch die Spontansprachanalyse zu der Diagnose, dass bei VAL eine semantisch-lexikalische Störung mit gemischtem Schwerpunkt auf Erwerb und Speicherung vorliegt. Der Wortschatz ist dadurch stark eingeschränkt und vermutlich sowohl im Bereich der Verben als auch anderer Wortarten wenig differenziert, wobei überwiegend die Lemma-Ebene betroffen zu sein scheint. VAL reagiert auf die Störung mit zahlreichen Strategien. Ob tatsächlich Ressourcen im phonologischen Bereich vorliegen und wie schwerwiegend die Störung wirklich ist, konnte die Analyse nicht zeigen.

Der WWT zeigt in seinen quantitativen Ergebnissen bei VAL mit dem Prozentrang 0 eine deutliche Einschränkung sowohl im expressiven als auch im rezeptiven Wortschatz. Die als Orientierung gedachte Antwortzeit ist hier zwar auch auffällig, jedoch sind die anderen Werte so deutlich, dass eine Abrufstörung als primäres Defizit ausgeschlossen wird (s. Tab. 3).

	Anzahl der Items	Rohwert	T-Wert	Vertrauensintervall 95%	Prozentrang
<b>Antwortgenauigkeit<sup>1</sup> expressiver Wortschatz</b>	40	3	28	23-33	0
<b>Antwortgenauigkeit<sup>2</sup> rezeptiver Wortschatz</b>	40	23			0
<b>Antwortzeit<sup>1</sup> (für korrekte Items in Sekunden)</b>		2,9			7 bis 16 <sup>3</sup>

<sup>1</sup>bezieht nur WWTextp. ein <sup>2</sup>bezieht WWTextp. und WWTextrez. ein <sup>3</sup>Orientierungsnorm für Antwortzeit

Tab. 3: Überblick über die WWT-Ergebnisse bei VAL

Durch die großen Einschränkungen im Wortschatz erscheint es wenig sinnvoll die Antwortgenauigkeit in Bezug auf die Wortarten zu betrachten. Deshalb steht die Analyse der Antworttypen im Vordergrund der qualitativen Auswertung. Hierbei unterscheidet sich das Ergebnis für den expressiven und rezeptiven Wortschatz (s. Abb. 8, Abb. 9). In Ersterem dominieren semantische Fehler, d.h., es bestehen Defizite in der Speicherung auf Lemma-Ebene. Außerdem lässt das häufig auftretende Bewältigungsverhalten vermuten, dass der Wortschatz zahlreiche Lücken

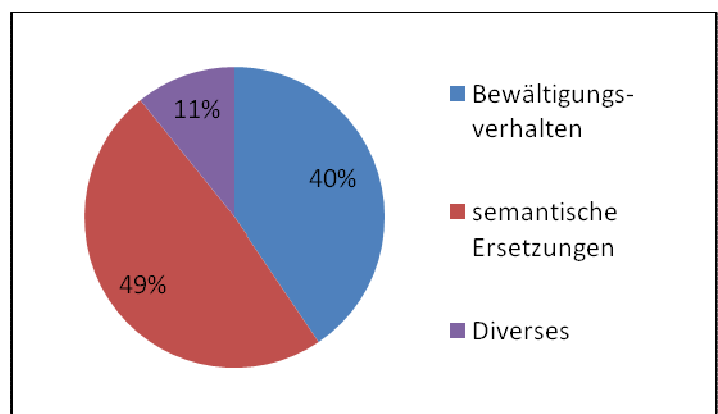


Abb. 8: Antworttypanalyse WWTextp. bei VAL

aufweist. Der rezeptive Subtest deutet durch die häufige Wahl des phonologischen Ablenkers auf ein Defizit auf Lexem-Ebene hin.

Zusammenfassend kann man somit durch den Einsatz des WWTs feststellen, dass eine gravierende semantisch-lexikalische Störung im expressiven und rezeptiven Wortschatz vorliegt.

Die vielen semantischen Ersetzungen im expressiven und die phonologischen Auffälligkeiten im rezeptiven Bereich deuten auf eine Speicherstörung sowohl auf Lemma- als auch Lexem-Ebene hin. Das Bewältigungsverhalten dagegen lässt einen zu geringen Wortschatz und damit ein kombiniertes Störungsbild vermuten.

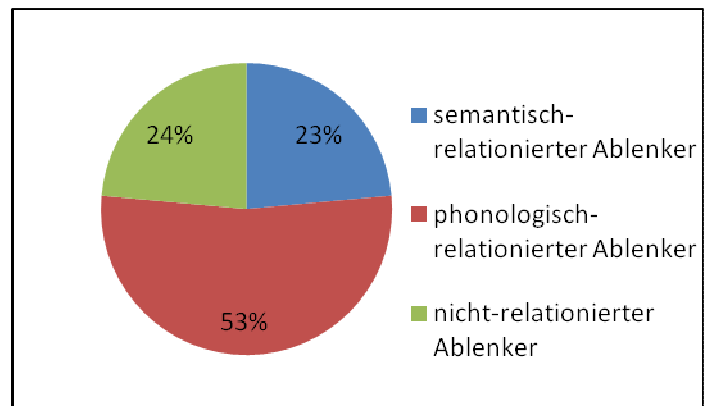


Abb. 9: Antworttypanalyse WWTrez. bei VAL

Man kommt somit durch die Anwendung beider Verfahren bei VAL zu Ergebnissen, die eine ähnliche Tendenz haben, aber zu einer leicht unterschiedlichen Therapieplanung führen. In beiden Fällen würde man in der Therapie die Wortschatzerweiterung und -ausdifferenzierung verknüpfen. Nach alleiniger Anwendung des WWTs würde man eventuell durch den großen Anteil der semantischen und phonologischen Fehler ein wenig stärker an Letzterer arbeiten und dabei sowohl Lemma- als auch Lexem-Ebene einbeziehen. Ein Strategienabbau würde zunächst keine Rolle spielen, da diese innerhalb des Tests nur schwer beobachtet werden konnten. Bei alleiniger Anwendung der Spontansprachanalyse würde die Ausdifferenzierung eine etwas geringere Rolle spielen und vor allem auf Lemma-Ebene stattfinden. Phonologische Aspekte würden eventuell sogar zunächst als Ressource betrachtet werden. Zusätzlich würde man jedoch die Herstellung von Verbindungen zwischen den Einträgen stärker einbeziehen. Auch eine Verbesserung der Verarbeitungsleistung würde sich durch die gemachten Beobachtungen anbieten und einen wesentlichen Teil der Therapie würde der Abbau der im Alltag eingesetzten Strategien einnehmen. Die Spontansprachanalyse weist außerdem auf eine Verknüpfung verschiedener sprachlicher Ebenen hin, die auch in der Therapie stattfinden sollte.

## 7.2 Kind 2: MAR (7;4 Jahre)

Bei MAR zeigt sich eine geringe Gesamt-TTR, was einen Hinweis auf einen wenig reichhaltigen Wortschatz darstellt. Bei der getrennten Betrachtung der Wortarten fällt im Bereich der Verben ein zu niedriger Wert auf, während die Nomen- und die Adjektiv-TTR im Normalbereich liegen (s. Tab. 4). Es bestehen dadurch erste Hinweise auf eine semantisch-lexikalische Störung.

	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive
number of different words (NDW <sup>1</sup> )	324	121	71	32
total number of words (TNW <sup>2</sup> )	1454	230	251	61
types-tokens-ratio (TTR <sup>3</sup> )	0,223	0,526	0,283	0,525

<sup>1</sup>entspricht Anzahl der types <sup>2</sup>entspricht Anzahl der tokens <sup>3</sup>Quotient aus types und tokens

Tab. 4: NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei MAR

Der Anteil der Nomen, Verben und Adjektive an MARs Gesamtwortschatz ist mit insgesamt 37,27% höher als bei normal entwickelten Grundschulkindern und Erwachsenen (s. Abb. 10). Dies lässt die Vermutung zu, dass Wortarten mit einer primär grammatischen Funktion wie z.B. Präpositionen unterrepräsentiert sind. Die Folge daraus

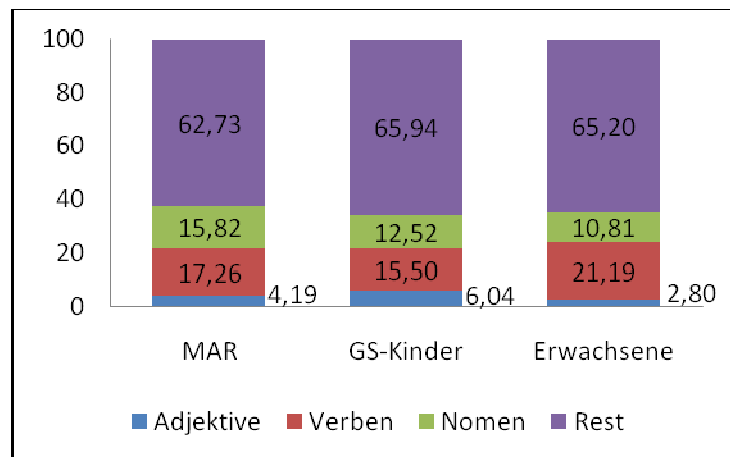


Abb. 10: Vergleich der Wortartenanteile bei MAR

ist ein im Vergleich zu Gleichaltrigen erhöhter Nomen- und Verbenanteil. Die Adjektive jedoch werden von MAR etwas seltener gebraucht als von normal entwickelten Kindern. Dieses Ungleichgewicht kann einerseits aufgrund einer Abrufstörung entstehen. Andererseits ist es möglich, dass sowohl im adjektivischen Wortschatz als auch bei den erwähnten Wortarten mit primär grammatischer Funktion eine Einschränkung vorliegt, wodurch ein erhöhter Gebrauch der Nomen und Verben erfolgt.

Anhand der SemLexKrit (s. Abb 11) zeigte sich eine Dominanz des Abrufverhaltens (64%). Die Hälfte hiervon deutet außerdem lediglich auf eine zugrunde liegende Abrufstörung und nicht auf weitere Dimensionen hin. Am zweithäufigsten (28%) wurden Bewältigungsstrategien beobachtet. Bei 90% von diesen ist es

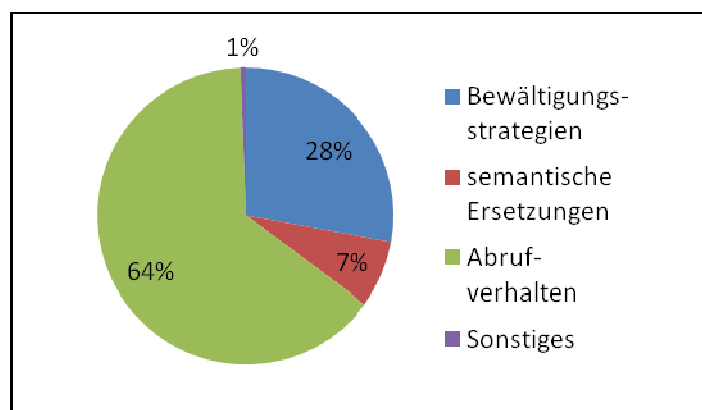


Abb. 11: Symptomatik in der Spontansprache bei MAR

jedoch möglich, dass diese ebenfalls aus einer Abrufstörung entstanden sind. Besonders auffällige Symptome sind gefüllte Pausen, pronominale Ersetzungen und der Gebrauch unspezifischer Wörter sowie Äußerungsabbrüche und Selbstkorrekturen.

Eigene qualitative Beobachtungen bestätigten den aufkommenden Verdacht einer Wortabrufstörung. Beispielsweise kommt es mehrfach zu inkonstantem Abruf. So auch in Beispiel 1, welches zeigt, dass das Wort ‚Kirschen‘ zunächst abgerufen werden kann, wenig später jedoch nicht mehr. Diese Problematik scheint allerdings nicht alleine zu bestehen. So zeigen sich in Beispiel 2 Anzeichen einer ungenauen bzw. fehlerhaften Speicherung, indem ‚Maulwurf‘ und ‚Igel‘ verwechselt werden. Beispiel 3, in dem MAR den Hinweis ‚Obst‘ überhaupt nicht beachtet, lässt vermuten, dass die Speicherproblematik nicht nur auf falschen und mangelhaft ausgearbeiteten Einträgen, sondern auch auf fehlenden Verknüpfungen zwischen diesen beruht. Mehr Evidenz liefern MARs Schwierigkeiten beim Definieren. Wie Beispiel 4 zeigt, fällt es ihr sehr schwer notwendige Merkmale abzurufen, ohne den Begriff (hier ‚Karotten‘) bereits zu verraten. Sie greift dabei überwiegend auf Assoziationen und kaum auf semantische Merkmale oder Kategorien zurück. Natürlich kann hierin auch eine Bestätigung der vermuteten Einschränkung im Bereich der Adjektive gesehen werden. Weitere Beobachtungen z.B. innerhalb des Spiels ‚Tierfilm‘ zeigen, dass sich die Speicherproblematik nicht auf die expressive Modalität beschränkt. So versteht MAR in Beispiel 5 das Wort ‚Strauch‘ nicht. Der rezeptive Wortschatz scheint somit auch durch die fehlerhaften und gering ausdifferenzierten Repräsentationen betroffen zu sein. Beispiel 6 zeigt außerdem, dass Verarbeitungsschwierigkeiten zu der Störung beitragen. Obwohl MAR bereits vorher nach dem Begriff ‚Mais‘ gefragt hat, kann sie ihn kurz darauf nicht verwenden.

