

Bachelorarbeit

im Unterrichtsfach Deutsch

„Vergleich der Finitheit in Erzähltexten von deutschsprachigen Kindern mit Down-Syndrom und spezifischer Sprachentwicklungsstörung“

Sommersemester 2017

Vorgelegt von: Sarah Nordhaus

Matrikelnummer:

E-Mail:

Adresse:

Studiengang: Lehramt für sonderpädagogische Förderung (LABG 2009)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Barbara Mertins

Zweitgutachterin: Dr. Kerstin Leimbrink

Lehrgebiet: Fakultät Kulturwissenschaften

Institut für deutsche Sprache und Literatur

Abgabedatum: 08.08.2017

Danksagung

Hiermit möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Bachelorarbeit beigetragen haben.

Herzlichst bedanken möchte ich mich zuallererst bei Frau Prof. Dr. Mertins für Ihre tatkräftige Unterstützung beim Entstehen dieser Bachelorarbeit, die vielen hilfreichen Gespräche und die Übernahme der Erstkorrektur. Auch dem Team Mertins des *psycholinguistics eyetracking laboratory* danke ich für den Austausch und die konstruktive Kritik. Frau Dr. Leimbrink danke ich für die Übernahme der Zweitkorrektur.

Mein Dank gilt darüber hinaus Herrn Prof. Dr. Christian Dobel, Frau Dr. med. Silvia Bohne und der Leitung des Universitätsklinikums Jena, die mir den Kontakt zu Probanden¹ mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung ermöglicht und Räume für die Aufnahme zur Verfügung gestellt haben.

Außerdem möchte ich mich bei der Elterngruppe *Unser Kind mit Down-Syndrom* und der *Initiative Down-Syndrom Kreis Unna e.V.* für die Kontaktvermittlung zu Probanden mit Down-Syndrom bedanken.

Abschließend gilt ein besonderer Dank all den Familien und vor allem den Kindern, die sich bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen und mich mit offenen Armen bei sich zu Hause empfangen. Ohne ihre Bereitschaft und Motivation wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

¹ Aus Gründen der Ästhetik und Lesbarkeit wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet. Die weiblichen Formen sind implizit mitzulesen.

Abstract

The present study explored and compared the Finiteness Marking in 5 children with Down syndrome (DS) between the ages of 6 and 8 and 5 children with Specific Language Impairment (SLI) between the ages of 4 and 6. Therefore, this study used German narratives as a context to investigate Finiteness Marking. Examined were morphological markings as well as syntactic markings. Results showed that the groups differed in their Finiteness Marking. Children with DS preferred using infinite forms, while children with SLI preferred using finite forms. Moreover, the syntactic structure of both groups was distinguishable. In sum, the results show a different handling of Finiteness for each group. With respect to morphosyntax, the data do not support the assumption of a comparable disorder and causation for the specific language profiles of both groups but rather suggest a dissimilar causation.

Inhaltsverzeichnis

Darstellungsverzeichnis.....	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil	3
2.1 Das Down-Syndrom	3
2.1.1 Prävalenzrate des DS	3
2.1.2 Genetische Ursache und Phänotyp	4
2.1.3 Sprachliches Profil bei DS	6
2.2 Die spezifische Sprachentwicklungsstörung.....	8
2.2.1 Prävalenzrate der SSES	8
2.2.2 Erklärungshypothesen der SSES.....	9
2.2.3 Sprachliches Profil bei SSES	10
2.3 Finitheit im Deutschen.....	13
2.3.1 Grammatische Grundlagen zur Finitheit im Deutschen	13
2.3.2 Finitheit bei DS und SLI.....	18
2.4 Erzähltexte.....	19
2.4.1 Erzähltexte als geeignetes Erhebungsinstrument	20
2.4.2 Kritische Auseinandersetzung mit der verwendeten Methode	21
3. Empirischer Teil.....	23
3.1 Methode.....	23
3.1.1 Stichprobe.....	23
3.1.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente.....	24
3.1.2.1 Die <i>Frog story</i>	24
3.1.2.2 Aufbau des Beobachtungsbogens.....	25
3.1.2.3 Aufbau des Fragebogens an die Eltern.....	25
3.1.3 Ablauf der Untersuchung.....	26

3.1.4	Datenauswertung	26
3.1.4.1	Vorgehen, Transkription und Kodierung	27
3.2	Ergebnisse	30
3.2.1	Ergebnisse der Kodierung der Transkripte.....	30
3.2.2	Ergebnisse der Beobachtungsbögen.....	36
3.2.3	Ergebnisse der Fragebögen an die Eltern	37
3.3	Diskussion	39
3.3.1	Vergleich des Umgangs mit Finitheit bei DS und SSES.....	39
3.3.2	„Ausreißer“ der Probandengruppe DS.....	44
3.3.3	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	44
4.	Fazit.....	46
5.	Literaturverzeichnis.....	48
	Anhang	XI
	Eidesstattliche Versicherung	XXIV

Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1: Ursache des DS; <i>Pearson Education, Inc. (2005), publishing as Benjamin Cummings</i>	4
Darstellung 2: Topologische Satzstellungsmuster des Deutschen.....	17
Darstellung 3: Quantitative Auswertung der Transkripte.....	31
Darstellung 4: Qualitative Auswertung der Auffälligkeiten in den Transkripten.....	34
Darstellung 5: Auswertung der Fragebögen.....	37
Darstellung 6: Durchschnittlicher Anteil von Inversionen in V2-Stellung.....	41

Abkürzungsverzeichnis

DS	Down-Syndrom
GE	Geistige Entwicklung
KME	Körperliche und motorische Entwicklung
linkKl	linke Satzklammer
MF	Mittelfeld
N	Gesamtmenge
NF	Nachfeld
Partizip I	Partizip Präsens Aktiv
Partizip II	Partizip Perfekt
reKl	rechte Satzklammer
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
TTR	Type-Token-Ratio
V1	Verberstsatz
V2	Verbzweitsatz
VF	Vorfeld
VL	Verbletztsatz

1. Einleitung

„Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)” - so lautet die Diagnose für etwa 7% aller Kinder in Deutschland (vgl. Grimm 1999). Es handelt sich hierbei um eine Störung der Sprache und des Sprechens, die sich vor allem durch Auffälligkeiten im Umgang mit Finitheit, also der morphologischen Markierung von Verben und ihrer Stellung im Satz, auszeichnet. Das als charakteristisch zu beschreibende sprachliche Profil von Menschen mit SSES ist insbesondere im englischsprachigen Raum Thema von linguistischen Forschungsarbeiten. Motiviert wird dieses hohe Forschungsinteresse unter anderem durch die hohe Persistenz der SSES (vgl. Ritterfeld 2004, 75). Das Ziel der Forschung ist es, Marker im Bereich der Finitheit zu identifizieren, die eine frühe Diagnose von SSES und eine sich daran anschließende frühe Therapie ermöglichen (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist die Ursache der SSES bisher nicht abschließend geklärt. Momentan wird in der Forschung von einer multikausalen Verursachung, die mit einer Störung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zusammenhängt, ausgegangen (vgl. ebd., 76).

Das Down-Syndrom (DS) bezeichnet dagegen ein genetisch bedingtes Syndrom bei Menschen, dessen Ursache heute eindeutig erforscht ist. Mit einer Inzidenzrate von etwa 1:600-1:800 handelt es sich hierbei um eine der am häufigsten auftretenden Formen von geistiger Behinderung (vgl. Aktaş 2004, 3). Die sprachlichen Leistungen von Kindern mit DS liegen deutlich unter ihrer nonverbalen Intelligenz. Bei diesen Kindern wird, ebenso wie bei Kindern mit SSES, von einem charakteristischen sprachlichen Profil gesprochen (vgl. ebd., 9). Dieses ist allerdings bislang wenig erforscht. Die derzeit vorliegenden Forschungsergebnisse weisen aber auf Parallelen zum sprachlichen Profil von Kindern mit SSES hin. Auffälligkeiten im Umgang mit Finitheit sind auch bei Kindern mit DS am charakteristischsten für ihr sprachliches Profil (vgl. Wilken 2014, 141). Folglich werden mittlerweile ähnliche Erklärungshypothesen für die sprachlichen Leistungen von Kindern mit DS und SSES aufgestellt und untersucht.

Aus den dargestellten Befunden leitet sich der Forschungsgegenstand der durchgeführten empirischen Studie ab. Thematisiert wurde der Umgang mit Finitheit von Kindern mit DS im Vergleich zu Kindern mit SSES unter der Forschungsfrage: „*Unterscheidet sich der Umgang mit Finitheit von deutschsprachigen Kindern mit DS vom Umgang von deutschsprachigen Kindern mit SSES?*“ Dazu wurden die Erzähltexte von insgesamt zehn Probanden – fünf Kindern mit DS und fünf Kindern mit SSES – auf Auffälligkeiten bezüglich der morphologischen sowie syntaktischen Finitheit untersucht. Die Generierung dieser auf der *Frogstory* (Mayer 1969) basierenden Texte erfolgte mit Hilfe der Methode des Elizitierens.

Bevor die durchgeführte Studie und ihre Ergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt werden (vgl. 3.), beschäftigt sich der theoretische Teil mit den Grundlagen, die zum Verständnis dieser Studie und zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. 2.). Zunächst wird dazu im ersten Kapitel des theoretischen Teiles auf das DS eingegangen (vgl. 2.1). Neben der Prävalenzrate (vgl. 2.1.1) werden die genetische Ursache und ihre Auswirkungen auf den Phänotyp (vgl. 2.1.2) sowie das sprachliche Profil bei DS thematisiert (vgl. 2.1.3). Daraufhin beschäftigt sich das zweite Kapitel mit der SSES (vgl. 2.2). Auch hier wird sich neben der Prävalenzrate (vgl. 2.2.1) mit den Erklärungshypothesen der SSES (vgl. 2.2.2) und ihrem sprachlichen Profil (vgl. 2.2.3) auseinandergesetzt. Das dritte Unterkapitel fokussiert das Schwerpunktthema Finitheit (vgl. 2.3). Nach der Darstellung der grammatischen Grundlagen der Finitheit im Deutschen (vgl. 2.3.1) wird der aktuelle Forschungsstand zum Umgang mit Finitheit von Kindern mit DS und SSES zusammenfassend veranschaulicht (vgl. 2.3.2). Abschließend setzt sich das letzte Kapitel des theoretischen Teils mit den untersuchten Erzähltexten aus linguistischer Perspektive (vgl. 2.4.1) und der in dieser Studie verwendeten Methode des Elizitierens von Bildergeschichten kritisch auseinander (vgl. 2.4.2).