<b>Beispiel 1</b>	
310	*MAR: Mais.
311	*INV: mhm@i.
312	*MAR: Kirschen.
363	*MAR: hast du noch so welche [=! hebt Karte hoch].
364	*INV: ach die Kirschen.
<b>Beispiel 2</b>	
639	*MAR: ähm@i da ist der Maulwurf [=! zeigt auf den Igel].
<b>Beispiel 3</b>	
713	*INV: ich habe ein Obst.
714	*INV: das ist gelb und innen weiss.
715	*INV: und man +/.
716	*MAR: ein Eis.
<b>Beispiel 4</b>	
733	*MAR: ein bisschen (et)was Karotten was die Pferde mögen.
<b>Beispiel 5</b>	
588	*MAR: wo ist der Strauch [=! schaut suchend umher obwohl er direkt vor ihr liegt]?
590	*MAR: wo ist der Strauch?
591	*INV: schau mal [=! gibt MAR den Strauch].
<b>Beispiel 6</b>	
308	*MAR: was ist das [=! hebt Karte hoch]?
309	*INV: Mais.
367	*MAR: hast du die da [=! hebt Karte mit Mais hoch]?

Abb. 12: Auszüge aus dem Transkript von MAR



Zusammenfassend ergibt sich die Diagnose einer Speicherstörung, die sich expressiv und rezeptiv auswirkt und aus der eine Abrufstörung resultiert. Ob Erstere dabei ausschließlich auf Lemma-Ebene oder aber auch auf Lexem-Ebene besteht, ist nicht zu erkennen. Es wird jedoch deutlich, dass sowohl die Einträge als auch ihre Verknüpfungen davon betroffen sind. Zusätzlich besteht eine Einschränkung im adjektivischen Wortschatz. Insgesamt ist zu vermuten, dass die Speicherstörung für alle Wortarten gleichermaßen ausgeprägt ist. Die hohen TTR-Werte für Nomen und Adjektive könnten sich durch das Themengebiet erklären, von dem MAR zu Beginn des Spiels selbst sagt, dass sie sich gut damit auskennt.

Im WWT zeigt MAR Einschränkungen im expressiven im rezeptiven Wortschatz und eine relativ lange Antwortzeit (s. Tab. 5). Diese wird jedoch immer nur für die richtigen Items berechnet, in diesem Falle sind es 8, sodass deren Aussagekraft hier bezweifelt werden muss.

	Anzahl der Items	Rohwert	T-Wert	Vertrauensintervall 95%	Prozentrang
<b>Antwortgenauigkeit<sup>1</sup> expressiver Wortschatz</b>	<b>40</b>	8	35	30-40	9
<b>Antwortgenauigkeit<sup>2</sup> rezeptiver Wortschatz</b>	<b>40</b>	31			2
<b>Antwortzeit<sup>1</sup> (für korrekte Items in Sekunden)</b>		6,1			< 2 <sup>3</sup>

<sup>1</sup>bezieht nur WWTextp. ein <sup>2</sup>bezieht WWTextp. und WWTextrez. ein <sup>3</sup>Orientierungsnorm für Antwortzeit

Tab. 5: Überblick über die WWT-Ergebnisse bei MAR

Da hier immerhin 31 Items in die Berechnung der Antwortgenauigkeit für die einzelnen Wortarten eingehen, wurde diese ebenfalls betrachtet. Es zeigte sich jedoch trotzdem kein beobachtbarer Wortarteneffekt. Dies ist eventuell auf die insgesamt abgefragte Anzahl von 40 Items, d.h. lediglich 10 pro Wortart zurückzuführen. Wegen ihrer mangelnden Aussagekraft wird die entsprechende Grafik hier nicht dargestellt (s. Anhang 10).

Neue Erkenntnisse dagegen ergeben sich durch die Betrachtung der Antworttypen (s. Abb 13, Abb. 14). Dabei zeigt, sich, dass MAR im

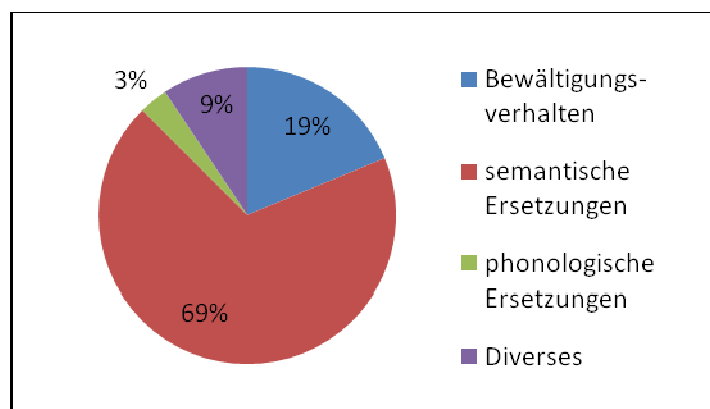


Abb. 13: Antworttypanalyse WWTextp. bei MAR

expressiven Untertes bei 72% der falsch benannten Items semantisch oder phonologische Ersetzungen produziert hat. In der rezeptiven Bildauswahlaufgabe hat sie bei 89% der falsch getroffenen Entscheidungen auf den semantischen oder den phonologischen Ablenker gedeutet. Dies weist auf eine undifferenzierte Speicherung auf Lexem- und Lemma-Ebene hin.

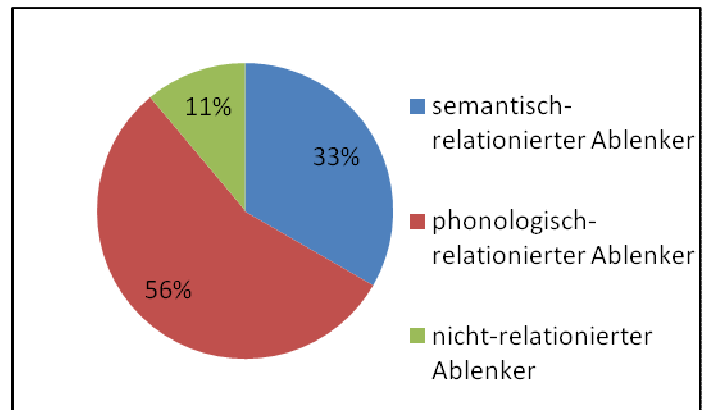


Abb. 14: Antworttypanalyse WWTrez. bei MAR

Zusammenfassend erhält man somit durch den WWT die Information, dass MAR eine semantisch-lexikalische Störung im expressiven und rezeptiven Wortschatz hat, die auf eine Speicherstörung auf Lemma- und Lexem-Ebene zurückzuführen ist. Symptomatisch geht man davon aus, dass diese sich vor allem durch entsprechende Ersetzungen äußert. Das Bewältigungsverhalten wird als eher gering ausgeprägt betrachtet.

In diesem Fall würde man somit durch alleiniges Anwenden einer der beiden Verfahren zu unterschiedlichen Ergebnissen für die Therapieplanung kommen. Nach einer Diagnostik anhand der Spontansprachanalyse würde man die Therapie sowohl auf eine effektivere Speicherung als auch auf einen sichereren Abruf ausrichten. Im Zuge der Ausdifferenzierung mithilfe von semantischen Merkmalen könnte man eine Erweiterung des adjektivischen Wortschatzes einbeziehen. Auch die Vernetzung würde aufgrund der beobachteten Schwierigkeiten verbessert. Bevor sich die Abrufstörung in Form verschiedener Strategien symptomatisch gravierender äußert, könnte man versuchen stattdessen erfolgreiche Abrufstrategien zu etablieren. Nach einer Diagnostik anhand des WWTs würde man zunächst nur an der Speicherstruktur arbeiten. Dabei hätte man keinen Hinweis darauf, ob der Schwerpunkt auf der Ausdifferenzierung oder der Vernetzung von Einträgen liegen sollte. Strategien würden in der Therapie keine Rolle spielen.

### 7.3 Kind 3: SAS (9;10 Jahre)

SAS zeigt eine leicht unterdurchschnittliche Gesamt-TTR, wohingegen die Werte für die einzelnen Wortarten im normalen Bereich liegen (s. Tab 6). Der zu niedrige Gesamtquotient kann also auch durch andere Faktoren, wie z.B. die Länge der Sprachprobe zustande gekommen sein. Diese Zahlen alleine reichen somit nicht aus, um beurteilen zu können, ob bei SAS eine semantisch-lexikalische Störung vorliegt.

	Gesamt	Nomen	Verben	Adjektive
<b>number of different words (NDW<sup>1</sup>)</b>	239	84	54	16
<b>total number of words (TNW<sup>2</sup>)</b>	756	129	131	23
<b>types-tokens-ratio (TTR<sup>3</sup>)</b>	0,316	0,651	0,415	0,525

<sup>1</sup>entspricht Anzahl der types <sup>2</sup>entspricht Anzahl der tokens <sup>3</sup>Quotient aus types und tokens

Tab. 6: NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei SAS

Bei der Betrachtung des Anteils der einzelnen Wortarten am insgesamt gebrauchten Vokabular im Vergleich zu anderen Grundschulkindern und Erwachsenen zeigt SAS ein ähnliches Bild wie MAR. (s. Abb. 15). Sie verwendet ebenfalls die drei betrachteten Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) häufiger als erwartet. Der Nomenanteil ist dabei mit 17,06% stark und der Verbanteil mit 17,33% leicht erhöht. Adjektive werden hingegen mit 3,04% deutlich seltener gebraucht als von Gleichaltrigen. Es besteht somit auch bei SAS die Möglichkeit, dass eine Abrufstörung zugrunde liegt. Als zweite Möglichkeit kommt wie bei MAR eine Einschränkung im adjektivischen Wortschatz sowie in der Verwendung von Wortarten mit primär grammatischer Funktion in Frage.

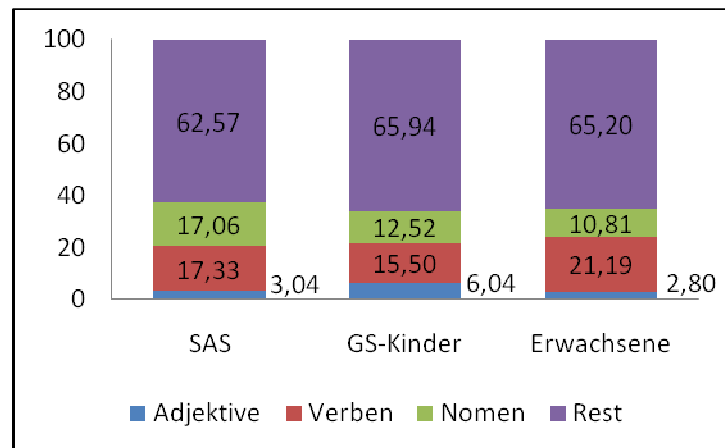


Abb. 15: Vergleich der Wortartenanteile bei SAS

Bei der in der Spontansprache erkennbaren Symptomatik (s. Abb. 16) dominiert das Abrufverhalten klar mit 72%. Fast 3/4 der dabei gezeigten Symptome können des Weiteren tatsächlich nur durch eine zugrunde liegende Abrufstörung verursacht worden sein. Nahezu alle der am zweithäufigsten beobachteten Bewältigungsstrategien können

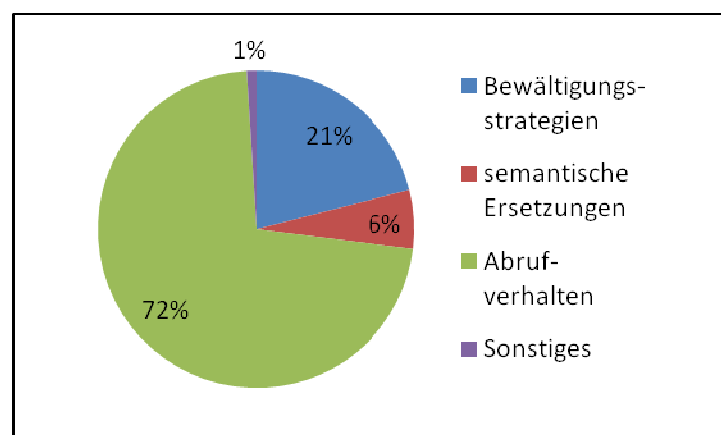


Abb. 16: Symptomatik in der Spontansprache bei SAS

außerdem ebenfalls Anzeichen einer Abrufproblematik sein. Hierdurch ergibt sich ein sehr eindeutiges Bild, das die oben genannte Möglichkeit einer Abrufstörung unterstützt.

Als Symptome stechen lange, mehrfach abgebrochene und neuformulierte Sätze hervor, die durch zahlreiche Pausen unterbrochen werden (s. Beispiel 1). Diese Anzeichen einer Abrufstörung dürfen nicht mit grammatischen Problemen, z.B. beim Satzbau, verwechselt werden. Weitere Evidenz liefern beobachtete Probleme bei der freien Wortfindung. So kann SAS in Beispiel 2 lediglich die ‚Gurken‘ nennen, als sie nach Gemüsesorten gefragt wird. Dass dies nicht auf Kategorisierungsschwierigkeiten zurück zu führen ist, verdeutlicht Beispiel 3. Hier versucht SAS ein Wort zu erfragen und setzt dabei Oberbegriffe ein. Des Weiteren scheint sie über einen recht differenzierten Wortschatz zu verfügen. Beispielsweise spricht sie bei ‚kleinen Schafen‘ von ‚Lämmern‘ und von einem ‚Gemälde‘ statt nur von einem ‚Bild‘ (s. Beispiel 4). Diese Beispiele legen die Vermutung nahe, dass ihre Abrufstörung tatsächlich im Vordergrund steht und nicht nur sekundär durch eine Speicherstörung ausgelöst wurde. Außerdem scheint sie sich dieser Probleme bewusst zu sein und hat bereits Strategien zur Vedeckung entwickelt. SAS überlegt sich in Beispiel 5 während das Gespräch noch andauert, was sie als nächstes sagen will. Durch diese Strategie besteht allerdings die Gefahr, dass sie bei komplexeren Inhalten dem Gespräch nicht mehr folgen kann.

Als Zusammenfassung bleibt zu sagen, dass sich bei der Analyse der Spontansprache von SAS ein eindeutiges Bild ergibt, dass auf eine Abrufstörung hinweist. Von zu Grunde liegenden semantischen Defiziten wird auf Grund der beobachteten Fähigkeiten nicht ausgegangen. Über

**Beispiel 1**

527 \*SAS: ähm@fp von jemand anderes  
(.) aus dem Kopf ähm@fp [//]  
von (.) [/] von den Anderen  
[/] &vo von der Familie  
ähm@i [///] säubert (.) der (.)  
die +...

**Beispiel 2:**

231 \*INV: was fällt dir denn noch für  
Gemüse ein?  
232 \*SAS: (4.) Gurken.  
233 \*INV: mhm@i und was noch?  
234 \*INV: Gurken.  
235 \*INV: Karotten.  
236 \*INV: was gibt (e)s noch so (3.)?  
237 \*INV: vielleicht Salat?  
238 \*SAS: ja.

**Beispiel 3:**

495 \*SAS: aber ist das (ei)ne Pflanze?  
496 \*INV: auch keine Pflanze.  
497 \*SAS: Gemüse?  
498 \*INV: nee kein Gemüse.

**Beispiel 4:**

207 \*SAS: die Lämmer und [//] ja die  
Lämmer können (3.) überall  
herum laufen.  
564 \*SAS: und dass da ein Gemälde ist.

**Beispiel 5:**

269 \*SAS: ich brauch(e) einen Salat.  
270 \*INV: also einen Salat.  
271 \*INV: ja hab(e) ich.  
272 \*SAS: O [=! schaut sich nächste  
Karte an bis INV den Salat aus  
der Tüte geholt hat].  
273 \*SAS: und Mais.

Abb. 17: Auszüge aus dem Transkript von SAS

eine eventuelle phonologische Problematik kann keine Aussage gemacht werden. SAS scheint sich ihrer Störung außerdem bewusst zu sein und setzt deshalb Strategien ein, um ihre Symptome zu verdecken.

Die Ergebnisse des WWTs zeigten mit einem Prozentrang von 9 ein deutliches Defizit in SASs expressivem Wortschatz. Im rezeptiven Bereich dagegen erfüllt sie die altersentsprechenden Anforderungen. Dieser große Unterschied zwischen den beiden Leistungsbereichen deutet auf das Vorliegen einer Abrufstörung hin. Die verlangsamte Antwortzeit, die zwar nur orientierenden Charakter hat, hier aber immerhin bei 17 Items gemessen wurde, bestätigt obige Annahme. Keine Aussage gemacht werden kann auch hier über das Vorliegen eines Wortarteneffekts, da keine wesentlichen Unterschiede in der Antwortgenauigkeit für die einzelnen Wortarten zu beobachten sind (s. Anhang 10).

	Anzahl der Items	Rohwert	T-Wert	Vertrauensintervall 95%	Prozentrang
<b>Antwortgenauigkeit<sup>1</sup> expressiver Wortschatz</b>	40	17	0	0-5	9
<b>Antwortgenauigkeit<sup>2</sup> rezeptiver Wortschatz</b>	40	39			48
<b>Antwortzeit<sup>1</sup> (für korrekte Items in Sekunden)</b>		3,5			7 bis 16 <sup>3</sup>

<sup>1</sup>bezieht nur WWTextp. ein <sup>2</sup>bezieht WWTextp. und WWTreze. ein <sup>3</sup>Orientierungsnorm für Antwortzeit

Tab. 7: Überblick über die WWT-Ergebnisse bei SAS

Sehr aufschlussreich ist hingegen die Antworttypanalyse bei SAS (s. Abb. 18). Hierbei zeigt sich, dass es sich bei 3/4 aller Fehler im expressiven Subtest um semantische Ersetzungen handelt. Dies lässt vermuten, dass der Abrufstörung eine Speicherstörung, welche vor allem auf Lemma-Ebene besteht, zugrunde liegt. Durch die

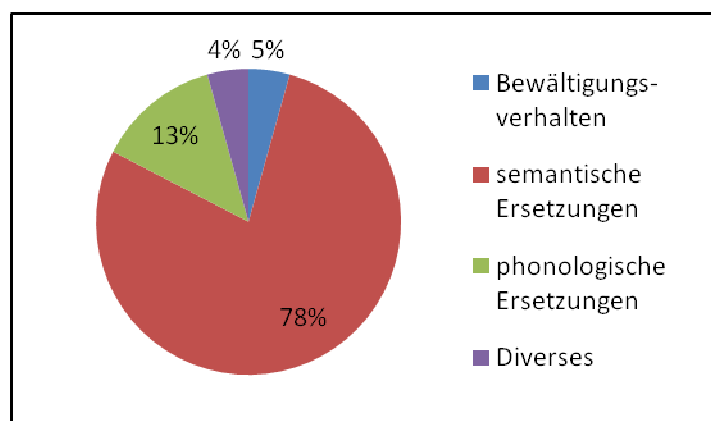


Abb. 18: Antworttypanalyse WWTExp. bei SAS

fehlende rezeptive Symptomatik ist jedoch zu vermuten, dass das Wortwissen zwar korrekt abgespeichert, allerdings nicht ausreichend verknüpft ist. Dies wirkt sich dann auf den Wortabruf aus. Kaum beobachten lässt sich durch die Abrufstörung verursachtes Bewältigungsverhalten.

Eine Analyse der Antworttypen im rezeptiven Subtest erfolgte nicht, da hier durch die vielen richtig gelösten Aufgaben nur 1 Item eingehen würde. Eine qualitative Auswertung des rezeptiven Teils würde somit keinen weiteren Aufschluss über die Störung geben.

Zusammenfassend kommt man durch den WWT zu dem Ergebnis, dass bei SAS ein kombiniertes Störungsbild aus Speicher- und Abrufstörung vorliegt. Dabei sind vermutlich insbesondere die Lemma-Ebene und die Verbindungen zwischen den Einträgen betroffen. Der rezeptive Wortschatz ist hingegen altersgemäß.

Durch die z.T. widersprüchlichen Ergebnisse würde man bei alleiniger Durchführung der beiden Testverfahren zu einer unterschiedlichen Therapieplanung gelangen. Durch die WWT-Ergebnisse bietet sich in der Therapie eine Verbesserung vor allem der semantischen Verbindungen zwischen den Einträgen an, um dadurch auch einen sichereren Wortabruf zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Spontansprachanalyse deuten jedoch auf gute semantische Verbindungen zwischen den Einträgen hin. Hier würde man eher vermuten, dass der Abrufstörung kognitive Prozessvariablen zugrunde liegen, an denen man arbeiten kann. Des Weiteren würde man auch auf Metaebene arbeiten und das sich zeigende Störungsbewusstsein einbeziehen. Hinderliche, von SAS aufgebaute Strategien, könnte man thematisieren und versuchen diese durch förderliche Abrufstrategien zu ersetzen.

In der Untersuchung gelangt man somit insgesamt für jedes einzelne Kind zu zwei mehr oder weniger unterschiedlichen Diagnosen. Diese wirken sich natürlich entsprechend auf die Therapieplanung aus. Wie die Unterschiede und ihre Auswirkungen zu bewerten sind soll im Folgenden erörtert werden, indem auf die zuvor aufgeworfenen Fragestellungen eingegangen wird. Diese sollen anhand der vorliegenden Untersuchungsergebnisse diskutiert und beantwortet werden.

## 8. Gesamtdiskussion

Die in dieser Arbeit dargestellte Untersuchung ist aus der Erkenntnis heraus entstanden, dass die semantisch-lexikalische Diagnostik vor zahlreichen Anforderungen steht, die für ein einzelnes Verfahren schwer zu bewältigen sind. Hieraus entwickelte sich das Ziel, den Nutzen der Spontansprachanalyse und des WWTs als diagnostische Instrumente für den semantisch-lexikalischen Bereich zu evaluieren und mögliche Grenzen aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang wurden zwei Fragestellungen aufgeworfen. Deren Diskussion anhand der durch die Verfahren erhaltenen Ergebnisse steht im Folgenden im Mittelpunkt.

### 8.1. Diskussion der ersten Fragestellung

Zunächst wird an dieser Stelle auf die Erste der beiden Fragestellung eingegangen, welche lautet:

1. Erhält man durch eine Spontansprachanalyse im Hinblick auf die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für die Therapieplanung relevante Informationen, die man anhand standardisierter Testverfahren, auch wenn diese qualitativ ausgewertet werden, nicht erhält?

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Informationen die durchgeführte Analyse der Spontansprache schwerpunktmäßig erbracht hat. Darüber hinaus wird erörtert, ob der WWT diese ebenfalls liefern konnte und falls ja ob eine Übereinstimmung besteht. Hier können allerdings nicht alle erhaltenen Informationen diskutiert werden, weshalb nur auf die besonders hervorstechenden eingegangen wird.

Als Erstes sind die Oberflächensymptomatik sowie die eingesetzten Strategien zu nennen. Durch die Spontansprachanalyse wurde klar ersichtlich, wie sich die semantisch-lexikalische Störung im Alltag der Kinder äußert und welche Strategien im Zusammenhang damit entwickelt wurden. Dies zeigt sich z.B. bei den pronominalen Ersetzungen sowie dem Gebrauch von unspezifischen Wörtern und Zeigegesten bei VAL. Auch SASs Strategie, sich immer bereits während des Gesprächs die Bildkarten mit dem Obst und Gemüse anzusehen, um dann schneller das entsprechende Wort abrufen zu können bestätigt dies. Bei allen Kindern dominieren in der Spontansprachanalyse Abrufverhalten und Bewältigungsstrategien als Oberflächensymptome. Durch die qualitative Auswertung der Antworttypen im WWT kommt man dagegen zu einem ganz anderen Ergebnis. Hier zeigt sich bei den drei Probanden eine Dominanz der semantischen und phonologischen Fehler. Besonders bei MAR und SAS fällt dieses sehr gegensätzliche Bild in Spontansprachanalyse und WWT auf.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie es zu diesen unterschiedlichen Ergebnissen kommt. Die Spontanspracherfassung stellt vor allem durch die Spielsituation und die Wahl mehrerer unterschiedlicher Spiele eine sehr realitätsnahe Situation dar. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Kinder hierbei genau die Symptome zeigen und Strategien anwenden, die sich auch in ihrem Alltag bemerkbar machen. Es gibt keine wesentlichen Argumente, die begründen könnten, weshalb ein Kind hier Symptome zeigen sollte, die nicht der realen Symptomatik entsprechen. Die Wahl des Themas und der Materialien könnte zwar einen Einfluss haben, jedoch vermutlich keinen so großen, dass sich dies derart in den Ergebnissen auswirkt.

Der Test dagegen ist eine künstlich geschaffene Situation, in der es möglich ist, dass nicht die alltäglich gezeigte Symptomatik sichtbar wird. So könnten z.B. die Antworten durch die Instruktion beeinflusst werden, immer genau das Wort zu nennen, was am besten zu der Abbildung passt. Dies führt möglicherweise automatisch dazu, dass normalerweise eingesetzte Strategien wie z.B. Umschreibungen seltener beobachtbar sind und stattdessen semantische und phonologische Ersetzungen als Symptomatik ersichtlich werden. Ebenfalls zu einem nicht realitätsgetreuen Bild beigetragen haben könnte das Aufgabenformat bei der Prüfung der Adjektive/Adverben. Hierbei soll immer das Gegenteil zu einer auditiven Vorgabe genannt werden, wobei das Prinzip vorab an Beispielen erläutert wird. Vor allem bei MAR und bei SAS zeigte sich jedoch, dass sie häufig mit dem vorgegebenen Adjektiv/Adverb unter Hinzufügen des Negationspartikels ‚nicht‘ antworteten. Es ist durchaus denkbar, dass der Grund dafür nicht semantisch-lexikalischer Natur war, sondern in der Abstraktheit der Aufgabenstellung lag und diese somit nicht geeignet ist, um die Fähigkeiten bzw. die Symptomatik der Kinder aufzudecken. Auch die Zuordnung des Antworttyps in der qualitativen Auswertung kann das Symptombild beeinflussen. Oft erscheinen mehrere Möglichkeiten plausibel und eine eindeutige Zuweisung ist wegen des fehlenden Kontextes nicht möglich. Es ist somit davon auszugehen, dass die durch den WWT dargestellte Symptomatik durch die genannten sowie eventuell weitere Aspekte verzerrt wird.

Die Spontansprachanalyse liefert abgesehen von Symptomatik und Strategien schwerpunktmäßig eine weitere Art von Informationen. Diese beinhalten Aussagen bezüglich Leistungen, wie Definieren, Kategorisieren oder Wortverarbeitung, die für die Beurteilung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten wichtig sind. Man erhält dadurch vor allem Informationen bezüglich der lexikalischen Speicherung. Bei MAR beispielsweise deuteten die Schwierigkeiten beim Definieren auf wenig ausdifferenziertes Wortwissen hin. Bei SAS zeigten die Ressourcen beim Kategorisieren, dass die lexikalischen Einträge gut vernetzt sind. Mit Verarbeitung ist z.B.



gemeint, dass zuvor gehörte Wörter in das Lexikon aufgenommen und anschließend gebraucht werden, was bei MAR nicht möglich war.