Der empirische Teil stellt daraufhin die durchgeführte empirische Studie dar (vgl. 3.). Im Kapitel 3.1 Methodik werden dazu zunächst die Stichprobe (vgl. 3.1.1), die verwendeten drei Erhebungsinstrumente – die *Frog story* (vgl. 3.1.2.1), der Beobachtungsbogen (vgl. 3.1.2.2) und der Fragebogen an die Eltern (vgl. 3.1.2.3) –, der Ablauf der Untersuchung (vgl. 3.1.3) sowie die Datenauswertung (vgl. 3.1.4) unter ausführlicher Darstellung der verwendeten Kodierungskategorien (vgl. 3.1.4.1) beschrieben. Anschließend werden die mit Hilfe der Erhebungsinstrumente erzielten Ergebnisse (vgl. 3.2) deskriptiv aufbereitet. Die darauffolgende Diskussion ordnet die Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand ein und stellt den Umgang mit Finitheit der beiden Probandengruppe kontrastiv gegenüber. Es erfolgt außerdem eine kritische Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. 3.3). Im Fazit werden die erzielten Ergebnisse abschließend diskutiert und es wird ein Ausblick auf mögliche sich anschließende Forschungsvorhaben gegeben (vgl. 4).

2. Theoretischer Teil

Zum Einstieg werden die relevanten theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Diese sollen das Nachvollziehen des Forschungsprozesses ermöglichen. An diesen Grundlagen orientiert sich zudem die abschließend geführte Diskussion der erzielten Ergebnisse.

2.1 Das Down-Syndrom

Das DS stellt eine Form der Behinderung dar. Zu den geistigen Behinderungen zählend, ist seine Ursache heute gut erforscht. Es gilt als Paradigma für geistige Behinderungen.

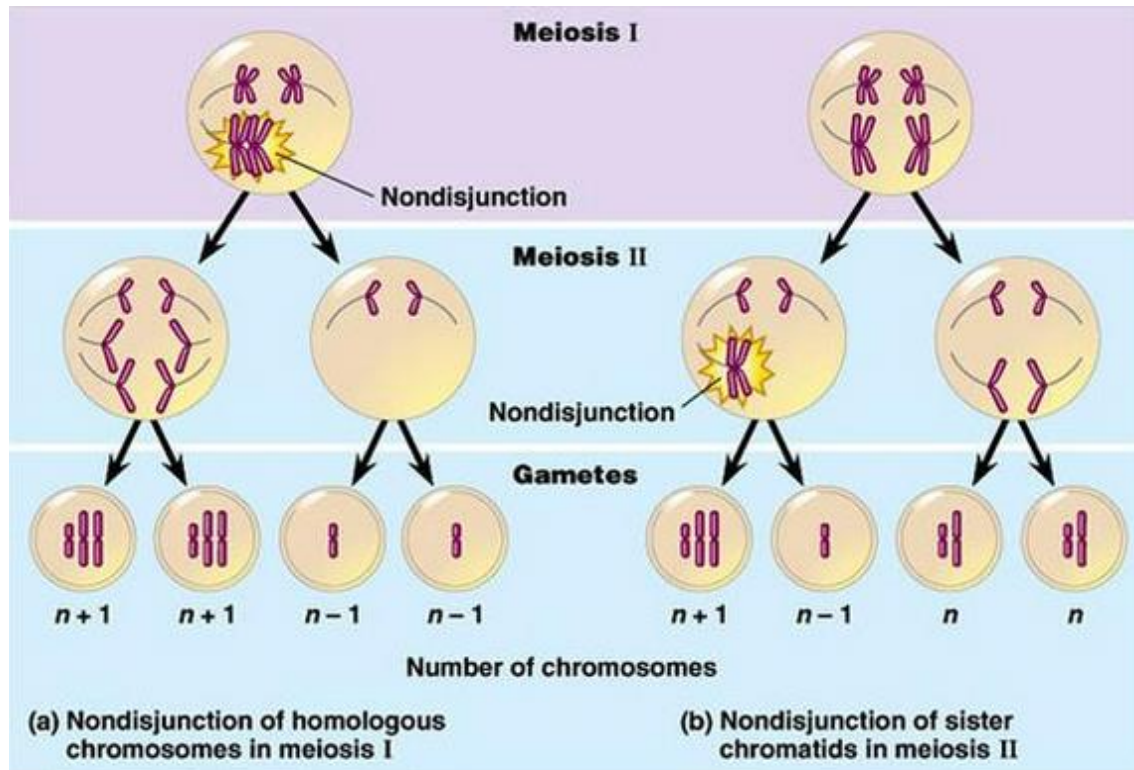
2.1.1 Prävalenzrate des DS

John Langdon Down beschrieb 1866 erstmals das DS aufgrund der phänotypischen Auffälligkeiten dieses Behinderungsbildes und wurde zu seinem Namensgeber (vgl. Pohl-Zucker 2010, 88). Das DS ist ein genetisch bedingtes Syndrom, welches bei Menschen auftritt. Es wird durch eine Genommutation verursacht. Allerdings ist der Begriff nicht unumstritten, da der Bezeichnung eine negative Konnotation durch die Rückführung auf das englische Adjektiv *down* beigemessen wird. Die Suche nach einem neutraleren Begriff könnte zur Bezeichnung Trisomie 21 führen, die gerade in Frankreich populär ist. Der Begriff DS löste in Deutschland aber erst kürzlich den diskriminierenden Begriff „Mongolismus“ ab. Daher bleibt es fraglich, ob es zu diesem Zeitpunkt sinnvoll ist, eine neue Bezeichnung einzuführen (vgl. Wilken 2014, 11).

Durch die Bezeichnung *Kinder mit DS* soll in dieser Arbeit impliziert werden, dass das DS nur ein Merkmal unter vielen ist, welches diese Kinder auszeichnet. Herausgestellt wird dabei zu jeder Zeit, dass es sich um eine extrem heterogene Gruppe von Individuen handelt, die syndrombedingte Gemeinsamkeiten aufweisen. Mit einer Inzidenzrate zwischen 1:600 und 1:800 ist das DS ein sehr häufig auftretendes genetisches Syndrom. Es wird davon ausgegangen, dass es sich hierbei um die am häufigsten untersuchte Form der geistigen Behinderung handelt (vgl. Aktaş 2004, 3). Im Folgenden soll die genetische Ursache und deren Auswirkungen auf den Phänotyp detailliert erläutert werden.

2.1.2 Genetische Ursache und Phänotyp

Bei DS handelt sich eindeutig um ein genetisches Syndrom, dessen Ursache heute zweifelsfrei geklärt ist.



Copyright © Pearson Education, Inc., publishing as Benjamin Cummings.

Darstellung 1: Ursache des DS

(Pearson Education)

Wie die Bezeichnung Trisomie 21 schon impliziert, liegen dabei entweder das ganze oder Teile des 21. Chromosoms in dreifacher Form vor. Der Grund ist auf einen Fehler während der Meiose, also der Bildung der Gameten (Ei-/Spermazelle), zurückzuführen. Bei der Halbierung des diploiden Chromosomensatzes in der Meiose I, in der die homologen Chromosomen getrennt werden, kann es zu einer Fehlverteilung (Nondisjunction) kommen (vgl. Darstellung 1). Dabei werden die homologen Chromosomen nicht wie üblich getrennt, sondern gemeinsam weitergegeben. So besitzt eine Hälfte der Keimzellen das Chromosom 21 doppelt, die andere Hälfte dafür gar kein Chromosom 21 (vgl. ebd.). Solche Zellen mit fehlenden Chromosomen sind nicht lebensfähig. Die gerade beschriebene Nondisjunction kann auch in der zweiten Reifeteilung geschehen. Hier werden die Schwesterchromatiden nicht getrennt, wodurch erneut Gameten mit doppelt vorliegendem Chromosom 21 und solche mit fehlendem Chromosom 21 entstehen. Zudem entstehen zwei Gameten mit haploiden Chromosomensatz. Verschmelzen

daraufhin solche fehlerhaften Gameten mit nichtfehlerhaften Gameten, entstehen Zygoten mit 47 Chromosomen. Die weiteren Teilungen der Urzelle führen in der Folge dazu, dass in jeder Zelle des entstehenden Fötus das 21. Chromosom dreifach vorliegt. Die genaue Ursache dieser Nondisjunction ist allerdings noch nicht geklärt (vgl. Hafner/Hoff 2010, 145f.). Prinzipiell können die fehlerhaften Gameten von der Mutter oder dem Vater stammen, wobei vor allem das Alter der Mutter als ausschlaggebend angesehen wird (vgl. Selikowitz 1992, 46f.).

Tatsächlich liegen nur 1,5% der menschlichen Erbinformation auf dem Chromosom 21. Trotzdem hat das dreifache Vorliegen dieses Chromosoms weitreichende Folgen für den betroffenen Menschen, da seine genetische Balance gestört ist. Die zusätzlich vorliegenden Gene führen zu einer erhöhten Proteinsynthese, die sich auch auf den Phänotyp auswirkt. Weitere Auswirkungen auf andere Gene sind zudem unklar (vgl. Wilken 2014, 25f.).

Im Rahmen dieser Ausarbeitung ist zu beachten, dass verschiedene Merkmale von DS das sprachliche Profil beeinflussen können. Zwar werden oftmals mit DS typische Merkmale verbunden, zu betonen ist jedoch, dass bei einem Syndrom „[...] das Zusammentreffen einzelner für sich uncharakteristischer Symptome zu einem kennzeichnenden Krankheitsbild [...]“ (Wahrig-Burfeind 2002, 367) führt. Die thematisierten Merkmale treten demnach häufig auf, sind jedoch nicht pauschal und auch nicht in derselben Ausprägung bei allen Kindern mit DS zu finden. Die Diagnose wird daher durch das Gesamtbild an Merkmalen, das typisch erscheint und nicht durch einzelne Merkmale bestimmt. Auf den ersten Blick anzunehmende starke Ähnlichkeiten verschiedener Menschen mit DS sind auf ihren gemeinsamen Gendefekt zurückzuführen. In erster Linie ist aber zu betonen, dass Menschen mit DS, wie jeder andere Mensch auch, ihren Eltern ähneln (vgl. Wilken 2014, 26). Neben der im Verhältnis zum Gesicht meist sehr großen Zunge lassen sich weitere orofaziale Beeinträchtigungen feststellen, die die am Sprechen beteiligten Muskeln und Organe behindern. Die Muskelhypotonie, einhergehend mit einem niedrigen Muskeltonus, führt zu Beeinträchtigungen der Atmung sowie der Steuerung der Mundmuskulatur. Vor allem die Artikulation ist hiervon betroffen (vgl. ebd., 133). Zudem sind viele Kinder mit DS von einer Schalleitungsschwerhörigkeit betroffen, die es ihnen erschwert, Lautfolgen oder Wortklänge voneinander zu unterscheiden (vgl. Sarimski 2013, 143).

Nach der American Academy of Pediatrics (2001) liegt der Intelligenzquotient der meisten Menschen mit DS zwischen 35 und 70. Zur Intelligenzleistung ist außerdem festzuhalten, dass eine verkürzte Aufmerksamkeitsspanne, eine verlangsamte Reaktionszeit und die reduzierte Fähigkeit zu Generalisierung und Diskriminierung beobachtbar sind (vgl. Grimm 2012, 68). Durch eine Veränderung im Strukturaufbau des Gehirns kommt es zudem zu Beeinträchtigungen im Kurzzeitgedächtnis, die die Verarbeitung und Speicherung von Information erschweren. Gerade auditiv-sequenzielle Informationen stellen eine Herausforderung dar. Visuelle Informationen sind dagegen weniger beeinträchtigt und erklären den häufigen Rückgriff auf

Gesten in Kommunikationssituationen (vgl. Wilken 2014, 46). Festzuhalten bleibt, dass alle diese Auffälligkeiten den Spracherwerb zwar je nach Ausprägungsgrad beeinträchtigen, ihn aber nicht verhindern.

2.1.3 Sprachliches Profil bei DS

Trotz der bereits angesprochenen großen Heterogenität innerhalb der Gruppe von Menschen mit DS lassen sich einige Auffälligkeiten im Sprachprofil beschreiben, die als typisch für eine große Anzahl von Betroffenen angesehen werden können. In der Literatur wird vor allem die Sprachentwicklung von Menschen mit DS beschrieben, wohingegen es wenige Studien zur ausführlichen Beschreibung der einzelnen Kompetenzbereiche gibt. Diese werden hier nur in ihren Grundzügen und dem Forschungsstand entsprechend dargestellt.

Grundsätzlich lässt sich eine Asynchronie zwischen Sprachverständnis und -produktion sowie zwischen der sprachlichen und der allgemein kognitiven Entwicklung herausstellen (vgl. Aktaş 2004, 9). Wendeler (1996) zeigt in seiner Untersuchung, dass das Sprachverständnisalter meist nahe beim Intelligenzalter von Kindern mit DS liegt. Im Gegensatz dazu, liegt das Sprechalter meist unterhalb dieses Niveaus. Darüber hinaus wies er nach, dass die rezeptiven Sprachfähigkeiten deutlich über dem Niveau der produktiven Sprachfähigkeiten liegen. Diese Auffälligkeit ist als syndromspezifisch zu bewerten, da sie bei anderen Formen der geistigen Behinderung nicht vorkommt (vgl. ebd., 119). Das sprachliche Profil von Menschen mit DS ist also in seiner Entwicklung nicht nur verzögert, sondern auch durch qualitative Unterschiede gekennzeichnet (vgl. Rauh et al. 1996, 248).

Als besonders auffällig wird die expressive Sprache von Personen mit DS dargestellt. Es kommt hier zu phonologischen Merkmalsvertauschungen und einer Reduktion bei Merkmalsverbindungen, die nicht allein auf Beeinträchtigungen im orofazialen Bereich zurückzuführen sind (vgl. Grimm 2012, 69). Diese schwere Verständlichkeit führt auch dazu, dass längere und komplexere Sätze eher gemieden werden (vgl. Haveman 2013, 86). Der Wortschatz erfährt bei den meisten einen Anstieg bis in das Jugend- oder Erwachsenenalter hinein, wobei dieser mit dem mentalen und nicht dem chronologischen Alter kongruiert. Ab Beginn der Bildung von Zwei- und Mehrwortäußerungen ist jedoch häufig eine Stagnation im Bereich der grammatischen Fähigkeiten zu erkennen (vgl. Aktaş 2004, 8). Viele Kinder mit DS werden hier nicht versierter (vgl. Fowler 1993). Manche zeigen jedoch nach der Stagnation noch geringe Zuwächse im Bereich der grammatischen Fertigkeiten. Einzelfallbeschreibungen sprechen durchaus auch von grammatisch komplexen Strukturen (vgl. bspw. Vallar/Papagno 1993). Eine Generalisierung sollte also vermieden werden.

Neben den besonderen Auffälligkeiten der expressiven Sprache wird der Bereich der grammatischen Fähigkeiten als syndromspezifisch beschrieben. Die Syntax weist häufig eine reduzierte Komplexität auf. Die Basisanordnung im Satz wird dabei aber dennoch eingehalten (vgl. Schaner-Wolles 2000, 678). Die morphologischen Fähigkeiten weisen ähnliche Auffälligkeiten, allerdings in stärkerer Ausprägung, auf. Der Bereich der Finitheit ist hier stark betroffen. Die Auslassung von Funktionswörtern und Hilfs- beziehungsweise Modalverben wird dabei oft beschrieben (vgl. Aktaş 2004, 9). Ausführlicher wird dieses Thema in Kapitel 2.3.2 *Finitheit bei Down-Syndrom und spezifischer Sprachentwicklungsstörung* behandelt.

Einen Großteil der genannten Auffälligkeiten gleichen Menschen mit DS durch ihre Stärken in pragmatischen Fähigkeiten wieder aus. Trotz der geringen Komplexität ihrer Sätze sind sie in der Lage diese wirkungsvoll einzusetzen (vgl. Wilken 2014, S. 142f.). Gerade der überdurchschnittlich hohe Einsatz von Gestik und Mimik im Vergleich zu Kindern ohne DS führt dazu, dass sie trotz ihrer Artikulationsschwierigkeiten verstanden werden (vgl. Caselli et al. 1998).

Zum sprachlichen Profil ist also zu sagen, dass die sprachlichen Leistungen generell eher hinter der allgemeinen kognitiven Entwicklung und damit hinter den Möglichkeiten der Menschen mit DS zurückbleiben. Die Ursache für dieses spezifische Sprachprofil ist bis heute nicht geklärt, obwohl eine Fülle an Erklärungshypothesen existiert. Die Hypothesen einer Beeinträchtigung des Hörens, motorischer Defizite, einer gestörten Mutter-Kind-Interaktion und einer generellen kognitiven Beeinträchtigung konnten alle in empirischen Untersuchungen nicht als zufriedenstellende Erklärung belegt werden (vgl. Aktaş 2004, 10f.). Die Erforschung von SSES kam allerdings zu dem Ergebnis, dass Defizite bei der Verarbeitung auf phonologischer Ebene eine mögliche Ursache des durch seine Auffälligkeiten in der Finitheit geprägten Sprachprofils von SSES sein könnten (vgl. z.B. Hasselhorn/Werner 2000). Da bei DS ähnliche Auffälligkeiten angenommen werden, wird in neueren Forschungsansätzen nun auch das phonologische Arbeitsgedächtnis und dessen Auswirkung auf das sprachliche Profil von Menschen mit DS untersucht (vgl. Aktaş 2004, 12f.). Die Erklärungshypothese von Defiziten im phonologischen Arbeitsgedächtnis beinhaltet, dass die Wahrnehmung sprachlicher Laute und die Enkodierung, Speicherung sowie Abrufung von akustischen Informationen beeinträchtigt ist. Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist grundsätzlich abhängig von der Qualität phonologischer Repräsentationen. Ist die notwendige Qualität nicht gegeben, hat dies negative Auswirkungen auf die rezeptiven sowie produktiven sprachlichen Fähigkeiten, da phonologische Muster nicht im phonologischen Arbeitsgedächtnis zur Sprachverarbeitung bereitstehen (vgl. Hasselhorn/Werner 2000). Hasselhorn und Körner (1997) konnten bereits nachweisen, dass es bei Kindern ohne Behinderung einen Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses auf den Worterwerb gibt: Bis zum 5. Lebensjahr wird der Worterwerb durch die Abspeicherung unbekannter Lautfolgen

unterstützt. In späteren Lebensjahren wird diese Rolle durch den großen Wortschatz übernommen. Ähnliche Ergebnisse zeigten sie auch für die Entwicklung von Kompetenzen in Morphologie und Syntax. Fowler (1993) leitet daraus die These ab, dass sich auch die für das Sprachprofil von DS charakteristischen Defizite in der Grammatik auf Defizite im phonologischen Arbeitsgedächtnis zurückführen lassen. Der Grund hierfür ist, dass viele grammatische Funktionen, wie beispielsweise die morphologische Markierung am Verb, akustisch unbetont sind. Sie sind dadurch mit Hilfe eines beeinträchtigten phonologischen Gedächtnisses auch schlechter wahrzunehmen, zu enkodieren, zu speichern und schließlich zu produzieren. Diese Erklärungshypothese ist allerdings empirisch noch nicht ausreichend belegt.

2.2 Die spezifische Sprachentwicklungsstörung

Im Gegensatz zum DS handelt es sich bei der SSES nicht um eine geistige Behinderung, sondern um eine Störung der Sprache und des Sprechens. Trotzdem wird eine ähnliche Erklärungshypothese für die Auffälligkeiten im sprachlichen Profil favorisiert (vgl. 2.2.2). Auch das sprachliche Profil wird durch die in der Literatur beschriebenen Auffälligkeiten ähnlich charakterisiert wie das von DS (vgl. 2.2.3).

2.2.1 Prävalenzrate der SSES

Bei der SSES handelt es sich gemäß F80 der ICD-10 um eine umschriebene Entwicklungsstörung der Sprache und des Sprechens. Die SSES führt zu Beeinträchtigungen des Spracherwerbs und des Aufbaus eines sprachlichen Regelsystems von frühen Stadien der Sprachentwicklung an. In der Folge kommt es zu einem späteren oder ausbleibenden Beginn des Sprechens, der mit einer verlangsamten oder stagnierenden Sprachentwicklung korrelieren kann. Diese Störung kann nicht auf sensorische, organische, mentale oder gravierend soziale emotionale Defizite zurückgeführt werden. Ihre Diagnostik erfolgt über Ausschlusskriterien und die Ermittlung der expressiven und rezeptiven Anteile der Störung auf den verschiedenen linguistischen Ebenen. Diese stehen in ihrem Ausmaß in einer starken Diskrepanz gegenüber der jeweiligen Altersnorm (vgl. DKJP/DGPP 2013, 32). Charakteristisch sind vor allem Auffälligkeiten im Bereich der Grammatik, insbesondere der Finitheit (vgl. 2.3.2).

Die Prävalenzrate dieses Phänomens wird international gleich angegeben, obwohl besonders die betroffenen morphosyntaktischen Strukturen je nach Sprache besondere Eigenheiten aufweisen (vgl. Ritterfeld 2004, 71). Etwa 6-8% aller Kinder haben eine SSES (vgl. Grimm 1999). Jungen sind insgesamt häufiger betroffen als Mädchen. Das Verhältnis liegt bei

etwa 1:3 (vgl. Grimm 2012, 135). Da ein relativ konstanter Anteil der Kinder einer Jahrgangspopulation hiervon betroffen ist, handelt es sich nicht um eine Zivilisationskrankheit (vgl. Schöler 2013, 94).

Neben der Bezeichnung SSES werden noch weitere Begriffe wie umschriebene *Sprachentwicklungsstörung* oder *Dysgrammatismus* verwendet. Der zuletzt genannte Begriff sollte allerdings eher für Kinder verwendet werden, die eine von anderen Bereichen der Sprache völlig isolierte Störung der Grammatik aufweisen. Ob es solche Kinder überhaupt gibt, bleibt fraglich (vgl. Grimm 2012, 100). In dieser Arbeit wird die Bezeichnung *Kinder mit SSES* verwendet, um darauf hinzuweisen, dass die SSES nur ein Merkmal unter vielen ist, welches diese Kinder charakterisiert. Wie auch bei der Gruppe von Menschen mit DS handelt es sich bei der Gruppe von Kindern mit SSES um eine extrem heterogene Gesamtheit.