Im WWT erhält man zwar durch die Antworttypanalyse Informationen in Bezug auf die Speicherung, jedoch sind diese weniger differenziert. So ist es oftmals nicht möglich zu entscheiden, ob das Problem darin liegt, dass Einträge falsch oder undifferenziert und schlecht vernetzt abgespeichert werden. Auch der Einbezug von kategorialen Nomen hilft hier nicht viel weiter, da schwer zu bewerten ist, ob Fehler in diesem Bereich tatsächlich auf Schwierigkeiten in der Kategorisierung zurückzuführen sind. Des Weiteren kann es aus oben genannten Gründen dazu kommen, dass sich wie z.B. bei SAS zahlreiche semantische Fehler zeigen, jedoch eigentlich kein Problem in der Speicherung auf Lemma-Ebene vorliegt. Verarbeitungsleistungen wie die oben beschriebene können nicht beobachtet werden, da die Kinder während der Durchführung keinen Input bekommen, den sie verarbeiten könnten.

Eine weitere Information, die zwar in dieser Untersuchung lediglich bei VAL deutlich geworden ist, aber trotzdem erwähnenswert scheint, bezieht sich auf die Verbindung zu anderen sprachlichen Ebenen. Nur die Spontansprachanalyse kann zeigen ob und wie semantisch-lexikalische Störungen mit weiteren sprachlichen Defiziten zusammenhängen. Der WWT dagegen konzentriert sich nur auf das Störungsbild, das im Mittelpunkt des Interesses steht.

Man kommt zu dem Ergebnis, dass die Spontansprachanalyse tatsächlich Informationen liefert, die anhand des WWTs nicht gewonnen werden können. Es bleibt die Frage, ob diese relevant für die Therapieplanung sind. Dies hängt unter anderem vom therapeutischen Selbstverständnis ab. Beobachtete Oberflächensymptome und Strategien sagen nichts über das dahinter liegende Bedingungsgefüge aus, womit sie für eine rein ursachenbezogene Therapie keine Rolle spielen. Es liegt allerdings im Ermessen des Therapeuten, ob er tatsächlich nur ursachenorientiert vorgeht oder auch Symptomatik und Strategien einbezieht, die ein Hindernis für die erfolgreiche Kommunikation darstellen. Des Weiteren ist wegen Größe und Individualität des Wortschatzes eine Generalisierung der Therapieinhalte schwer zu erreichen, wobei ein Einbezug der Metaebene vor allem im Grundschulalter hilfreich sein kann. Es ist dabei sinnvoll Symptome und Strategien des Kindes zu kennen, um diese dann in der Therapie zu thematisieren. Zusammenhänge mit weiteren Ebenen sollte man in die Therapieplanung einbeziehen, falls man eine Störung nicht als isoliertes Phänomen, sondern als komplexes Bedingungsgefüge ansieht. Unumstritten für die gezielte Ausrichtung der Therapie ist der Wert beobachteter Fähigkeiten, die mit dem semantisch-lexikalischen Bereich zusammenhängen (z.B. Kategorisieren), da diese entscheidend zum Aufdecken des Bedingungsgefüges beitragen. Insgesamt kommt man somit zu dem Ergebnis, dass die Fragestellung bejaht werden kann.

## 8.2 Diskussion der zweiten Fragestellung

Es bleibt allerdings zu bezweifeln, ob die anhand der Spontansprachanalyse gewonnenen Informationen tatsächlich ausreichen, um eine Therapie zu planen. Diese Unsicherheit ist Inhalt der zweiten Fragestellung.

2. Kann eine Spontansprachanalyse durch ihre methodischen Schwächen den Anforderungen der semantisch-lexikalischen Diagnostik alleine gerecht werden?

Um sich einer Antwort auf diese Frage anzunähern, muss bewertet werden, ob die Spontansprachanalyse in der vorliegenden Untersuchung auch zu falschen Annahmen geführt hat. Darüber hinaus müssen gewonnene Informationen, die jedoch einer Ergänzung bedürften, näher betrachtet werden. Ob eine Anwendung des WWTs diese Fehlannahmen vermeiden kann und ob der Test in der Lage ist die Informationslücken zu füllen ist ebenfalls zu untersuchen.

Falsche Annahmen bzw. überhaupt keine Informationen wurden bei allen drei Kindern in der Spontansprachanalyse in Bezug auf die Lexem-Ebene gewonnen. Bei VAL wurde im Anschluss an die Auswertung der Spontansprachdaten angenommen, dass das phonologische Wortwissen bei ihr eine Ressource darstellt. Der WWT hat hingegen gezeigt, dass sie auch in diesem Bereich Defizite aufweist. Dafür, dass letztere Information korrekt ist, spricht alleine die breitere Datenlage, auf die der WWT zurückgreift. Die Annahme des phonologischen Wortwissens als Ressource ist durch einzelne Beobachtungen entstanden, wohingegen der WWT mit Zahlen belegt, dass phonologische Schwächen bestehen. Insgesamt ist es so, dass durch die Spontansprachanalyse weniger genau beschrieben werden kann, ob ein Defizit sich auf die Lemma- die Lexem- oder beide Ebenen bezieht.

Durch die Spontansprachanalyse konnten kaum Informationen in Bezug auf rezeptive Leistungen gewonnen werden. Der Grund hierfür ist, dass rezeptive Schwierigkeiten weitaus schwerer zu beobachten sind als expressive. In einer freien Situation hat das Kind viel mehr Möglichkeiten, diesen sowieso schon schwer erfassbaren Bereich zu verdecken. Im WWT dagegen wird eine klare Reaktion gefordert, weshalb hier eine bestehende Problematik besser ersichtlich wird.

Auch kann die Spontansprachanalyse keine klaren Zahlen liefern, die zeigen, ob eine Störung vorliegt. Die TTR-Werte sowie der Vergleich der Wortartenanteile mit anderen Grundschulkindern bzw. Erwachsenen können zwar der groben Orientierung dienen, um allerdings wirklich klare Aussagen daraus zu entnehmen bedarf es einer weitläufigen Interpretation. Bei dieser ist jedoch nicht sichergestellt, ob sie am Ende tatsächlich zu korrekten Schlussfolgerungen führt.

Es bleibt die Frage, wie wichtig die Informationen, die eine Spontansprachanalyse nicht erbringen kann, sind, um den Anforderungen der semantisch-lexikalischen Diagnostik gerecht zu werden. Diese ergeben sich einerseits aus dem sprachheilpädagogischen Selbstverständnis, welches keine reinen Zahlenangaben im Sinne einer Selektionsdiagnostik, sondern die Aufdeckung des individuellen Bedingungsgefüges fordert. Andererseits resultieren die Anforderungen aus der Materie selbst. Dabei stehen Komplexität und Individualität der semantisch-lexikalischen Entwicklung sowie der Störung dieser Entwicklung und des mentalen Lexikons im Mittelpunkt. Dem zufolge erscheint es weniger relevant, dass die Spontansprachanalyse lediglich dazu in der Lage ist, Orientierungswerte zu liefern. Sehr bedeutsam dagegen sind demnach die Informationen bezüglich der betroffenen Modalität und ob die Schwierigkeiten sowohl Lemma- als auch Lexem-Ebene einbeziehen. Diesbezüglich erhält man durch die Spontansprachanalyse keinen Aufschluss und die zweite Fragestellung muss somit verneint werden.

Aufgrund der genannten Argumente wird insgesamt deutlich, dass die Spontansprachanalyse tatsächlich therapierelevante Informationen erbringt, die durch alleinige Anwendung des WWTs – auch wenn dabei eine qualitative Ergebnisanalyse erfolgt – in dieser Form nicht hervorgehen. Trotzdem ist es nicht so, dass eine alleinige Durchführung der Spontansprachanalyse ausreichend ist, da es hierdurch zu fehlerhaften bzw. unvollständigen Annahmen kommen kann. Somit empfiehlt sich eine kombinierte Anwendung beider Verfahren. Die Gewichtung hängt dabei mit Sicherheit sowohl vom diagnostischen als auch vom therapeutischen Selbstverständnis ab. Die alleinige Anwendung eines Verfahrens jedoch führt der vorliegenden Untersuchung zu Folge zu einer mangelhaften Diagnose. Im Laufe der Therapie ist es zwar sicherlich immer mögliche falsche Schlussfolgerungen aufzudecken, jedoch wird die Intervention solange nicht optimal für das Kind gestaltet, bis man die Diagnose korrigieren kann.

## 9. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier vorgestellte Untersuchung versucht durch den Vergleich des WWTs mit einer Spontansprachanalyse, einen Beitrag zum problematischen Bereich der semantisch-lexikalischen Diagnostik im Grundschulalter zu leisten. Sie hat dabei insgesamt zum Ziel, den Nutzen beider Verfahren für die Therapieplanung aufzuzeigen. Dabei will sie deutlich machen, dass ein Verfahren alleine den diagnostischen Ansprüchen in diesem Bereich nicht gerecht werden kann.

Tatsächlich zeigt sich durch die durchgeführte Untersuchung, dass keines der beiden Verfahren dazu in der Lage ist, alle für eine sinnvolle Planung der Intervention notwendigen Erkenntnisse zu erbringen. Die Spontansprachanalyse bietet vor allem die Möglichkeit, die Symptomatik sowie eingesetzte Strategien zu erfassen. Auch für diesen Bereich relevante Leistungen bzw. Fähigkeiten werden miteinbezogen, welche ein Stück weit zur Klärung des individuellen Bedingungsgefüges beitragen. Weitere Informationen über dieses können jedoch lediglich anhand des WWTs gewonnen werden, der somit hauptsächlich zugrunde liegende Mechanismen aufdeckt. Es zeigt sich dadurch, dass ein kombinierter Einsatz beider Verfahren eine Vielzahl an Erkenntnissen auf mehreren Ebenen liefert. So werden nicht nur Beeinträchtigungen und deren Hintergründe, sondern durch die Strategien und Fähigkeiten auch Ressourcen erfasst. Insgesamt werden durch die Untersuchung Überlegungen in der Literatur bezüglich einer diagnostischen Verfahrenskombination unterstützt.

In diese Arbeit wurde jedoch lediglich eine kleine Probandengruppe in den qualitativ-empirischen Vergleich der beiden Verfahren einbezogen. Deshalb bleibt für die Zukunft die Aufgabe bestehen in größerem Rahmen statistisch fundierte Untersuchungen durchzuführen. Da es nicht ein Diagnostikinstrument gibt, das alle relevanten Informationen erbringt, wäre es für die praktische Tätigkeit hilfreich, wenn die Forschung künftig stärker die sinnvolle Kombination der Verfahren im semantisch-lexikalischen Bereich im Blick hat.

Dabei wäre es interessant, verschiedene Kombinationsmöglichkeiten zu vergleichen und dadurch auch kritisch zu sehende Aspekte dieser Arbeit zu hinterfragen. So könnte z.B. die Version des WWTs und die Situation der Spontanspracherfassung variiert werden. Die Wahl eines einzigen Themas für die Gestaltung des Spiels ist beispielsweise fraglich, da sie vermutlich die TTR-Werte bei den Nomen und Adjektiven beeinflusst hat. Auch die Berechtigung des Einsatzes der Kurzversion des WWTs wäre zu überprüfen, da durch deren Einsatz z.B. Wortarteneffekte nicht beurteilbar waren. Sicherlich auch kritisch zu sehen ist an der vorliegenden Untersuchung, dass beide Verfahren durch eine Person durchgeführt wurden. Dies führt erstens dazu, dass diese dem Kind bei der Erfassung der Spontansprache bereits ein Stück weit vertrauter ist als noch beim WWT. Außerdem kann der Untersucher die Tendenz der WWT-Ergebnisse auch vor der

Auswertung bereits einschätzen und somit ist trotz der umgekehrten Auswertungsreihenfolge nicht sichergestellt, dass die Analyse der Spontansprache vollkommen unbeeinflusst bleibt. Hierdurch ergeben sich einige Beispiele für Variablen deren Modifikation in künftigen Untersuchungen weiteren Aufschluss bringen könnte.

Die Spontansprachanalyse stellt insgesamt noch ein weites Forschungsgebiet dar. So wäre es sicherlich von Vorteil, wenn daran gearbeitet würde, die Erfassung und Auswertung von Sprachproben ökonomischer möglich zu machen. Obwohl hier gezeigt werden konnte, dass die Spontansprachanalyse in der semantisch-lexikalischen Diagnostik ihre Berechtigung hat, bleibt natürlich das Bedenken vieler Therapeuten bezüglich des Aufwands dieser Erfassungsmethode bestehen. Besonders die Weiterentwicklung von computergestützten Transkriptions- und Auswertungsverfahren würde mit Sicherheit eine Erleichterung diesbezüglich bedeuten.

Ebenfalls weiterer Forschung bedarf die Frage, welche Informationen für die Therapieplanung tatsächlich bedeutsam sind. Dafür wäre eine Vielzahl von Therapiestudien notwendig. Letztendlich liegt es nach aktuellem Stand der Forschung im Ermessen des Therapeuten zu entscheiden, welche Informationen er als relevant erachtet und ob er den Mehraufwand, der durch die Methodenkombination entsteht, in Kauf nimmt. Eine mögliche Option dabei wäre auch die Spontansprachdiagnostik nicht nur für den semantisch-lexikalischen Bereich, sondern auch für weitere sprachliche Ebenen zu nutzen. Es gibt jedoch bisher keine konkreten Vorschläge wie dies zu realisieren wäre.

Zum Schluss bleibt zu unterstreichen, dass der Wortschatz eines Kindes nicht nur eine wesentliche Grundlage für dessen sprachliche Fähigkeiten darstellt, sondern auch, dass Einschränkung in diesem Bereich weitreichende Folgen haben. Diese beziehen sich sowohl auf die Persönlichkeits- als auch auf die Sozial- und Leistungsentwicklung. Deshalb muss auch weiterhin intensiv im Bereich der semantisch-lexikalischen Diagnostik geforscht werden, um entsprechende Verfahren zu optimieren und zu kombinieren. Nur auf diesem Wege kann ein ungenaues und unspezifisches Vorgehen bei der Diagnosestellung vermieden und eine bestmögliche Therapie gewährleistet werden.