2.2.2 Erklärungshypothesen der SSES

Empirisch belegt wurde dabei bisher, dass die Störung der Sprache und des Sprechens, nicht durch sensorische Beeinträchtigungen, wie Hörschädigungen, oder tiefgreifende Entwicklungsstörungen, wie den frühkindlichen Autismus, verursacht wird. Auch eine Intelligenzminderung, Mehrfachbehinderungen oder neurologische Störungen konnten nicht festgestellt werden (vgl. DKJP/DGPP 2013, 42f.). Entscheidend für die Diagnostik von SSES ist demnach, dass keine sprachrelevanten Komorbiditäten, die sich negativ auf die Sprachentwicklung auswirken können, vordergründig feststellbar sind (vgl. DGPP 2009, 3).

In der Literatur wird zudem eine Vielzahl von Erklärungshypothesen diskutiert, die die spezifischen Auffälligkeiten des sprachlichen Profils von SSES erklären könnten. Ein Konsens besteht derzeit nur darüber, dass es sich um eine multikausale Verursachung handelt. Der Einfluss der Umweltsprache ist dabei eher als gering einzuschätzen. Es zeigte sich selten ein Nachweis für einen defizitären sprachlichen Input von Eltern von Kindern mit SSES. Einige Befunde zeigen aber, dass sich das Sprachverhalten von Eltern mit SSES verändert, indem weniger komplexe Strukturen verwendet werden (vgl. Grimm 2012, 117f.) Auch wenn dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen ist, können die sprachlichen Auffälligkeiten der SSES durch diesen nicht ausreichend erklärt werden.

Am meisten beachtet sind zurzeit die empirischen Forschungsergebnisse zur Erklärungshypothese einer genetischen Komponente und einer Beeinträchtigung im phonologischen Arbeitsgedächtnis. Vargha-Khadem et al. (1995) zeigen in ihrer Studie, dass es eine Prädisposition für SSES gibt, wenn die Familie häufiger von Sprachstörungen betroffen ist. Adoptions- und Zwillingsstudien deuten ebenfalls in eine ähnliche Richtung. Die Konkordanzrate ist bei eineiigen Zwillingen wesentlich höher als bei zweieiigen Zwillingen und adoptierte Kinder

sind häufiger von einer SSES betroffen, wenn diese in ihrer leiblichen Familie auch auftritt (vgl. Kauschke 2012, 134). Trotzdem ist diese Hypothese weder ausreichend belegt, noch unumstritten (vgl. Ritterfeld 2004, 73).

Daneben wurden bei Kindern mit SSES spezifische Auffälligkeiten in der Gedächtnisfunktion und der auditiven Informationsverarbeitung nachgewiesen. Diese werden häufig als kognitive Ursache der SSES identifiziert. Mit einer solchen Aussage sollte jedoch umsichtig umgegangen werden. Bisher handelt es sich lediglich um kognitive Korrelate, deren kausaler Zusammenhang mit SSES zwar plausibel erscheint, empirisch aber noch nicht belegt wurde (vgl. Ritterfeld 2004, 76). Problematisch für den empirischen Nachweis ist vor allem, dass diese Defizite zum einen nicht in Experimenten simulierbar sind und zum anderen Längsschnittstudien bisher nicht zeigen konnten, zu welchem Zeitpunkt sich die kognitiven Defizite genau ausbilden. Eine eingeschränkte auditive Informationsverarbeitung bedingt generell eine verringerte Kapazität für die Verarbeitung von spezifischen sprachlichen Informationen. Nachgewiesen wurde bereits, dass Kinder mit SSES circa ein Fünftel mehr an Zeit benötigen, um dieselbe Informationsmenge zu verarbeiten wie Kinder ohne SSES (vgl. ebd., S.77). Als Ursache wird eine erhöhte Ordnungsschwelle für akustische Reize vermutet. Menschen mit SSES haben also Schwierigkeiten damit, schnell aufeinander folgende Reize zu unterscheiden. Diese Schwierigkeiten reduzieren sich, sobald mehr Zeit zur Informationsverarbeitung zur Verfügung steht. Darüber hinaus wurden auch deutlich geringere Leistungen des verbalen Kurzzeitgedächtnisses beobachtet (vgl. u.a. Gathercole/Baddeley 1990), die auf eine Beeinträchtigung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses hindeuten (vgl. Ritterfeld 2004, 77). Diese Ursache wird mittlerweile auch für das DS angenommen (vgl. Grimm 2012, 40).

Gerade in der medizinischen Literatur wird eine solche reduzierte auditive Informationsverarbeitungsfähigkeit zudem als eine zentrale Hör- und somit Wahrnehmungsstörung klassifiziert. Kritisch ist an dieser Erklärungshypothese allerdings anzumerken, dass Kinder mit SSES in ihrer Sprachproduktion nicht peripher hörgeschädigten Kindern entsprechen, wie sie es müssten, wenn sie lediglich eine eingeschränkte auditive Verarbeitungsstörung aufweisen würden (vgl. ebd.). Eine multikausale Verursachung mit einer Störung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses als Schlüsselqualifikation erscheint daher zurzeit als wahrscheinlichster Erklärungsansatz der SSES.

2.2.3 Sprachliches Profil bei SSES

Trotz der in dieser Gruppe beobachtbaren Heterogenität bezüglich der Auffälligkeiten in der verwendeten Sprache kann von einem typischen sprachlichen Profil der SSES gesprochen werden. Die im Folgenden beschriebenen Merkmale treten dabei bei der Mehrheit von Menschen

mit SSES in unterschiedlich starker Ausprägung auf (vgl. DGPP 2009, 11f.). Die bisherige Forschung zu diesem Thema entstammt überwiegend dem anglophonen Raum.

Die zentral geführte Debatte *Delay or Difference* bezüglich des sprachlichen Profils von SSES gilt heute als überholt. Die sprachliche Entwicklung von Kindern mit SSES ist mit einem deutlich verspäteten Sprechbeginn im Alter von etwa zwei Jahren sowohl verzögert, als dass sie auch Auffälligkeiten im sprachlichen Profil zeigt, die bei Kindern ohne SSES nicht zu beobachten sind (vgl. Grimm 2012, 111). Als charakteristisch gelten auch bei SSES die Asynchronie zwischen Sprachverständnis und -produktion sowie zwischen dem nonverbalem IQ und den sprachlichen Leistungen, wie sie auch beim DS zu beobachten sind (vgl. Grimm 2012, 107).

Die Auffälligkeiten der einzelnen sprachlichen Kompetenzbereiche zeigen, dass der Bereich der Grammatik und insbesondere der Finitheit bei SSES am stärksten betroffen ist (vgl. 2.3.2). Im Bereich der phonologischen Auffälligkeiten wurde festgestellt, dass die bedeutungsunterscheidende Funktion von Phonemen oft nicht erkannt und damit phonologische Merkmale nicht unterschieden werden können. Des Weiteren sind auch kombinierte phonetisch-phonologische Störungen möglich, die beispielsweise die altersadäquaten sprechmotorischen Fähigkeiten beeinträchtigen (vgl. Siegmüller/Bartels 2015, 61f.).

Des Weiteren werden signifikante Verzögerungen in der lexikalischen Entwicklung verzeichnet. Diese hängen auch mit einer Verzögerung im Symbolspiel und der Kategorisierungsfähigkeit zusammen. Die Problematik kann sich mit der Zeit jedoch verbessern, sodass ein altersspezifisches Lexikon erreicht wird. Der Rückgriff gerade auf neu erlernte Wörter fällt Kindern mit SSES in Kommunikationssituationen oft schwer. Es kommt zu Wortfindungsstörungen. Zur Kompensation werden häufig Umschreibungsstrategien oder die Bildung von Neologismen eingesetzt, die durch Mimik und Gestik unterstützt werden. Vor allem die Wortart der Verben bereitet den Kindern hier und auf grammatischer Ebene Schwierigkeiten (vgl. ebd., 63f.). Die eingeschränkte Fähigkeit Kategorien zu erstellen beeinflusst zudem die Erfassung semantischer Gruppierungen. Stattdessen werden meist allgemeine Assoziationen verwendet, um Konzepte zu verbinden. In diesem Zusammenhang kommt es oft zu Über- und Untergeneralisierungen (vgl. ebd., 64f.).

Die Ergebnisse zur pragmatischen Kompetenz von SSES zeigen zunächst nicht, dass hier typischerweise Defizite auftreten (vgl. Ritterfeld 2004, 74). Weinert (2000) geht jedoch davon aus, dass in Kommunikationssituationen mit drei oder mehr Gesprächspartnern sehr wohl Defizite identifizierbar sind, da sich hier das Interaktionsverhalten von Kindern mit SSES doch von ihren Altersgenossen ohne SSES unterscheidet. Beispielsweise sind Kinder mit SSES in weniger Interaktionen mit Altersgenossen verwickelt als Kinder ohne SSES (vgl. Fujiki et al. 1999). Nicht

geklärt ist allerdings, ob die Ursache hierfür in pragmatischen Defiziten oder in sozio-emotionalen Phänomenen liegt.

Trotz all der benannten möglichen sprachlichen Auffälligkeiten verdeutlicht der Bereich der grammatischen Fähigkeiten die Schwierigkeiten der SSES Kinder am deutlichsten. Daher wurde SSES auch lange als *Dysgrammatismus* bezeichnet (vgl. Ritterfeld 2004, 74). Neben der betroffenen Finitheit (vgl. 2.3.2) wird die syntaktische Komplexität als reduziert beschrieben. Dabei zeichnet sich eine Bevorzugung der Verbzweitstellung ab (vgl. Siegmüller/Bartels 2015, 65f.). Charakteristisch sind zudem infinite Verbendstellungen und fehlende Subjekt-Verb-Kongruenzen (vgl. Ritterfeld 2004, 74). Grimm spricht in diesem Zusammenhang von sehr festen grammatikalischen Mustern, bei denen die Möglichkeiten der Sprache nicht ausgenutzt werden (vgl. Grimm 2012, 108). Bemerkenswert ist, dass in der Grammatik der Sprache von Kindern mit SSES manche grammatischen Äußerungen den Regeln einer Kindersprache folgen und andere hiervon abweichen (vgl. Ritterfeld 2004, 74). Grimm bezeichnet die Sätze von Kindern mit SSES als „[...] verquer [...]“ (Grimm 1999, 117). Damit verweist sie auf die eigentümlichen Muster der Anordnung von Satzelementen. Es werden auch längere Sätze, in denen morphologische Veränderungen vorgenommen werden, produziert, bei welchen die Passung einzelner sprachlicher Strukturelemente allerdings nicht gegeben ist. Die Sätze von Kindern mit SSES sind daher dysgrammatisch und nicht ungrammatisch (vgl. ebd.). Es ist demnach zu konstatieren, dass die Diagnose einer SSES vor allem mit Hilfe von Auffälligkeiten des sprachlichen Profils im Bereich der Grammatik gestellt wird. Die hier dargestellten Befunde entsprechen dabei dem aktuellen Forschungsstand. Dieser Stand ist keinesfalls als vollständig zu bewerten. In Längsschnittstudien wurde darüber hinaus festgestellt, dass die SSES Gefahr für eine Plateaubildung birgt. Die Kinder mit SSES kommen in diesem Fall über ein bestimmtes sprachliches Niveau nicht hinaus, wodurch ihre Leistungen langfristig unterdurchschnittlich gegenüber denen von Kindern ohne SSES bleiben (vgl. Ritterfeld 2004, 75). Daneben weist die SSES eine hohe Persistenz auf, wie eine 2001 veröffentlichte follow-up Studie an 200 Kindern mit SSES nach vier Jahren beweist: Nur 8% der Kinder wiesen keine Sprachdefizite mehr auf, obwohl alle Kinder der Studie sprachtherapeutisch behandelt wurden (vgl. Conti-Ramsden et al. 2001). Diese im Vergleich sehr hohe Persistenz kann sich schließlich auf die gesamte kognitive und sozio-emotionale Entwicklung auswirken (vgl. Ritterfeld 2004, 75). Die Längsschnittstudie von Tomblin et al. (1992) zeigt, dass Kinder mit SSES, die während des Vorschulalters noch eine normale Testintelligenz aufwiesen, im Erwachsenenalter in ihren Werten um durchschnittlich zehn Punkte absanken. Bei Kindern bei denen ursprünglich eine SSES vorlag, kann diese also im Laufe der Zeit zu kumulierten Defiziten führen. Daher ist eine frühe Diagnostik und sich anschließende Therapie entscheidend, um das Ausmaß dieser Effekte möglichst gering zu halten.