## 10. Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1997).** Wört im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer.
- Barrett, M. (2000).** Early lexical development. In: Fletcher, P., MacWhinney B. (Hrsg.). The Handbook of Child Language (362-392). Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers.
- Berg, M. (2007).** Diagnostik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lexikon der Sprachtherapie (66-69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beushausen, U. (2007).** Testhandbuch Sprache. Diagnostikverfahren in Logopädie und Sprachtherapie. Bern: Huber.
- Beushausen, U. (2008).** Der Einsatz von standardisierten Tests in der Logopädie. Forum Logopädie 22 (1), 1-13.
- Braun, O. (2009).** Selbstverständnis förderdiagnostischen Vorgehens. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (20-63). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, R., McNeill, D. (1966).** The „tip of the tongue“ phenomenon. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 5 (4), 325-337.
- Bürki, D. (2008).** Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen (6-13). Bern: Haupt.
- Bundschuh, K. (2010).** Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bußmann, H. (Hrsg.) (2008).** Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Butschkow, R. (2010).** Hier stimmt ja fast gar nichts! Das große Suchspaß-Wimmelbuch. Köln: Baumhaus Verlag.
- Clark, E.V. (1993).** The lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1982).** Profiling linguistic disability. London: Edward Arnold.
- Dannenbauer, F. M. (1997):** Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. Die Sprachheilarbeit 42 (1), 4–21.
- Dell, G.S., Chang, F., Griffin, Z. (1999).** Connectionist Models of Language Production: Lexical Access and Grammatical Encoding. Cognitive Science 23 (4), 517-542.
- Dickmann, C., Klasen, R. (1994).** Semantisch-lexikalische Analyse. In: Springer, L., Schrey-Dern, D. (Hrsg.). Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Sprachsystematisch konzipierte Prüfverfahren (36-51). Stuttgart: Thieme.

- Dittmar, N. (2009).** Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Einsiedler, W. (1991).** Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Floßmann, I., Schrey-Dern, D., Tockuss, C. (2006).** Therapie bei kindlichen Sprach- und Sprechstörungen. In: Böhme, G. (Hrsg.). Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen, Band 2 Therapie (3-35). 4. Aufl. München: Elsevier, Urban&Fischer.
- Friedrich, G. (1998).** Teddy Test. Göttingen: Hogrefe.
- Füssenich, I. (1999).** Semantik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.). Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren (63-104). 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Füssenich, I., Heidtmann, H. (1984).** Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. Sonderpädagogik 14 (2), 49-62.
- Glück, C.W. (2000).** Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Glück, C.W. (2002).** Methodenentwicklung in der Wortschatzdiagnostik bei Kindern im Grundschulalter. Die Sprachheilarbeit 47 (1), 29–34.
- Glück, C.W. (2003a).** Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. Sprache, Stimme, Gehör 27 (3), 125-134.
- Glück, C.W. (2003b).** Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (178-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. W. (2007).** Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6 – 10. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Glück, C. W. (2008).** Diagnostik semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter mit dem WWT 6-10. In: Wahl, M., Heide, J., Hanne, S. (Hrsg.). Spektrum Patholinguistik, Band 1 (39-55). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Glück, C.W. (2009a).** Diagnostik semantisch-lexikalischer Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (182-190). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C.W. (2009b).** Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder (76-87). 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Grande, M. (2008).** Spontansprache bei Kindern und Erwachsenen: Relevanz für den logopädischen Alltag. URL: <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=1326> [Aufruf am 19.06.2011].
- Grande, M., Hussmann, K., Bay, E., Christoph, S., Piefke, M., Willmes, K., Huber, W. (2008).** Basic parameters of spontaneous speech as a sensitive method for measuring change during the course of aphasia. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43 (4), 408-426.
- Grohnfeldt, M. (1999).** Störungen der Sprachentwicklung. 7. Aufl. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Grohnfeldt, M. (2002).** Störungen der Semantik als lange vernachlässigtes Teilgebiet gestörter Sprachentwicklung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik (3-16)*. 2. Aufl. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Grohnfeldt, M. (2009).** Diagnostik, Prävention und Evaluation in der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (17-29)*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, K.-B. (1988).** Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Entwicklungsstörungen am Beispiel des Aktiven Wortschatztests für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST-R). In: Günther, K.-B. (Hrsg.): *Sprachstörungen. Probleme ihrer Diagnostik bei mentalen Retardierungen, Entwicklungsdysphasien und Aphasien (177-166)*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Günther, K.-B. (2002).** Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Handbuch der Sprachtherapie. Band 3: Störungen der Semantik (167-195)*. 2. Aufl. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Häring, M., Schakib-Ekbatan, K., Schöler, H. (1997).** Zur Diagnostik und Differenzialdiagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. *Die Sprachheilarbeit* 42 (5), 221-229.
- Heidtmann, H. (1988).** *Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Hellrung, U. (1998).** Diagnose und Therapie lexikalischer Störungen bei Kindern. *Forum Logopädie* 12 (5), 5–11.
- Hess, C.W., Sefton, K.M., Landry, R.G. (1986).** Sample size and type-token ratios for oral language of preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research* 19 (1), 129-134.



- Kannengieser, S. (2009).** Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kauschke, C. (1999).** Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J., Rothweiler, M. (Hrsg.). Das Lexikon im Spracherwerb (128-157). Tübingen: Francke.
- Kauschke, C. (2000).** Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Kauschke, C. (2003).** Entwicklung, Störungen und Diagnostik lexikalischer Prozesse – Wortverständnis und Wortproduktion. Sprache, Stimme, Gehör 27 (3), 110-118.
- Kiese-Himmel, C. (2005).** AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision. Göttingen: Beltz.
- Klan-Delius, G. (2008).** Spracherwerb. 2. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Klee, T. (1985).** Clinical language sampling: analysing the analysis. Child Language Teaching and Therapy 1 (2), 182-198.
- Kolfenbach, K. (2002).** Qualitative Diagnostik des Lexikonerwerbs: Hilfestellung für die Therapieplanung. Forum Logopädie 16 (2), 16-19.
- Levelt, W.J.M. (1991).** Speaking. From intention to articulation. 2. Aufl. Cambridge: MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1993).** Language Use in Normal Speakers and ist Disorders. In: Blanken, G., Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J., Wallesch, C.-W. (Hrsg.). Linguistic disorders and pathologies. An international handbook (1-15). Berlin: De Gruyter.
- Lienert, G.A., Raatz, U. (1998).** Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Long, S.H., Hand, L. (1996).** Acquisition of lexical semantic fields: An evaluation of the PRISM-L procedure. Child Language Teaching and Therapy 12 (2), 206-229.
- Luger, V. (2006).** Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- MacWhinney, B. (2011a).** The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. – Electronic Edition. Part 1: The CHAT Transcription Format. URL: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf> [Abruf am 19.06.2011].
- MacWhinney, B. (2011b).** The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. – Electronic Edition. Part 2: The CLAN Programs. URL: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf> [Abruf am 19.06.2011].
- Markman, E. M. (1989).** Categorization and Naming in Children: Problems of Induction. Cambridge: MIT Press.

- Markman, E. M., Hutchinson J. E. (1984).** Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology* 16 (1), 1-27.
- Markman, E. M., Wachtel, G. F. (1988).** Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology* 20 (2), 121-157.
- Mathieu, S. (2010).** Wörter lernen, Bedeutungen entdecken. *L.O.G.O.S Interdisziplinär* 18 (2), 128-136.
- McKee, Malvern, D., Richards, B. (2000).** Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing* 15 (3), 323-337.
- Miller, G. A. (1993).** Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg: Spektrum.
- Oerter, R. (1997).** Psychologie des Spiels. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R., Montada, L. (2008).** Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Owen, A. J., Leonard, L. B. (2002).** Lexical Diversity in the Spontaneous Speech of Children With Specific Language Impairment: Application of D. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45 (5), 927-937.
- Peuser, G. (2000).** Sprachstörungen. Einführung in die Patholinguistik. München: Wilhelm Fink.
- Pregel, D., Rickheit, G. (1987).** Der Wortschatz im Grundschulalter. Hildesheim: Georg Olms.
- Rothweiler, M. (2001).** Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rothweiler, M., Meibauer, J. (1999).** Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Meibauer, J., Rothweiler, M. (Hrsg.). *Das Lexikon im Spracherwerb* (9-31). Tübingen: Francke.
- Rupp, S., Rausch, M., Willmes, K., Huber, W. (2007):** Modellgeleitete Diagnostik bei lexikalischen Spracherwerbsstörungen. *Forum Logopädie* 21 (5), 22–31.
- Schöler, H., Grabowski, J. (2007).** Sprachentwicklungsdiagnostik: Einsatz und Bedeutung von Tests. In: Knapp, K., Antos, G., Becker-Mrotzek, M., Deppermann, A., Göpferich, S., Grabowski, J., Klemm, M., Villiger, C. (2007). *Angewandte Linguistik*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Schuld, K., Siegmund, S. (2009).** Rudi, der schnelle Osterhase. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Schummer, H., Renner, G. (2008).** Der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6-10-Jährige (WWT 6-10). *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 16 (2), 127-131.
- Siegmüller, J. (2003).** Entwicklung, Störungen und Diagnostik semantischer Prozesse – Begriffsklassifikation. *Sprache, Stimme, Gehör* 27 (3), 101-109.

- Siegmüller, J. (2007).** Sprachentwicklung. In: Kaufmann, L., Nürk, H.-C., Konrad, K., Willmes, K. (Hrsg.). Kognitive Entwicklungspsychologie (119-136). Göttingen: Hogrefe.
- Siegmüller, J. (2010).** Lexikonerwerb ab dem zweiten Lebensjahr. In: Siegmüller, J., Bartels, H. (Hrsg.). Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken (29-31). 2. Aufl. München: Elsevier, Urban&Fischer.
- Szagun, G. (2001).** Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Weinheim: Beltz.
- Szagun, G. (2006).** Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Watkins, R. V., Kelly, D., J., Harbers, H. M., Hollis, W. (1995).** Measuring Children's Lexical Diversity: Differentiating Typical and Impaired Language Learners. *Journal of Speech and Hearing Research* 38(6), 1349-1355.
- Weinert, S. (2004).** Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. *Sprache, Stimme, Gehör* 28 (1), 20-28.
- Zollinger, B. (2004).** Die Entdeckung der Sprache. 6. Aufl. Bern: Haupt.

## 11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<b>Abb. 1:</b>	Struktur der Einträge im mentalen Lexikon (Levelt 1991, 188) .....	5
<b>Abb. 2:</b>	Hypothesenraum zu den Ursachen semantisch-lexikalischer Störungen (Glück 2007, 8).....	15
<b>Abb. 3:</b>	Überblick über diagnostische Verfahren (in Anlehnung an Grohnfeldt 1999, Beushausen 2007) .....	18
<b>Abb. 4:</b>	Diagnostisches Modell bei semantisch-lexikalischen Störungen (Glück 2007, 12).....	20
<b>Abb. 5:</b>	Vergleich der Wortartenanteile bei VAL .....	38
<b>Abb. 6:</b>	Symptomatik in der Spontansprache bei VAL.....	38
<b>Abb. 7:</b>	Auszüge aus dem Transkript von VAL.....	39
<b>Abb. 8:</b>	Antworttypanalyse WWTextp. bei VAL.....	40
<b>Abb. 9:</b>	Antworttypanalyse WWTextr. bei VAL.....	41
<b>Abb. 10:</b>	Vergleich der Wortartenanteile bei MAR .....	42
<b>Abb. 11:</b>	Symptomatik in der Spontansprache bei MAR.....	42
<b>Abb. 12:</b>	Auszüge aus dem Transkript von MAR.....	43
<b>Abb. 13:</b>	Antworttypanalyse WWTextp. bei MAR.....	44
<b>Abb. 14:</b>	Antworttypanalyse WWTextr. bei MAR.....	45
<b>Abb. 15:</b>	Vergleich der Wortartenanteile bei SAS .....	46
<b>Abb. 16:</b>	Symptomatik in der Spontansprache bei SAS.....	46
<b>Abb. 17:</b>	Auszüge aus dem Transkript von SAS.....	47
<b>Abb. 18:</b>	Antworttypanalyse WWTextp. bei SAS.....	48
<b>Abb. 19:</b>	'Freispiel Bauernhof' mit Landschaftsplatten .....	67
<b>Abb. 20:</b>	'Freispiel Bauernhof' mit Naturmaterialien .....	67
<b>Abb. 21:</b>	Obst und Gemüse aus dem 'Freispiel Bauernhof' .....	67
<b>Abb. 22:</b>	'Beschreiben von Tier- und Naturkarten'.....	67
<b>Abb. 23:</b>	Wimmelbild - Auf dem Hof (aus Butschkow 2010) .....	67
<b>Abb. 24:</b>	Wimmelbild - Auf dem Feld (aus Butschkow 2010) .....	67

---

<b>Abb. 25:</b>	Bildergeschichten für den 'Tierfilm' .....	67
<b>Abb. 26:</b>	Material für den 'Tierfilm' .....	67
<b>Abb. 27:</b>	Wortarten-Analyse WWTgesamt (WWTexp. und WWTrez.) bei MAR.....	67
<b>Abb. 28:</b>	Wortarten-AnalyseWWTgesamt (WWTexp. und WWTrez.) bei SAS .....	67
<b>Tab. 1:</b>	Differenzialdiagnostische Kategorien (in Anlehnung an Glück 2008, Kolfenbach 2002) .....	15
<b>Tab. 2:</b>	NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei VAL.....	37
<b>Tab. 3:</b>	Überblick über die WWT-Ergebnisse bei VAL.....	40
<b>Tab. 4:</b>	NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei MAR.....	42
<b>Tab. 5:</b>	Überblick über die WWT-Ergebnisse bei MAR.....	44
<b>Tab. 6:</b>	NDW, TNW und TTR für den Gesamtwortschatz und die einzelnen Wortarten bei SAS.....	46
<b>Tab. 7:</b>	Überblick über die WWT-Ergebnisse bei SAS.....	48
<b>Tab. 8:</b>	SemLexKrit (Glück 2009a, 185).....	65
<b>Tab. 9:</b>	Items des WWTs (Glück 2007) mit Zuordnung zu den Kurzformen.....	66
<b>Tab. 10</b>	SemLexKrit-Bogen für VAL (nach Glück 2009a, 185).....	67
<b>Tab. 11:</b>	Antworttypen zur qualitativen Analyse der Antworten (Glück 2007, 70f).....	79