Die zentrale Erkenntnis dieses Kapitels ist demnach, dass es sich bei der SSES um eine Einschränkung der Sprache handelt, die sich besonders auf die Finitheit auswirkt. Ihre Ursache ist noch nicht erforscht. Das sprachliche Profil bei SSES zeichnet sich zudem durch eine große Variabilität aus. Diese ist daher auch für die beobachteten Kinder der Studie anzunehmen.

2.3 Finitheit im Deutschen

Nachdem in den beiden vorherigen Unterkapiteln umfassend auf zwei unterschiedliche Behinderungsbilder und ihre jeweiligen Auswirkungen auf das sprachliche Profil betroffener Menschen eingegangen wurde, sollen in diesem Unterkapitel die theoretischen Grundlagen für die Forschungsfrage und die Studie dieser Arbeit thematisiert werden. Der erste Abschnitt geht dazu auf die grammatischen Grundlagen der Finitheit im Deutschen ein. Daraufhin wird der aktuelle Forschungsstand zum Umgang mit Finitheit im Deutschen von Kindern mit DS und SSE im zweiten Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

2.3.1 Grammatische Grundlagen zur Finitheit im Deutschen

Der Finitheit im Deutschen liegt keine einheitliche Definition zugrunde. In den unterschiedlichen Definitionsansätzen wird grundsätzlich zwischen der morphologischen, der syntaktischen und der semantischen Finitheit unterschieden, wobei letztere hier nicht behandelt wird. Im Folgenden werden zunächst zwei Definitionsversuche von morphologischer sowie syntaktischer Finitheit dargestellt, auf denen diese Arbeit basiert.

Finitheit wird als die morphologische Markierung von Verben, durch welche die grammatischen Kategorien Person/Numerus, Tempus, Genus Verbi und Modus des Deutschen ausgedrückt werden, definiert. Ein finites Verb ist nach der morphologischen Definition also ein Verb, das konjugiert wird (vgl. Hentschel/Vogel 2009, 172). Die Kategorie *Aspekt* wird im Deutschen nicht morphologisch markiert. Allerdings gibt es Markierungen in der Umgangssprache sowie in einigen Dialekten des Deutschen. Auch bei L2-Lernern des Deutschen lässt sich dieses Phänomen beobachten (vgl. v. Stutterheim et al. 2012; Schmiedtová 2013). Die syntaktische Definition von Finitheit beschreibt sie als Eigenschaft eines Satzes (vgl. Bisang 2001, 1400) oder als Beziehung zwischen Thema und Äußerung (vgl. Dimroth/Lasser 2002, 648). Der Definitionsversuch von Dimroth/Lasser zeigt, dass Finitheit auch immer eine semantische Facette aufweist, die auch gegeben ist, wenn keine morphologische Realisation der Finitheit vorliegt (vgl. Dimroth/Lasser, 647f.). Finitheit ist also eine Eigenschaft des Verbs, wobei ein Verb immer dann als finit angesehen werden kann, wenn es in einem unabhängigen Satz das Prädikat

bildet (vgl. Koptjevskaja-Tamm 1994, 1245). Es handelt sich hierbei um die prototypische Finitheit. In dem Assertionssatz *Er holt das Auto* weist das Verb morphologische Markierungen der Finitheit auf. Es besteht eine Person- und Numerus-Kongruenz mit dem Subjekt *Auto*. Darüber hinaus weist das finite Verb *holt* Tempus- und Modusmarkierungen auf. Als Kernbestandteile der Finitheit gelten daher die Tempus- und Modusmarkierung sowie die Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. Hentschel/Vogel 2009, 173).

Finitheit kann mehr oder weniger stark ausgeprägt sein, da sie sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt. Finitheit bewegt sich daher immer auf einer Skala zwischen dem prototypischen Finitum (Prädikat des Hauptsatzes) und dem prototypischen Infinitum (Substantiv/Nominalphrase). Wird ein Verb nominalisiert, verliert es sämtliche Merkmale der Finitheit sowie die Fähigkeit, Subjekte und Objekte zu binden (vgl. ebd.). Weniger ausgeprägte Finitheit ist beispielsweise bei Prädikaten in Nebensätzen zu beobachten, da hierfür spezifische Markierungen von Nöten sein können, die unter anderem die Markierung des Tempus verdecken. Der Konjunktiv in der indirekten Rede gehört hierzu: *Sie rief, sie habe/hätte keine Zeit*. Obwohl die Konjunktivformen aus verschiedenen Tempora abgeleitet werden, drücken sie keinen Zeitunterschied aus. Dennoch enthalten sie einige Merkmale von Finitheit, wie die Kongruenz mit dem Subjekt (vgl. ebd., 174).

Das Gegenteil der finiten Verben bilden die infiniten Verben. Auch deren Definition ist nicht unumstritten. Nach dem Metzler-Lexikon der Sprache wird Infinitheit über zwei Kategorien definiert: „[Infinitheit ist die] Eigenschaft von Verbformen, die v.a. bezüglich der Kategorien von $\nearrow$ Numerus und $\nearrow$ Person unbestimmt sind“ (Glück 2005, 276). In dieser Arbeit werden daher der Infinitiv Präsens Aktiv und Partizipien als infinite Verbform kategorisiert, während andere Formen nicht thematisiert werden. Infinitive werden dieser Gruppe zugeordnet, da sie einen deutlich substantivischen Charakter aufweisen und daher auch als Verbalnomina bezeichnet werden. Die Infinitivmarkierung erfolgt auf morphologischer Ebene durch das Anhängen des Suffixes *-(e)n*. Dies kann auf syntaktischer Ebene durch das Hinzufügen eines freien grammatischen Morphems, den Infinitivpartikel *zu*, ergänzt werden (vgl. Hentschel/Vogel 2009, S.180). Das Deutsche verfügt darüber hinaus über zwei Partizipien, die wie Adjektive verwendet und daher auch als Verbaladjektive bezeichnet werden können. Die Bildung des Partizips Präsens Aktiv (Partizip I) erfolgt über das Anfügen der Endung *-(e)nd* an den Präsensstamm des Verbs. Bei attributiver Verwendung, *Mit schlotternden Knien stand er da*, oder Substantivierung, *die Rasende*, werden Kasus, Numerus und Genus markiert. Die Deklination folgt dabei der von Adjektiven. Werden Partizipien als prädikative Attribute verwendet, werden sie nicht markiert, wie das folgende Beispiel veranschaulicht: *Jauchzend vor Glück verließ sie das Büro* (vgl. ebd., 275).

Die Bildung des Partizip Perfekts (Partizip II) ist wesentlich komplexer. Sie richtet sich nach der Konjugationsklasse des Verbs, der Endung des Infinitivstamms sowie der Präfigierung. Generell wird das Partizip II durch zwei Merkmale gekennzeichnet - durch ein Präfix *ge-* und ein Suffix, das je nach Konjugationsklasse unterschiedlich ist: Dentialsuffix *-(e)t* bei schwachen Verben und Suffix *-en* oder *-(e)t* bei starken Verben. Bei starken Verben, deren Tempus mit Hilfe eines Ablauts gebildet wird, wird vor dem *-en* der Partizipialstamm anstelle des Präsensstammes des Verbs verwendet: **Riech** *-en/ge-roch-en*. Gemischte Verben weisen sowohl Merkmale von schwachen als auch von starken Verben auf. Ihre Partizip II-Bildung weist daher auch Vermischungen auf: *Kennen/kennengelernt* (Kombination aus Ablaut und Dentialsuffix). Unregelmäßige Verben zeigen noch weitere Veränderungen (vgl. Hentschel/Vogel 2009, 275f.). Eine Besonderheit tritt bei präfigierten Verben auf, deren Präfix während der Formenbildung nicht abgetrennt werden kann. Hier fällt das Präfix *ge-* weg. Trennbare Verben weisen dieses dagegen auf. Das Präfix wird hier zwischen dem abtrennbaren Teil des Verbs und dem Verbstamm inseriert. Wie auch beim Partizip I folgt die nominale Markierung des Partizips II der Deklination von Adjektiven (vgl. ebd., 276). Partizipien drücken relative Tempora aus - das Partizip I Gleichzeitigkeit, das Partizip II Vorzeitigkeit. Das finite Verb des Satzes verordnet das Geschehen absolut zeitlich (vgl. ebd., 276f.). Das Partizip Perfekt wird im Deutschen auch zur Tempusbildung verwendet, wie der nächste Abschnitt zeigt.

Diese Arbeit befasst sich spezifisch mit der Tempusbildung und Person-/Numerusmarkierung als zwei Aspekte der morphologischen Finitheit, die nun kurz dargestellt werden. Im Deutschen gibt es insgesamt sechs Tempora (Präsens, zwei Futurtempora und drei Perfekttempora), die sich nach der Form des Perfekthilfsverbs in Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt unterscheiden lassen (vgl. ebd., 297). Das Tempus bezeichnet den sprachlichen Ausdruck eines Verbs. Durch die Tempusmarkierung des Verbs wird das Gesagte in einen zeitlichen Rahmen eingeordnet. Differenziert wird, wie zuvor beschrieben, zwischen relativen und absoluten Tempora (vgl. ebd., 447). Das Präsens ist eine morphologisch unmarkierte Tempusform im Deutschen. Sie wird daher durch das Nichtvorhandensein eines Tempusmorphems charakterisiert. Es werden zwei Arten der Nichtmarkierung unterschieden: Schwache Verben besitzen kein Präteritum-Morphem, starke Verben besitzen dagegen einen Präsens- und einen Präteritumstamm, die sich im Stammvokal unterscheiden. Der Präsensstamm von starken Verben ist also charakteristisch unmarkiert. Die Bildung des Präsens erfolgt mit Hilfe des Verb-/Präsensstamm und den Personalsuffixen des Präsens (*-e*; *-st*; *-t*; *-en*; *-t*; *-en*). Erste und dritte Person Plural weisen dabei immer die gleiche Form auf, was für alle Verben in allen Zeiten und Modi gilt. Die Unterscheidung ist hier nur über das Subjekt möglich (vgl. ebd., 327). Eine Besonderheit liegt darin, dass starke Verben, die einen Präsensstamm mit Stammvokal *a* oder *ä* aufweisen, die zweite und dritte Person Singular Indikativ Präsens mit Umlaut bilden. Dies gilt beispielsweise auch für das Verb *laufen* (vgl. ebd., 331).

Wie das Präsens wird auch das Präteritum synthetisch gebildet. Es wird aber morphologisch markiert. Die Bildung richtet sich nach der Konjugationsklasse der Verben. Schwache Verben bilden das Präteritum mit dem Präteritalsuffix *-t(e)*. Starke Verben benutzen hierfür den Ablaut. Dabei wird der Vokal des Präsensstammes nach spezifischen Regeln durch einen anderen ersetzt. Zusätzlich zum Ablaut kommt es bei acht Verben auch zum Wechsel des stammauslautenden Konsonanten: „gehen-ging, leiden-litt, schneiden-schnitt, siedern-sott, sitzen-saß, stehen-stand, ziehen-zog“ (Hentschel/Vogel 2009, 344). Unregelmäßige Verben weisen teilweise beide Bildungsmöglichkeiten auf. Außerdem gibt es eine Gruppe von Verben, die sowohl schwache als auch starke Formen aufweist. Je nach Bedeutung wird stark oder schwach konjugiert. Zu beachten ist, dass sich die Personalmarkierungen im Präsens von denen im Präteritum unterscheiden. Denn die dritte Person Singular Präsens ist immer durch das Personalsuffix *-t* gekennzeichnet, für das Präteritum gilt dies aber nicht (vgl. ebd., 339f.).

Das Perfekt des Deutschen wird analytisch gebildet – aus Auxiliar und Partizip II. Auf die Bildung des Partizips wurde bereits eingegangen. Die Wahl des Hilfsverbs ist abhängig von semantischen und syntaktischen Eigenschaften des Verbs, von dem das Perfekt gebildet werden soll. Die Bildung mit dem Auxiliar *haben* erfolgt bei transitiven Verben, *Die Kinder haben am Strand eine Burg gebaut*, auch wenn diese intransitivisch gebraucht werden, *Die Kinder haben am Strand gebaut*, bei Verben der Fortbewegung in transitivem Gebrauch mit Ausnahme von *durchgehen* und *eingehen* sind, bei allen reflexiven Verben, bei allen intransitiven Verben, die nicht eine Veränderung des Zustands des Subjektreferenten ausdrücken und bei allen Modalverben (vgl. ebd., 298f.). Das Auxiliar *sein* wird verwendet, wenn intransitive Verben eine Zustandsveränderung des Subjektreferenten vermitteln. Diese Regel gilt auch für *sein* und *bleiben*. Die Gruppe der Verben der Fortbewegung lässt sich in zwei Untergruppen differenzieren. Die eine Gruppe bildet ihr Perfekt nur mit dem Auxiliar *sein*. Die andere Gruppe kann ihr Perfekt auch mit dem Auxiliar *haben* bilden, wenn das Ziel der Fortbewegung nicht angegeben ist. Für das Vollverb *tanzen* gilt, dass das Hilfsverb *haben* verwendet werden muss, wenn das Ziel nicht angegeben ist. Allerdings gibt es im Deutschen die Tendenz, das Perfekt nur noch mit *sein* zu bilden, sodass bei Wahlmöglichkeiten eher *sein* als *haben* präferiert wird (vgl. ebd., 299f.).

Die Personalmarkierung bildet eine grammatische Kategorie des Deutschen, die unter anderem bei finiten Verben markiert wird. Dabei werden drei grammatische Personen voneinander abgegrenzt – die erste Person oder sprechende Person, die zweite Person oder die Person, die angesprochen wird, und die dritte Person, über die wird gesprochen (vgl. ebd., 310). Personalendungen können sich prinzipiell in den unterschiedlichen Zeitformen unterscheiden (vgl. ebd., 446) Die Kategorien Person und Numerus sind fest miteinander verbunden, da sie durch dasselbe Morphem ausgedrückt werden. Das Deutsche kennt Singular und Plural. In analytisch gebildeten Tempora wird nur das Hilfsverb in Person/Numerus markiert. Bezogen auf

Syntax kongruieren das finite Verb und das Subjekt immer hinsichtlich Person und Numerus (vgl. IDS 2009).

Syntaktische Finitheit wird in diesem Forschungsprojekt anhand der Verbstellung im topologischen Modell betrachtet. Ziel dieses Modells ist es, charakteristische Besonderheiten des Deutschen zu beschreiben. Als Fixpunkt gilt hier immer das finite Verb, das nach festen Stellungenregeln im Satz verankert wird. Für das Deutsche können drei Satztypen unterschieden werden: Der Verberstsatz (V1), indem das Verb an erster Stelle steht, der Verbzweitsatz (V2), indem das Verb an zweiter Stelle steht, und der Verbletztsatz (VL), indem das Verb an letzter Stelle steht. Der Bereich vor dem finiten Verb wird als Vorfeld (VF) bezeichnet, die Bereiche nach dem finiten Verb als Mittel- (MF) und Nachfeld (NF). Abgegrenzt werden die einzelnen Felder durch die linke Satzklammer (linkKl) und die rechte Satzklammer (reKl) (vgl. Darstellung). Je nach Satztyp gelten andere Regeln für die Besetzung der Felder. Dieses Modell ist dabei nicht auf alle Sätze prototypisch anwendbar. Es werden bestimmte Bedingungen beschrieben, unter denen vom Prototyp abgewichen werden sollte (vgl. Eisenberg 2013, 373).

Satztyp	VF	linkKl	MF	reKl	NF
V1	Ø	Hat	Tim seiner Oma die Blumen	mitgebracht?	
V2	Tim	Hat	seiner Oma Blumen	mitgebracht	am Freitag.
V2 (Subjekt- Verb- Inversion)	Und dann	Hat	er ihr die Blumen	gezeigt.	
VL	Ø	Weil	Tim seiner Oma die Blumen	gegeben hat.	

Darstellung 2: Topologische Satzstellungsmuster des Deutschen

Die V2-Stellung (vgl. Darstellung 2) wird häufig als Grundtyp deutscher Sätze beschrieben. Dies hat vor allem einen kommunikativ-pragmatischen Grund. V2 bildet den Deklarativsatz mit dem eigenständige Mitteilungen kommuniziert werden (vgl. Brinkmann 1971, 477f.). In Sätzen dieses Typs muss die linkKl durch das finite Verb besetzt sein, die reKl kann durch ein infinites Verb, eine abtrennbare Verbpartikel oder einen kompletten Verbalkomplex besetzt sein. Das Vorfeld muss ebenfalls nicht besetzt sein. V2 bildet damit den deutschen Hauptsatz, der verschiedene Funktionen übernehmen kann – Aussagesatz, Ergänzungsfragesatz,

Exklamativsatz. In diesem Satztyp ist die charakteristische Klammerstruktur des Deutschen sehr gut sichtbar (vgl. Dürscheid 2010, 88f.). In der Literatur werden zwei mögliche Definitionen von Inversion beschrieben. Die für diese Arbeit geltende ist die der Subjekt-Verb-Inversion im Mittelfeld (vgl. Darstellung 2). Im Deutschen können im V2 entweder das Subjekt oder andere Konstituenten im VF stehen. Wenn andere Konstituenten im VF stehen, folgt das Subjekt nach dem finiten Verb im Mittelfeld. Es kommt also zu einer Subjekt-Verb-Inversion (vgl. Czinglar 2014, 35).

Die zweite mögliche Definition von Inversion bezieht sich auf den V1. Wenn das Frageelement nicht das Subjekt ist, tauscht das finite Verb mit dem Subjekt die Position (vgl. Jansen/Padberg-Schmitt 2013, 75). Im V1 gibt es kein VF (vgl. Darstellung 2). Auch hier muss die linkKl durch ein finites Verb besetzt sein, die reKl kann leer bleiben. V1 können unter anderem uneingeleitete Nebensätze, Entscheidungsfragesätze und Aufforderungssätze sein. Unter dem VL wird ein durch eine Konjunktion eingeleiteter Nebensatz verstanden. In diesem Satztyp wird die Verbalklammer nicht realisiert. Die linkKl ist meist durch eine Konjunktion besetzt, während die reKl das finite Verb oder den Verbalkomplex enthält (vgl. Dürscheid 2010, 92). Auf die Besetzung der einzelnen Felder wird hier nicht weiter eingegangen, da dies für die vorgestellte Studie nicht relevant ist (vgl. dazu Dürscheid 2010, 95ff.).

2.3.2 Finitheit bei Down-Syndrom und spezifischer Sprachentwicklungsstörung

Das Deutsche ist eine im Vergleich zu anderen Sprachen recht stark flektierende Sprache. Ein Beispiel hierfür ist die synthetische Temporabildung des Präsens und Präteritums. Daher eignet sich diese Sprache gut zur Beobachtung und Analyse des Umgangs mit Finitheit von Kindern mit DS und SSES.

Für die deutsche Sprache sowie auf internationaler Ebene sind bisher kaum Studien zu Auffälligkeiten in der Finitheit des sprachlichen Profils von Kindern mit DS durchgeführt worden. Gegenstand der bisherigen Forschung ist vor allem die Sprachentwicklung bei DS (vgl. Grimm 2012, 140). Zum Umgang mit Finitheit bei DS ist bisher festgestellt worden, dass Auffälligkeiten in der syntaktischen Finitheit auftreten. Hier werden oft flektierte Verben am Satzende beobachtet (vgl. Dittman 2010, 113f.). Die meisten Menschen mit DS können jedoch einfache syntaktische Abfolgen realisieren. Die Komplexität dieser Äußerungen ist allerdings häufig gering und liegt unter dem Niveau der eigentlich vorhandenen Möglichkeiten (vgl. ebd.).

Als charakteristisch werden zudem Einwortsätze, häufig bestehend aus Substantiven, beschrieben (vgl. Grimm 2012, 141). Baun (1981) beschreibt die Entstehung dieser Einwortäußerungen so: „Bruchstücke von Einzelsätzen [von Kindern mit DS] entstehen durch das Weglassen einzelner oder mehrerer Satzteile, die entweder vergessen oder aus Nachlässigkeit unterschlagen wurden“ (ebd., 6). Die Kinder setzen diese Einwortäußerungen, die auf die

Kernaussage reduziert sind, jedoch sehr geschickt ein, sodass sie trotz der eingeschränkten Komplexität verstanden werden (vgl. Rondal 1996, 12). Zur morphologischen Finitheitsmarkierung sind allgemein Auffälligkeiten der Tempusmarkierung beschrieben (vgl. Grimm 2012, 141).