## Anhang

## A.1 SemLexKrit – Semantisch-lexikalische Analysekriterien

SemLexKrit	Aussagedimensionen			
	Bewältigung	semant. Wortwissen	phonolog. Wortwissen	Abruf
<b>Bewältigungsstrategien</b>				
UM Umschreibung				
UF Umformulierung				
SK Selbstkorrektur				
WN Wortneuschöpfung				
MK Metakommentar				
NB Nachfrage um Bedeutung				
NW Nachfrage um Wortform				
IK initiierte Korrektur				
ZE Zeigen				
FP Feste Phrase				
TA abrupter Themenabbruch				
<b>semantische Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist / hat (eine):</b>				
SY im Kontext unpass. Synonym				
ÜO Überordnung				
NO Nebenordnung				
UO Unterordnung				
GT Gegenteil				
AW Art und Weise				
TG Teil vom Gesamten u.u.				
FB Funktionsbezug				
ÖB örtlichen Bezug				
MB Materialbezug				
SA situationale Assoziation				
VÄ visuelle Ähnlichkeit				
<b>phonologische Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist/ hat (eine):</b>				
PA phonemisch ähnlich				
PF falsche Phonemfolge				
MF falsche Morphemfolge				
PA Präfixauslassung				
PV Präfixvertauschung				
<b>Abrufverhalten</b>				
VZ Verzögerung				
GP gefüllte Pause				
GE abruffördernde Geste				
WH Wiederholung				
ST Starter				
AL Vorgabe Anfangslaut				
AS artikulator. Suchbewegung				
UW unspezif. Wort o. Phrase				
PE pronominale Ersetzung				
ÜG Übergebrauch eines Wortes				
AÄ Abbruch der Äußerung				
KA keine Antwort				
<b>sonst.</b>				
VF visuelle Fehlinterpretation				

Tab. 8: SemLexKrit (Glück 2009a, 185)

## A.2 Itemliste WWT – Kurzform

Nr	Item	Subset	Nr	Item	Subset
B1	Krone	N	T32	Ferse	N
B2	malen	V	T33	wehen	V
B3	Spielzeug	K	T34	Gewürze	K
B4	schnell	A	T35	Schnalle	N
>>> Anfang Kurzform 1 (5;6-6;11 Jahre)			T36	verbeugen	V
T1	alt	A	T37	Pflanzen	K
T2	Ellenbogen	N	T38	stricken	V
T3	innen	A	T39	Feste	K
T4	wiegen	V	T40	Knospe	N
T5	Geländer	N	<<< Ende Kurzform 1		
T6	trocken	A	T41	Küchengeräte	K
T7	Kompass	N	T42	entgleisen	V
T8	weich	A	T43	Baufahrzeuge	K
T9	Pyramide	N	T44	Absatz	N
T10	Geschirr	K	T45	vertraut	A
T11	traurig	A	T46	Wappen	N
T12	Sportarten	K	T47	mutig	A
T13	abtrocknen	V	T48	reiben	V
T14	hoch	A	T49	glatt	A
T15	Möbel	K	T50	Klinge	N
>>> Anfang Kurzform 2 (7;0-8;11 Jahre)			T51	altmodisch	A
T16	ziehen	V	T52	Insekten	K
T17	nah	A	T53	einfach	A
T18	Instrumente	K	T54	Container	N
T19	früh	A	T55	langweilig	A
T20	Schleier	N	<<< Ende Kurzform 2		
T21	Gemüse	K	T56	hässlich	A
T22	sauer	A	T57	demonstrieren	V
T23	Automat	N	T58	unzufrieden	A
T24	brüllen	V	T59	abtrocknen	V
T25	spitz	A	T60	ungefährlich	A
T26	abschleppen	V	T61	Hocker	N
>>> Anfang Kurzform 3 (9;0-10;11 Jahre)			T62	Lebensmittel	K
T27	Getreide	K	T63	dirigieren	V
T28	jonglieren	V	T64	wild	A
T29	Fackel	N	T65	Kopfbedeckungen	K
T30	verblühen	V	T66	Riegel	N
T31	Jahreszeiten	K	<<< Ende Kurzform 3		

Tab. 9: Items des WWTs (Glück 2007) mit Zuordnung zu den Kurzformen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Aus: Glück: Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT. 6-10. 1.Auflage 2007 © Elsevier GmbH, Urban & Fischer, München

### A. 3 Spielmaterial

Im Folgenden sind einige der bei der Spontanspracherhebung verwendeten Materialien exemplarisch abgebildet, um einen Eindruck bezüglich der Spielsituation zu vermitteln.



Abb. 19: 'Freispiel Bauernhof' mit Landschaftsplatten



Abb.20: 'Freispiel Bauernhof' mit Naturmaterialien

Obst und Gemüse aus dem Kaufladen  
und entsprechende Bildkarten.

Diese Abbildung kann aus  
urheberrechtlichen Gründen nicht  
dargestellt werden!

Abb. 19: Obst und Gemüse aus dem 'Freispiel  
Bauernhof'

Verschiedene Karten mit Tier- und  
Naturbildern.

Diese Abbildung kann aus  
urheberrechtlichen Gründen nicht  
dargestellt werden!

Abb. 20: 'Beschreiben von Tier- und Naturkarten'





Abb. 23: Wimmelbild - Auf dem Hof<sup>2</sup>



Abb. 24: Wimmelbild - Auf dem Feld<sup>2</sup>

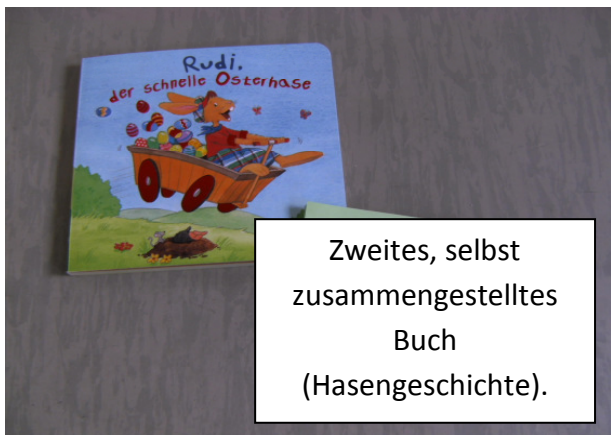


Abb. 21: Bildergeschichten für den 'Tierfilm'<sup>2</sup>

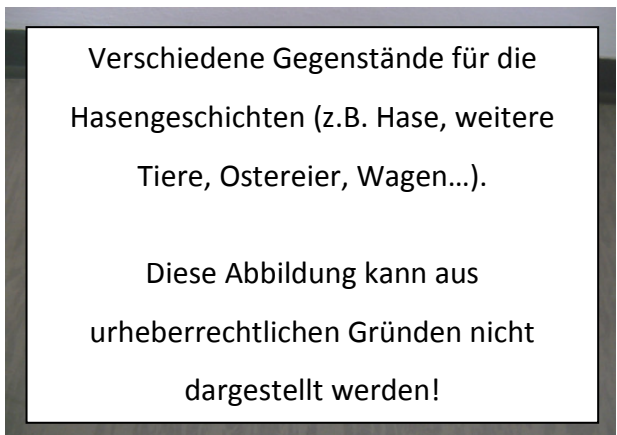


Abb. 22: Material für den 'Tierfilm'

<sup>2</sup> Die zum Einsatz gekommenen Kinderbücher ‚Hier stimmt ja fast gar nichts!‘ (Butschkow 2010) und ‚Rudi, der schnelle Osterhase‘ (Schuld, Siegmund 2009) sind im Literaturverzeichnis zu finden.

## A. 4 Verwendete Transkriptionskonventionen im CHAT-Format

(nach MacWhinney 2011a)

An dieser Stelle werden nur die für die Untersuchung verwendeten Konventionen dargestellt.

### I. Headers

- Headers enthalten Informationen, die sich auf das gesamte Transkript beziehen.
- Jedes Transkript beginnt dementsprechend mit den folgenden Angaben:
  - @Begin: Markiert den Transkriptbeginn
  - @Languages: Angabe der verwendeten Sprache (deu)
  - @Participants: Angabe der beteiligten Personen (XXX Target\_Child, INV Investigator)
  - @ID: Dient der Transkriptererkennung (deulspopra|XXX|Alter|male/female|Target\_Child)
  - @Time Duration: Gibt Aufnahmedauer an (<hh:mm:ss>)
- Headers für den Beginn einer neuen Situation und das Ende des Transkripts:
  - @Situation: Gibt an, wenn ein Spiel beendet wird bzw. welches neue Spiel beginnt
  - @End

### II. Konventionen

#### Allgemeines:

- Jede Äußerung beginnt mit einem Sternchen und einem Sprecherkürzel. Dieses Kürzel ist hier für den Untersucher als \*INV festgelegt. Für die Kinder wurde jeweils ein Pseudonym bestehend aus 3 Großbuchstaben gewählt (z.B. \*MAR)
- Jeder Hauptsatz ist eine eigene Äußerung und wird mit einem Punkt beendet (innerhalb von Äußerungen keine Satzzeichen). Mit jeder Äußerung beginnt eine neue Zeile.
- Bei verschmolzenen Formen (z.B. ‚hamma‘) genügt für diese Untersuchung eine orthografische Verschriftlichung, d.h. ‚hamma‘ -> ‚haben wir‘
- nicht verschriftlichte Äußerungen werden mit www und einer zusätzlichen Erklärung in einer abhängigen Spur (%exp) gekennzeichnet
- ‚ß‘ wird hier als ‚ss‘ dargestellt

#### Konventionen, die vor allem Wörter betreffen:

- Spezielle Wortformen werden durch @ und ein Kürzel am Wortende angegeben:
  - @fp gefüllte Pausen (z.B. ähm@fp)
  - @i Interjektionen (z.B. oh@i)
  - @b gesprochener Buchstabe wie (z.B. /be/ wird geschrieben als a@b)
  - @n Neologismen (z.B. Regendusche)

- @o Onomatopoetische Formen (z.B. wauwau@o)
- @x umgangssprachliche Wörter, die nicht analysiert werden sollen (z.B. gell@x)
- @si Kind singt (z.B. dedededede@si)
- @g Spezialformen, hier: grammatikalisch falsche Form (z.B. springte@g)
- Weggelassen Laute werden durch:
  - () markiert (z.B. bei (ei)nen)
- Abgebrochene Wörter werden am Anfang durch:
  - & markiert (z.B. das Fel&)
- Handlungen, Gesten oder Ähnliches werden folgendermaßen markiert:
  - 0 [=!...] Aktionen ohne Sprache (z.B. 0 [=!schaut sich die Karte an])
  - [=!...] von Sprache begleitete Aktionen (z.B. [=! zeigt mit den Händen])
- Unverständliche Wörter / Äußerungsanteile werden ersetzt durch:
  - xx wenn Form und / oder Bedeutung eines Wortes unklar ist (z.B. da xx die)
  - xxx wenn Form und / oder Bedeutung mehrerer Wörter unklar sind (z.B. weil da kann xxx)

### **Konventionen, die Äußerungen betreffen:**

- Wiederholungen, Selbstkorrekturen und Umformulierungen werden markiert durch:
  - [/] es handelt sich um eine reine Wiederholung (z.B. ist [/] ist)
  - [//] es wird nicht nur wiederholt, sondern auch korrigiert (z.B. dass die ein [//] dass die etwas)
  - [///] die Bedeutung bleibt gleich, aber es wird durch Änderung der Wörter umformuliert (z.B. man brauch [///] da sind)
- spezielle Äußerungsenden bzw. -anfänge werden gekennzeichnet durch:
  - +... Äußerung wurde ohne ersichtlichen Grund nicht beendet
  - +/. Unterbrechung der Äußerung durch einen anderen Sprecher
  - +//. Sprecher unterbricht sich selbst
  - +, Sprecher setzt seine Äußerung nach einer Unterbrechung fort
- Überlappungen werden verdeutlicht durch:
  - [>] Stelle des ersten Sprechers
  - [<] Stelle des zweiten Sprechers (z.B. \*MAR: die Eier [>], \*INV: der Igel [<])
- Pausen werden markiert durch:
  - (.) wenn die Pause 1 Sekunde oder kürzer andauert
  - (Zahl) gibt Länge der Pause in Sekunden an (z.B. (3))

## A. 5 Auszug aus einem Transkript

Dieser Auszug soll als Beispiel dienen. Alle Transkripte befinden sich in vollem Umfang auf der CD in Anhang 7.

1 @Begin  
2 @Languages: deu  
3 @Participants: MAR Target\_Child, INV Investigator  
4 @ID: deulsporalMAR17;4lfemaleTarget\_Child  
5 @Time Duration: <00:35:55>  
6 @Situation: Bauernhof

7 \*INV: www.  
8 %exp: erklärt, wie es jetzt losgeht.  
9 \*INV: was könnte das werden?  
10 \*MAR: hm@fp (3.).  
11 \*MAR: ein Haus.  
12 \*INV: mhm@i.  
13 \*INV: und zwar ein Bauernhof.  
14 \*MAR: ein Bauernhof.  
15 \*INV: und damit (e)s da schön wird brauchen wir erstmal noch ein bisschen  
16 Natur.  
17 \*INV: zum Beispiel können wir hier +/-  
18 \*MAR: ich kenn(e) mich mit Natur aus!  
19 \*INV: ja dann ist doch super.  
20 \*MAR: weisst du warum?  
21 \*MAR: ich war mit (de)m Kindergarten bei einem Ausflug.  
22 \*MAR: da hab ich die [//] ein bisschen die [//] den Wald gesehen.  
23 \*INV: echt?  
24 \*INV: ja dann hast du ja schon eine ganz tolle Idee was wir da aufbauen  
25 können oder?  
26 \*INV: wenn du schon den Wald gesehen hast dann könnten wir doch zum  
27 Beispiel (eine)n Wald bauen oder?  
28 \*MAR: mhm@i das xx auch.  
29 \*INV: was braucht man denn da für so (eine)n Wald?  
30 \*MAR: also da braucht man grün weil das ist der Boden halt@x und so (et)was  
31 [=! macht Gesten mit den Händen].  
32 \*INV: ok darfst du mal holen.  
33 \*MAR: grün.  
34 \*MAR: braun ist ein bisschen die Überdeckung und so (et)was (ei)n  
35 bisschen.  
36 \*MAR: ein bisschen so das [//] ein bisschen überschneiden.  
37 \*INV: sollen wir (da)s da vorne hinlegen?  
38 \*INV: da haben wir nämlich Platz.  
39 \*MAR: wir brauchen auch so (eine)n Wald.  
40 \*INV: was brauchen wir noch in dem Wald?  
41 \*MAR: da braucht man ähm@fp [//] da bei dem Wald braucht man [///] da sind  
42 diese Eicheln [//] diese paar Eicheln so welche da  
43 [=! nimmt die Tannenzapfen].  
44 \*INV: die Tannenzapfen liegen da immer (he)rum genau.

- 45 \*MAR: und da in dem Wald liegen immer auf (de)m Boden so welche Teile  
46 [=! nimmt die Stöcke].
- 47 \*INV: du meinst die Stöcke?
- 48 \*MAR: ja.
- 49 \*INV: die liegen da auch (he)rum das stimmt.
- 50 \*MAR: äh@fp in dem (1.5) Wald liegen Blätter [=! nimmt Blätter].
- 51 \*INV: in dem Wald liegen Blätter.
- 52 \*INV: und was ist das wichtigste in dem Wald?
- 53 \*MAR: dass es dunkel ist.
- 54 \*INV: dass es dunkel ist das stimmt.
- 55 \*INV: und dass da Bäume stehen oder?
- 56 \*MAR: ja.
- 57 \*INV: bauen wir mal aus den Tannenzweigen einen Tannenbaum.
- 58 \*MAR: wir müssen doch erstmal (eine)n Wald bauen.
- 59 \*MAR: sieht ja noch ein bisschen so +...
- 60 \*INV: das stimmt.
- 61 \*INV: dann leg das mal schön hin.
- 62 \*MAR: guck ich zeig(e) (e)s dir mal.
- 63 \*MAR: kann man das auch kurz darauf legen?
- 64 \*INV: mhm@i.
- 65 \*MAR: 0 [=! legt Tannenzapfen Stöcke usw. auf ein weisses Blatt Papier].
- 66 \*MAR: weil ich will dir jetzt kurz (et)was zeigen wie das in dem Wald  
67 wirklich aussehen könnte.
- 68 \*MAR: so mach(e) ich mal kurz (et)was.
- 69 \*MAR: mache ich mal kurz (ei)n bisschen (ei)n paar Stücke  
70 [=! reisst braune Serviette in kleine Stücke].
- 71 \*MAR: ich reiss(e) das jetzt mal kurz xxx.
- 72 \*MAR: legt man die darauf.
- 73 \*INV: mhm@i.
- 74 \*MAR: und so kann es auch in dem Wald aussehen  
75 [=! legte braune Serviettenstücke auf grünes Papier].
- 76 \*MAR: so sieht das auch in dem Wald aus.
- 77 \*MAR: ich hab(e) auch gute Ideen manchmal.
- 78 \*INV: ja.
- 79 \*MAR: so sieht das in dem Wald aus.
- 80 \*INV: ja.
- 81 \*MAR: xxx.
- 82 \*MAR: so.
- 83 \*MAR: so [=! baut weiter an dem Wald].
- 84 \*MAR: hab(e) ich dahin gemacht so.
- 85 \*INV: ok super.
- 86 \*INV: dann +/-.
- 87 \*MAR: dann kommen die Stöcke immer auf den Boden [=! legt die Stöcke dazu].
- 88 \*MAR: dann sind die Stöcke immer auf dem Boden.
- 89 \*MAR: die liegen da überall (.) in dem Wald .
- 90 \*MAR: die ganzen Stöcke.
- 91 \*MAR: und der Wald besteht aus +...
- 92 \*MAR: voller Stöcke in der xx.
- 93 \*MAR: da man fast stolpert.
- 94 \*MAR: so sieht das in dem Wald halt@x aus.
- 95 \*INV: ok super.

- 96 \*MAR: noch die Blätter.  
97 \*MAR: Tannenzapfen (.) liegen auch an dem Boden.  
98 \*INV: mhm@i.  
99 \*MAR: aber sieht doch schön aus oder?  
100 \*INV: ja das stimmt.  
101 \*INV: ich bau(e) mal hier noch so einen Weg hin  
102 [=! legt Weg aus Steinen].  
103 \*INV: damit die Leute auch den Wald finden [>].  
104 \*INV: ja das wollt(e) ich auch vorschlagen [<].  
105 \*INV: ja.  
106 \*MAR: Tannenzweige.  
107 \*MAR: wo hast du die her [=! hebt Tannenzweige hoch].  
108 \*INV: ja aus dem Wald!  
109 \*MAR: hast du die aus dem echten Wald?  
110 \*INV: mhm@i.  
111 \*INV: so da geht der Weg zu dem Wald.  
112 \*MAR: naja kannst du mal den Baum machen [=! gibt INV die Tannenzweige].  
113 \*MAR: ah@i das tut weh.  
114 \*INV: dann steht hier unser Baum.  
115 \*MAR: der sieht doch schön aus unser Wald.  
116 \*MAR: der sieht schön verwuschelt aus.  
117 \*INV: so was könnten wir noch aufbauen für unseren Wald?  
118 \*MAR: jetzt weiss ich es (.).  
119 \*INV: was?  
120 \*MAR: (4.) ist das (.) in dem Haus.  
121 \*MAR: kann ich das mal kurz?  
122 \*INV: mhm@i.  
123 \*MAR: das ist Stroh oder?  
124 \*INV: ja da kannst du da so ein bisschen hinlegen.  
125 \*INV: www.  
126 %exp: für den Gesprächsverlauf unwichtige Erklärungen.  
127 \*MAR: das kommt erstmal (.) dahin [=! legt Stroh in den Stall].  
128 \*MAR: guck mal hier können die Pferde (et)was essen.  
129 \*MAR: mhm@i.  
130 \*INV: vielleicht brauchen wir noch (ei)nen See?  
131 \*MAR: ja (3.) ich weiss schon wie der liegen könnte [=! nimmt blaues Tuch].  
132 \*INV: okay.  
133 \*MAR: breiten wir mal aus den See.  
134 \*MAR: ein bisschen komisch sieht das ja schon aus.  
135 \*INV: ja ich glaub(e) wir müssen das einfach so legen.  
136 \*MAR: ja da ist der See.  
137 \*MAR: da baden die manchmal.  
138 \*INV: mhm@i das ist (ei)ne gute Idee.  
139 \*MAR: ähnm@fp (2.) ähnm@fp (.).  
140 \*INV: was könnten wir noch gebrauchen?  
141 \*MAR: keine Ahnung.  
142 \*INV: schau mal.  
143 \*INV: vielleicht in den Sachen hier  
144 [=! legt Ausstattung für den Bauernhof näher zu MAR].  
145 \*MAR: ja das ist schon xxx.  
146 \*MAR: hm@i das ist der Zaun [=! nimmt das Tor].

## A.6 Auszug aus einem Transkript mit MOR-Spur

An diesem Beispiel soll ersichtlich werden, wie die MOR-Spur aussieht. Neben den Transkripten ohne MOR-Spur befinden sich auch alle Transkripte mit dieser in vollem Umfang in Anhang 7.

1 @Begin  
 2 @Languages: deu  
 3 @Participants: SAS Target\_Child, INV Investigator  
 4 @ID: deulspospralSAS|9;10|female|Target\_Child  
 5 @Time Duration: <00:30:50>  
 6 @Situation: Bauernhof

7 \*INV: www .  
 8 %exp: erklärt wie es jetzt losgeht .  
 9 \*INV: was könnte das denn sein ?  
 10 \*SAS: mhm@fp (3.) (ei)n Haus .  
 11 %mor: det:indefart n|Haus .  
 12 \*INV: ja was für ein Haus ?  
 13 \*SAS: Bauernhaus .  
 14 %mor: n|Bauernhaus .  
 15 \*INV: ja (ei)n Bauernhof .  
 16 \*INV: aber der ist noch (ei)n bisschen langweilig .  
 17 \*INV: und darum überlegen wir uns mal wie (e)s da aussehen könnte .  
 18 \*INV: zum Beispiel denk(e) ich mir (2.) .  
 19 \*INV: wir könnten aus den Steinen einen Brunnen bauen .  
 20 \*INV: nehmen wir die Steine .  
 21 \*INV: und bauen einen Brunnen .  
 22 \*INV: weil der ist ja rund .  
 23 \*INV: dann kann ich einen Steinkreis legen .  
 24 \*INV: so [=! legt Kreis aus Steinen] .  
 25 \*INV: hast du auch noch (ei)ne Idee ?  
 26 \*SAS: ähm@fp (2.) ei(ne) grüne Wiese machen .  
 27 %mor: det:indefart adj|grün n|Wiese v|machen  
 28 \*INV: mhm@i aus was machen wir die Wiese ?  
 29 \*SAS: aus (3.) mhm@fp [/] aus Fichtenblättern [=! nimmt Koniferenzweige] .  
 30 %mor: preplaus n|Fichtenblatt .  
 31 \*INV: ok also aus Fichtenblättern .  
 32 \*INV: das hier auch noch [=! gibt SAS weitere Zweige] .  
 33 \*SAS: danke .  
 34 %mor: ptlldanke .  
 35 \*SAS: 0 [=! reißt Teile von den Zweigen ab] .  
 36 \*SAS: sonst geht (e)s nicht (.) so gut .  
 37 %mor: adv|sonst v|gehen pro:per&3s  
 38 ptllnicht adv|so adj|gut .  
 39 \*INV: ja das stimmt .  
 40 \*INV: so jetzt haben wir (ei)ne Wiese .  
 41 \*INV: hm@i .  
 42 \*INV: was brauchen wir noch für unseren Bauernhof ?  
 43 \*SAS: ähm@fp wo die Pferde hinein kommen .  
 44 %mor: adv|wo det:defart n|Pferd adv|hinein v|kommen .  
 45 \*INV: ein Stall ?

- 46 \*SAS: 0 [=! nickt] .
- 47 \*INV: oder auf dem Feld so ein Zaun vielleicht ?
- 48 \*SAS: Zaun .
- 49 %mor: n|Zaun .
- 50 \*INV: so ein Gatter .
- 51 \*INV: also hier haben wir vielleicht noch eine Wiese für die Pferde oder
- 52 [=! gibt SAS grünes Blatt Papier] ?
- 53 \*SAS: mhm@i .
- 54 \*SAS: und Äste .
- 55 %mor: conjlund n|Ast .
- 56 \*INV: genau Äste sind hier [=! nimmt kleine Stöckchen] .
- 57 \*INV: dann kannst du ein(en) Zaun bauen .
- 58 \*INV: ich geb(e) die dir mal [=! gibt SAS die Stöckchen] .
- 59 \*SAS: 0 [=! baut mit den Stöckchen einen Zaun für die Pferde auf dem grünen Papier]
- 60 \*INV: super (2.) das reicht schon oder ?
- 61 \*SAS: mhm@i (3.) noch hier kann bisschen
- 62 [=! bessert noch eine Stelle des Zauns aus] .
- 63 %mor: advlnoch advlhier v|können advlbisschen .
- 64 \*INV: damit sie nicht weglaufen können [=! lacht] .
- 65 \*INV: so [=! legt restlichen Stöcke die SAS herüber reicht zur Seite] .
- 66 \*INV: was hältst du von (ei)nem Wald ?
- 67 \*INV: ich find(e) wir sollten einen Wald anpflanzen .
- 68 \*SAS: ja .
- 69 %mor: ptllja .
- 70 \*INV: so wo soll der Wald hin ?
- 71 \*INV: vielleicht hier [>] ?
- 72 \*SAS: hier [<] .
- 73 %mor: advlhier .
- 74 \*INV: 0 [=! legt braune Serviette hinter den Bauernhof] .
- 75 \*INV: was braucht man denn so in dem Wald ?
- 76 \*SAS: mhm@fp Bäume .
- 77 %mor: n|Baum .
- 78 \*INV: mhm@i .
- 79 \*SAS: und Blätter .
- 80 %mor: conjlund n|Blatt .
- 81 \*INV: genau .
- 82 \*INV: nehmen wir einfach mal die Blätter .
- 83 \*INV: die können wir schon auf den Boden machen oder
- 84 [=! fängt an Blätter auf Serviette zu verteilen] ?
- 85 \*SAS: mhm@i .
- 86 \*INV: und woraus könnten wir Bäume bauen ?
- 87 \*SAS: aus (.) denen (1.5) [=! zeigt auf Tannenzweige] .
- 88 %mor: preplaus pro:dem|denen .
- 89 \*INV: 0 [=! hebt Tannenzweige hoch] .
- 90 \*SAS: ja .
- 91 %mor: ptllja .
- 92 \*INV: aus den Tannenzweigen ?
- 93 \*SAS: ja (.) hier so bauen [=! zeigt auf die Hauswand] .
- 94 %mor: ptllja advlhier adv|so v|bauen.
- 95 \*INV: ah@i wenn man (e)s an das Haus anlehnt bleibt (e)s +//.
- 96 \*INV: ah@i guck mal .