Für die SSES ist der Umgang mit Finitheit vor allem in der englischen Literatur vielfältig erforscht. Für das Deutsche gibt es dagegen nur eine überschaubare Anzahl von Studien. Wie unter anderem Hamann et al. (1998), Leonard (1998) und Siegmüller (2006) in ihren Studien festgestellt haben, zeigen monolingual aufgewachsene Kinder mit einer SSES im Deutschen auf der Ebene von Verbflexion und Satzstruktur folgende Auffälligkeiten: Es zeigen sich Schwierigkeiten mit Subjekt-Verb-Kongruenz. Diese ist beispielsweise entweder nicht gegeben oder Infinitivformen werden anstelle des finiten Verbs verwendet (vgl. Drügh et al. 2016, 168f.). Zudem kommt es zu einer Bevorzugung finiter Verben in VL-Stellung und infinitiver Verbformen in V2-Stellung. Außerdem werden finite Verbformen laut dieser Forschungsergebnisse bevorzugt durch infinite Verbformen ersetzt.

Andere Fehlerklassifikationen differenzieren zwischen Auslassungs- (omission errors) und Abweichungsfehlern (commision errors). Auslassungsfehler umfassen Affixe, wie gebundene Morpheme, die keine lexikalische, sondern nur eine grammatische Bedeutung haben. Zu den Auslassungsfehlern zählen auch ausgelassene Partikel und Auxiliare. Abweichungsfehler umfassen vor allem Übergeneralisierungen, beispielsweise in der Tempusmarkierung, und Kasusfehler (vgl. Siegmüller/Bartels 2015, 65f.). Auch andere Klassifikationen können für SSES-spezifische Symptome herangezogen werden.

Festzuhalten ist, dass der jetzige Forschungsstand zum Umgang mit Finitheit bei DS und SSES im Deutschen sehr überschaubar ist. Die breitgefächerte Symptomatik dieser beiden Sprachprofile erschwert es zudem konkrete Auffälligkeiten zu benennen. Ein Konsens besteht bisher nur darüber, dass die Auffälligkeiten in der Finitheit bei DS und SSES das sprachliche Profil dieser beiden Behinderungsformen am besten charakterisieren.

2.4 Erzähltexte

Im Folgenden sollen die Beweggründe für die Betrachtung von Erzähltexten in dieser Studie erläutert (vgl. 2.4.1) werden. Zudem erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der verwendeten Methode des Elizitierens (vgl. 2.4.2).

2.4.1 Erzähltexte als geeignetes Erhebungsinstrument

Zur Erreichung der Ziele der empirischen Studie war es notwendig ein Medium zu generieren, indem der Umgang mit Finitheit möglichst authentisch beobachtet werden konnte. Dazu boten sich die mit Hilfe des Elizitierens erhaltenen Erzähltexte basierend auf der *Frog story* (vgl. 3.1.2.1) an. Erzähltexte sind Teil unserer Kultur. Ihre Funktion liegt in der Speicherung und Überlieferung von kulturell entscheidenden Informationen (vgl. Reilly et al. 2004, 230). Es handelt sich hierbei um eine Diskursform, die je nach ihrer Komplexität, schon für Kinder zu erschließen ist. Forscher stimmen darin überein, dass Kinder im Alter von fünf Jahren die meisten syntaktischen Strukturen ihrer Muttersprache bilden können (vgl. u.a. Brown 1973; Slobin 1985). Die richtige, flüssige Anwendung dieser Strukturen muss allerdings bis in das Jugendalter entwickelt werden (vgl. Reilly et al. 2004, 230).

In der Forschungswelt besteht weitestgehend Konsens darüber, dass eine Erzählung mindestens die Wiedergabe zweier Ereignisse umfassen muss, wobei diese gelöst ist von der Wiedergabe in den beiden Aspekten Ort und Zeit (vgl. Peterson/McCabe 1991, 30). Diese Definition von Erzählungen wurde auch als Grundlage dieser Arbeit übernommen. Innerhalb dieser Kategorie können viele unterschiedliche Arten von Geschichten unterschieden werden - beispielsweise die personale von der auktorialen Erzählung. Darüber hinaus kann eine Unterscheidung in Fiktion und Erfahrungsbericht getroffen werden. Die hier untersuchten Erzähltexte der *Frog story* sind dabei als fiktionale Geschichten einzuordnen, auch wenn sie einen großen Anteil an realen Bezügen aufweisen (vgl. ebd., 31f.). Des Weiteren können all diese Erzählungen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form wiedergegeben werden. Die in dieser Studie von den Kindern erbrachte Leistung, die *Frog story* dem Interviewer zu erzählen, ist dabei nicht eindeutig einer dieser beiden Kategorie zuzuordnen. Auf der einen Seite gab es einen schriftlichen Anteil, da die Bilder den Kindern während der Generierung der Erzählungen vorlagen und sie so in der Reihenfolge eines Buches begannen zu erzählen. Auf der anderen Seite wurde kein Text in schriftlicher Form produziert, die Erzählungen erfolgten in mündlicher Form. Es bietet sich daher an, eine weitere Unterscheidung im Bereich der mündlichen Erzählungen zwischen performter und kooperativer Erzählung zu treffen (vgl. ebd., 35f.). Die Einordnung erfolgt nach dem jeweiligen Grad des Anteils des Zuhörers und des primären Erzählers an der Erzählung. Für diese Studie sind in Bezug auf diese Unterscheidung also das Kind und die Interviewerin entscheidend. Eine solche Zuordnung bietet sich hier an, da die Interviewerin nicht instruiert wurde, ruhig zu sein, sondern sich immer wieder miteingebracht hat.

Eine kohärente und damit nachvollziehbare Erzählung zu produzieren, erfordert komplexe sprachliche, kognitive sowie affektive, soziale Fähigkeiten, um sowohl die Charaktere als auch die Ereignisse der Geschichte darstellen zu können. Konkret bedeutet dies auf sprachlicher Ebene, dass Informationen über Charaktere und Ereignisse mithilfe der richtigen

morphosyntaktischen Merkmale enkodiert werden müssen. Die Beobachtung von Finitheitsmarkierungen und syntaktischer Finitheit ist in solchen Texten also sehr gut möglich. Außerdem muss die chronologische Reihenfolge der Ereignisse auf zeitlicher Ebene eingehalten werden. Die kognitiven Fähigkeiten sind des Weiteren zum Verstehen des Themas und der Herstellung von logischen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Ereignissen notwendig. Auch die Handlungsbeweggründe der Charaktere der Geschichte müssen mit Hilfe der kognitiven Fähigkeiten erschlossen werden. Da das Erzählen von Geschichten immer eine soziale Aktivität ist, ist es wichtig, dass die erzählende Person ihre sozialen Fähigkeiten einsetzt, um eine Beziehung zur Zuhörerschaft aufzubauen. Durch die Analyse von Erzähltexten kann also letztendlich nicht nur wie hier angestrebt das sprachliche Profil der erzählenden Person ermittelt werden, sondern ebenso eine Verbindung zwischen der sprachlichen Entwicklung und kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten hergestellt werden (vgl. Reilly et al. 2004, 230).

Ein letztes wichtiges Kriterium für die Untersuchung von Erzähltexten ist, dass es sich um relativ spontane Sprachdaten handelt, die trotzdem vergleichbar sind. Aufgrund der vielen Illustrationen haben die Kinder zwar einen Anhaltspunkt für ihre Erzählung, der sie miteinander vergleichbar macht. Es entstehen aber trotzdem sehr individuelle Geschichten aus einer spontanen Situation heraus, die eine Untersuchung des relativ authentischen Umgangs mit Finitheit ermöglichen (vgl. Hanke 2001, 77). Somit scheint die gewählte Methodik grundsätzlich geeignet für die angestrebte Untersuchung. Gleichwohl sind Limitationen zu beachten, weshalb die Eignung der eingesetzten Methodik im Folgenden kritisch diskutiert werden soll.

2.4.2 Kritische Auseinandersetzung mit der verwendeten Methode

Bei der hier verwendeten Methode des Elizitierens handelt es sich um eine häufig in der empirischen Forschung der Linguistik eingesetzte Forschungsmethode (vgl. u.a. Schmiedtová 2004). Ihr Fokus liegt dabei auf der Betrachtung von linguistischen Kompetenzen, die in dieser Arbeit zum Thema Finitheit betrachtet werden sollen. Das Elizitieren beschreibt grundsätzlich das Veranlassen einer anderen Person spezielle sprachliche Daten zu produzieren (vgl. Mertins 2016, 19). In Verbindung mit dieser Methode wird gerade bei Kindern oft die auch hier verwendete *Frog story* eingesetzt. Im Folgenden sollen sowohl Vor- als auch Nachteile dieser Methode kritisch gegenübergestellt werden.

Nachteilig ist zunächst, die Erkenntnis der Kinder, dass die Interviewerin auch Zugang zu den Illustrationen der Geschichte hat. Es kann dadurch eher zu einer Bildbeschreibung als zu einer Elizitation der Geschichte kommen (vgl. Slobin/Berman 1994, 24f.). Besser geeignet wäre hier der Einsatz einer dritten Person, die die Geschichte weder kennt noch sieht. So können die produzierten Erzählungen als weniger abhängig vom gemeinsamen Wissen und Gesten bewertet

werden. Auch der häufige Einsatz von Demonstrativa zum sprachlichen Zeigen auf handelnde Charaktere könnte so unterbunden werden (vgl. Grieshaber 2013, 4). Aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten war der Einsatz einer dritten Person in dieser Studie nicht möglich. Es wurde deshalb darauf geachtet, dass die Interviewerin möglichst wenig Gesten nutzt und bei sprachlichen Zeigen nachfragt. Kritisch wird zudem gesehen, dass Kinder durch die Erzählung von Geschichten dazu angeregt werden, Inversionsstrukturen, wie *Und dann hat der Junge den Frosch gerufen*, zu verwenden, die sie in authentischen Kommunikationssituationen nicht verwenden würden (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird noch der möglicherweise hohe Einfluss der interviewenden Person an der kooperativen Erzählung hervorgehoben. Bedeutsam für das Generieren von vergleichbaren und relativ authentischen Erzähltexten mit Hilfe dieser Methode ist, dass die interviewende Person nur minimale Aufforderungen zum Weitererzählen der Geschichte stellt, da die Kinder sonst zu sehr in ihrer Satzkonstruktion beeinflusst werden (vgl. Slobin/Berman 1994, 26f.). Gerade dieser Aspekt gestaltet sich aber in der sprachpathologischen Forschung oft als schwierig, wie die durchgeführte Untersuchung zeigen wird (vgl. 3.).