- 97 \*INV: vielleicht wenn wir das so zusammen lehnen  
98 [=! bauen aus den Zweigen einen Baum] .  
99 \*INV: dann haben wir einen Baum oder ?  
100 \*SAS: mhm@i .  
101 \*INV: einen Tannenbaum .  
102 \*INV: so was fehlt noch ?  
103 \*SAS: Heu .  
104 %mor: nHeu .  
105 \*INV: mhm@i Heu haben wir noch .  
106 \*INV: das können wir eigentlich +/.  
107 \*SAS: ist für die Pferde .  
108 %mor: vlsein preplfür det:defart nIPferd .  
109 \*INV: stimmt (.) ich leg(e) da mal so ein bisschen hin für die Pferde .  
110 \*INV: so [=! legt Heu auf die Pferdeweide] .  
111 \*SAS: und sonst nichts .  
112 %mor: conjlund advlsonst pro:indefnichts .  
113 \*INV: nichts ?  
114 \*INV: wir haben hier noch Federn .  
115 \*INV: vielleicht haben die die Hühner verloren oder ?  
116 \*SAS: ja .  
117 %mor: ptllja .  
118 \*INV: die Hühner haben ihre Federn in dem Stall verloren  
119 [=! verteilen gemeinsam Federn im Stall] .  
120 \*INV: super dann haben wir ja schon (ei)ne ganz schöne Landschaft oder ?  
121 \*INV: dann können wir als nächstes +/.  
122 \*INV: ich tu(e) das mal zur Seite [=! legt Naturmaterialien weg] .  
123 \*INV: +, noch ein paar Sachen aufbauen die wir noch so brauchen .  
124 \*SAS: mhm@i .  
125 \*INV: zum Beispiel +/.  
126 \*SAS: Kutsche [//] eine Kutsche .  
127 %mor: det:indefart nKutsche  
128 \*INV: wo kommt die hin [>] ?  
129 \*SAS: die [<] [=! zeigt auf Kutsche] .  
130 %mor: pro:demlder&die&das  
131 \*SAS: ähm@fp vor den Pferdestall .  
132 %mor: preplvor det:defart nIPferdestall .  
133 \*INV: okay .  
134 \*INV: dann darfst du die mal dahin fahren .  
135 \*INV: ich bau(e) +/.  
136 \*SAS: und Sattel .  
137 %mor: conjlund nSattel .  
138 \*INV: Sattel [=! reicht SAS einen Sattel] ?  
139 \*INV: für die Pferde .  
140 \*INV: stimmt das passt gut .  
141 \*INV: was passt denn noch so zu den Pferden ?  
142 \*SAS: dieses (2.) mhm@fp wo das Heu hinein kommt .  
143 %mor: pro:demldieses advlwo det:defart  
144 nHeu advlhinein vlkommen .  
145 \*INV: ah@i das hier [=! gibt Futterkrippe an SAS weiter] .  
146 \*SAS: 0 [=! tut Heu in die Futterkrippe] .

## **A. 7 Anhangs-CD**

Auf dieser CD enthalten sind:

- WWT-Protokollbögen
- Transkripte
- Transkripte mit MOR-Spur
- SemLexKrit-Bögen
- Wortartentabelle nach Anwendung des `FREQ`-Befehls

## A. 8 Beispiel für die Anwendung der SemLexKrit

SemLexKrit - VAL	Aussagedimensionen					
	Bewältigung	semant. Wortwissen	phonolog. Wortwissen	Abruf		
<b>Bewältigungsstrategien</b>						
UM Umschreibung					9	30%
UF Umformulierung					1	
SK Selbstkorrektur					3	
WN Wortneuschöpfung						
MK Metakommentar						
NB Nachfrage um Bedeutung					12	
NW Nachfrage um Wortform						
IK initiierte Korrektur						
ZE Zeigen					24	
FP Feste Phrase					7	
TA abrupter Themenabbruch					1	
<b>semantische Ersetzungen - Der verwendete Begriff ist / hat (eine):</b>						
SY im Kontext unpass. Synonym					1	8%
ÜO Überordnung						
NO Nebenordnung					11	
UO Unterordnung						
GT Gegenteil						
AW Art und Weise						
TG Teil vom Gesamten u.u.					1	
FB Funktionsbezug					1	
ÖB örtlicher Bezug						
MB Materialbezug					1	
SA situational Ähnlichkeit						
VÄ visuelle Ähnlichkeit						
<b>phonologische Ersetzungen - Der verwendete Begriff ist / hat (eine):</b>						
PÄ phonemisch ähnlich						0%
PF falsche Phonemfolge						
MF falsche Morphemfolge						
PA Präfixauslassung						
PV Präfixvertauschung						
<b>Abrufverhalten</b>						
VZ Verzögerung					5	62%
GP gefüllte Pause					2	
GE abruffördernde Geste						
WH Wiederholung					22	
ST Starter					1	
AL Vorgabe Anfangslaut					15	
AS artikulator. Suchbewegung						
UW unspezif. Wort o. Phrase					32	
PE pronominale Ersetzung					33	
ÜG Übergebrauch eines Wortes					1	
AÄ Abbruch der Äußerung					8	
KA keine Antwort						
<b>Sonstiges</b>						
VF visuelle Fehlinterpretation						0%

Tab. 10 SemLexKrit-Bogen für VAL (nach Glück 2009a, 185)

## A. 9 Übersicht über die Antworttypen im WWTextexpressiv

Antworttypen im WWTextexpressiv			
BV	Bewältigungsverhalten	Zielwort	Kinderäußerung
NUM	nichtinformative Umschreibung	Automat	Da muss man draufdrücken und dann kommt da was raus.
IUM	informative Umschreibung	Automat	Das ist ein Gerät, z. B. steckt man Geld rein und erhält eine Fahrkarte.
UW	unspezifisches Wort (Vielzweckwörter, allgemeines Aktionsverb, übergebrauchte Wörter)		Ding, machen, tun, geil
WHVO	Wiederholung der Vorgabe	spitz	spitz
WN	Wortneuschöpfung	Automat	Geldrausgeber
AZ	Aufzählung bei Oberbegriffen, Einzelnenennung von Elementen der Oberbegriffsklasse	Tiere	Katze, Kuh, Hirsch, Hund
WAF	Wortartfehler	Schleier	heiraten
CM	Codemixing, Verwendung nicht-deutscher Wörter bei Mehrsprachigkeit	Buch	kitap (= Türkisch für Buch)
SE	semantisch orientierte Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist/hat (eine):		
eSE	einfache, semantisch oder lexikalisch orientierte Ersetzungen:		
SA	situationale Assoziation	Ventilator	Sommer
SAVO	situationale Assoziation zur Vorgabe	interessant	neugierig
VÄ	visuelle Ähnlichkeit	Ventilator	Propeller
FB	Funktionsbezug	Ventilator	Föhn
ÖB	örtlichen Bezug	Knospe	Baum
MB	Materialbezug	Fackel	Holz
TAV	Teilaspekt vom Verb	warten	stehen
KOL	Kollokation	Hut	Kopf
fSE	fortgeschrittene, semantisch orientierte Ersetzungen:		
UO	Unterordnung	Spielzeug	Puppe
ÜO	Überordnung	Mensch	Arzt
NON	Nebenordnung Nomen	Zebra	Pferd
NOV	Nebenordnung Verben (Art u. Weise)	lesen	anschauen
NOA	Nebenordnung Adjektive, Adverbien	wild	stark
NOK	Nebenordnung Kategoriale Nomen	Getreide	Gräser
NOVO	Nebenordnung zur Vorgabe	fremd	neu
TG	Teil vom Gesamten u. u.	Baum	Ast
GT	Gegenteil	nass	trocken

Antworttypen im WWTexpressiv			
GN	Gegenteil durch Negation	nass vs. trocken	nicht nass
GU	Gegenteil durch Präfix un-	nass vs. trocken	unnass
SY	im Kontext unpassendes Synonym	Herr	Mann
PE	phonologisch orientierte Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist/hat (eine):		
PÄZ	zum Zielwort phonemisch ähnliches Wort	fotografieren	telefonieren
PÄVO	zur Vorgabe phonemisch ähnliches Wort		
PÄE	zu einem Ersetzungswort phonologisch ähnliches Wort		
PF	falsche Phonemfolge, Auslassungen	fotografieren	fotofieren
MF	falsche Morphemfolge	Scheibenwischer	Wischerscheibe
PRÄ	Präfixfehler (Auslassung, falscher Präfix)	begraben	vergraben
DIV	Diverses		
KA	Keine Antwort		
IBT	irrelevanter Bildteil		
FI	Fehlinterpretation vis./akust. Vorgaben		
SO	Sonstiges	unverständliche, oder nicht-interpretierbare Äußerung	
R	richtige Antwort		
F	falsch zu wertende Antwort	wenn kein AT vergeben wird	
U	unsicher in der Bewertung o. Analyse	wenn der Testleiter unsicher ist, ob die Antwort r oder f gewertet wird	

Tab. 11: Antworttypen zur qualitativen Analyse der Antworten (Glück 2007, 70f)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Aus: Glück: Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT. 6-10. 1.Auflage 2007 © Elsevier GmbH, Urban & Fischer, München

## A. 10 Antwortgenauigkeit nach Wortarten im WWT

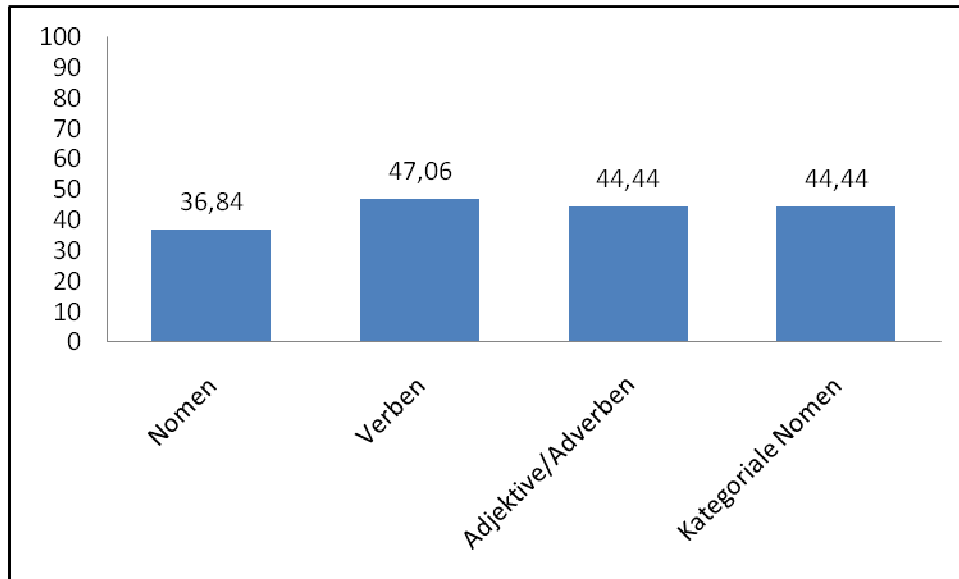


Abb. 23: Wortarten-Analyse WWTgesamt (WWTexp. und WWTrez.) bei MAR

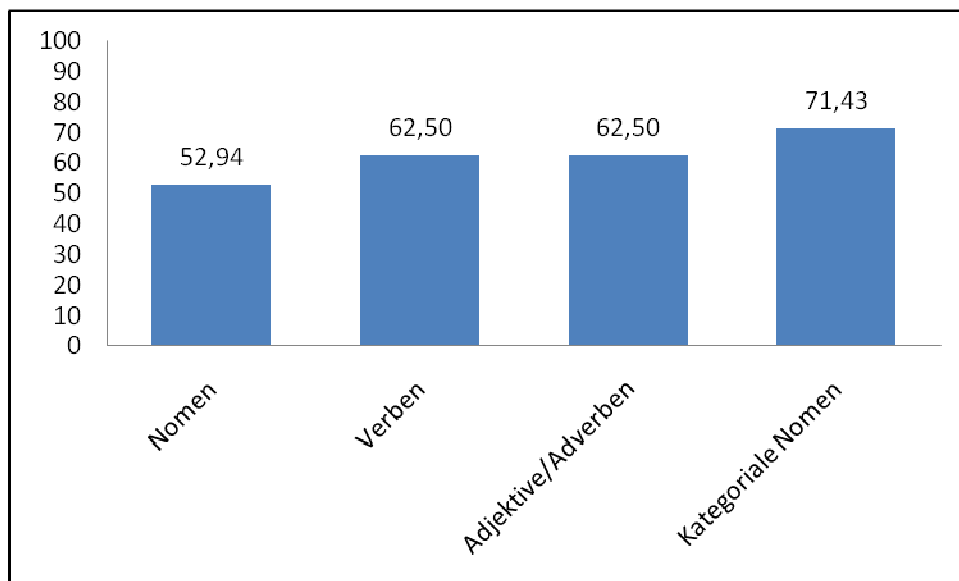


Abb. 24: Wortarten-Analyse WWTgesamt (WWTexp. und WWTrez.) bei SAS

**Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angaben der Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für enthaltene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

---

Ort, Datum

---

Judith Oebels