Trotz dieser Kritikpunkte zeichnet sich die Methode des Elizitierens von Bildergeschichten durch viele Vorteile aus, die es rechtfertigen, sie in dieser Studie einzusetzen. Zunächst einmal entstammen Erzähltexte der Lebenswelt von Kindern (vgl. Reilly et al. 2004, 230). Sie sind also mit diesem Medium vertraut. Neben den Sprechanreizen die die zahlreichen Illustrationen der *Frog story* bieten, dienen diese zusätzlich auch der kognitiven Entlastung während des Erzählens. Die Kinder müssen sich also nicht auch darauf konzentrieren, sich Details in Erinnerung zu rufen, sondern können sich allein auf ihre Erzähltexte fokussieren (vgl. Gonzales-Marquez et al. 2007, 195). Daher eignet sich diese Methode auch besonders für die Forschung in der Sprachpathologie. Mit Hilfe dieser Methode können zudem relativ spontan produzierte Erzähltexte generiert werden, die eine Beobachtung linguistischer Kompetenz in einem relativ authentischen Setting ermöglicht. Der durch das Buch gegebene konzeptionelle Input macht die produzierten Erzählungen darüber hinaus, auch in verschiedenen Sprachen, vergleichbar (vgl. ebd.). Festzuhalten ist also, dass sich die Methode des Elizitierens zum einen sehr gut an die Bedürfnisse von Kindern mit sprachpathologischen Auffälligkeiten anpasst und zum anderen die Beobachtung der Finitheit in einem relativ authentischen Setting ermöglicht.

3. Empirischer Teil

Das Ziel der Studie war es, Erkenntnisse zum Umgang von Kindern mit DS und SSES mit Finitheit zu gewinnen. So sollte eine Antwort auf die Forschungsfrage „*Unterscheidet sich der Umgang mit Finitheit von deutschsprachigen Kindern mit DS vom Umgang von deutschsprachigen Kindern mit SSES?*“ gefunden werden. Im Methodikkapitel werden dazu die Stichprobe (vgl. 3.1.1), die verwendeten Erhebungsinstrumente (vgl. 3.1.2), der Ablauf der Untersuchung (vgl. 3.1.3) sowie die Datenauswertung (vgl. 3.1.4) beschrieben. Daraufhin werden die mit Hilfe der einzelnen Erhebungsinstrumente erzielten Ergebnisse deskriptiv dargestellt (vgl. 3.2). Die sich anschließende Diskussion analysiert die gemachten Ergebnisse (vgl. 3.3).

3.1 Methode

Nachdem im theoretischen Teil die verwendete Methode des Elizitierens bereits kritische beleuchtet wurde (vgl. 2.4.2), stellt dieses Kapitel die Studie und ihren Ablauf zusammenfassend dar. Die generierten Erzähltexte wurden dabei zum Hauptuntersuchungsgegenstand der Studie, wie die ausführliche Darstellung ihrer Transkription und Kodierung zeigt (vgl. 3.1.4.1).

3.1.1 Stichprobe

An dieser empirischen Studie zum Umgang mit Finitheit haben insgesamt elf Probanden teilgenommen. Ein Kind ist allerdings von der Stichprobe ausgeschlossen worden, da es neben dem DS wahrscheinlich eine andere Einschränkung aufwies und daher das Elizitieren der Geschichte nicht durchführen konnte. Die Stichprobe bestand folglich aus zehn Kindern ($N=10$) im Alter von 4;0-8;0 Jahren. Dabei wurden fünf Kinder mit DS ($N=5$) und fünf Kinder mit SSES ($N=5$) untersucht. Die Probanden wurden dabei lediglich systematisch unter Rücksichtnahme auf das Vorliegen von DS beziehungsweise SSES ausgewählt. Eine bewusste Auswahl von Jungen, Mädchen oder eines bestimmten Alters fand nicht statt.

Durch die Unterstützung der Elterninitiativen „*Unser Kind mit Down-Syndrom*“ und Down-Syndrom Kreis Unna e.V. wurde der Kontakt zu Eltern von Kinder mit DS hergestellt. Fünf Elternpaare erklärten sich mit der Teilnahme ihres Sohnes oder ihrer Tochter an dieser Studie einverstanden. Diese Probandengruppe der Kinder mit DS umfasste Kinder mit einem durchschnittlichen Alter von sieben Jahren (6;0-8;0), davon zwei Mädchen und drei Jungen. Vier von fünf Kindern besuchten die Grundschule, ein Kind besuchte noch den Kindergarten. Keines dieser Kinder wuchs zwei- oder mehrsprachig auf. Zudem wies keines eine bekannte Einschränkung des Hörens auf.

Die Probandengruppe der Kinder mit SSES wurde mit Hilfe der Unterstützung des Universitätsklinikum Jenas rekrutiert, nachdem die Studie von der Ethik-Kommission der Friedrich-Schiller-Universität Jena an der medizinischen Fakultät akzeptiert worden ist. Insgesamt erklärten sich auch hier fünf Eltern zur Teilnahme ihres Kindes an der Studie bereit. Bei all diesen Kindern ist nach jetzigem Erkenntnisstand eine SSES diagnostiziert worden. Das Durchschnittsalter dieser Gruppe, die ausschließlich Jungen umfasste, lag bei fünf Jahren (4;0-6;0). Alle Kinder besuchten den Kindergarten.

3.1.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

In dieser Studie wurden insgesamt drei Datenerhebungsinstrumente eingesetzt, wobei der *Frog story* (Mayer 1969), die als Basis der Erzähltexte der Kinder diente, eine tragende Rolle zukam (vgl. 3.1.2.1)

3.1.2.1 Die *Frog story*

Bei dem Buch *Frog, where are you?* (Mayer 1969) handelt es sich um eine 24 Seiten lange Bilder Geschichte ohne Textbausteine (vgl. Anhang 1). In Forschung und Lehre ist diese Geschichte als *Frog story* bekannt. Aufgrund der zahlreichen Illustrationen, die einen großen Anreiz für Sprachproduktionen bieten, wird diese Geschichte häufig als Erhebungsinstrumente in der linguistischen Forschung eingesetzt (vgl. Reilly et al. 2004, 232). Dabei wird oft die hier verwendete Methode des Elizitierens angewandt. Der von diesem Buch gegebene konzeptionelle Input ermöglicht es, die produzierten Erzähltexte mit anderen gleichsprachigen, auf dieser Geschichte basierenden Erzähltexten zu vergleichen (vgl. u.a. Bamberg 1987). Auch kross-linguistische Studien bezüglich typologischer Unterschiede in den untersuchten Erzählungen sind möglich (vgl. u.a. Schmiedtová/Sahonenko 2008; Slobin/Berman 1994). Aufgrund der kognitiven Entlastung durch die vorliegenden Bilder während des Elizitierens wird dieses Buch häufig auch in der sprachpathologischen Forschung verwendet (vgl. u.a. Reilly et al. 2004; Schmiedtová im Druck).

Die Geschichte handelt von einem Jungen, einem Hund und ihrer Suche nach einem verschwundenen Frosch, der aus seinem Glas im Zimmer des Jungen in der Nacht weggehüpft ist. Während der Suche nach dem Frosch am nächsten Tag begegnen der Junge und der Hund vielen Tieren im Wald, die alle ihre Suche auf die ein oder andere Weise beeinflussen. Nach mehreren von diesen Begegnungen finden die beiden den Frosch schließlich mit seiner Froschfamilie wieder. Die Geschichte endet damit, dass der Junge und der Hund mit einem der Froschkinder als ihrem neuen Haustier nach Hause gehen (vgl. Mayer 1969).

3.1.2.2 Aufbau des Beobachtungsbogens

Der Beobachtungsbogen diente der Interviewerin zum Festhalten von subjektiven Eindrücken und Wahrnehmungen während der Generierung der Erzähltexte (vgl. Anhang 2). Es handelte sich hierbei um eine offene Beobachtungssituation. Um die gemachten Beobachtungen vergleichbar zu machen, wurde ein standardisierter Beobachtungsbogen entwickelt, der in insgesamt vier Kategorien unterteilt ist.

Die erste Kategorie umfasst Eindrücke zu linguistischen Kompetenzen, wie der Aussprache, der Semantik und der Grammatik. Mit der zweiten Kategorie werden Wahrnehmungen zu den narrativen Fähigkeiten der Kinder festgehalten. Hierbei werden die Plotstruktur, das Erstellen logischer Zusammenhänge sowie das Eingehen auf Details beobachtet. Zur Erfassung des subjektiven Gesamteindrucks der Kinder wurde die dritte Kategorie geschaffen. Sie generiert Informationen über die Motivationslage, die Neugierde und die Ausdauer des Kindes. Die vierte Kategorie dient abschließend der Erfassung aller sonstigen bemerkenswerten Auffälligkeiten, die ansonsten durch die Standardisierung des Beobachtungsbogens verloren gegangen wären. Hier wurde beispielsweise festgehalten, wer in der Untersuchungssituation anwesend war und wie der Tag des Kindes bisher verlaufen ist.

3.1.2.3 Aufbau des Fragebogens an die Eltern

Ziel des eingesetzten Fragebogens war es, persönliche Informationen über die Kinder zu erfassen. Der Fragebogen wurde vor der Aufnahme an die Eltern der teilnehmenden Kinder verteilt. Er umfasst dabei zahlreiche verschiedene Fragenformate von offen bis geschlossen.

Zu Beginn des Fragebogens wurden allgemeine Informationen, wie Geschlecht, Alter, Umgebungssprache und zusätzlich zu DS oder SSES diagnostizierte Behinderungen erfragt. Anschließend wurden Aspekte des Bildungsverlaufs der Kinder ermittelt. Neben den besuchten Einrichtungen ist nach der Freude am Besuch der Schule und nach bestimmten hier festgestellten Auffälligkeiten wie Schulangst oder Leistungsverweigerung gefragt worden. Auch andere regelmäßig besuchte Institutionen - wie beispielsweise logopädische Einrichtungen - wurden thematisiert. Der nächste Fragenkomplex umfasste den Zugang der Kinder zu ihrer Peergroup sowie ihre Freizeitaktivitäten. Abschließend wurden die Eltern nochmals gebeten, den Gesamteindruck ihrer Kinder subjektiv einzuschätzen. Des Weiteren gab es hier die Gelegenheit bemerkenswerte Aspekte, die die zuvor gestellten Fragen nicht erfassten, zu fixieren.

3.1.3 Ablauf der Untersuchung

Die Prozedur des Elizitierens wurde bei allen Kindern (N=10) gleich durchgeführt. Zunächst wurden die Kinder instruiert sich die *Frog story* anzuschauen, um einen Überblick über den Plot der Geschichte zu bekommen. Anschließend wurden sie von der Interviewerin gebeten, die dargestellte Geschichte in eigenen Worten zu erzählen. Während des Elizitierens der Handlungen in der Geschichte konnten die Kinder sich die Bilder anschauen. Dabei gab es von Seiten der Interviewerin keine explizite Anweisung zur Erstellung einer kohärenten Geschichte. Es wurde auch kein zeitliches Limit gesetzt.

In sprachpathologischen Studien ist es zudem wichtig auf die spezifischen Bedürfnisse der Stichprobe einzugehen. Während der Aufnahmen in der Universitätsklinik Jena war immer ein Elternteil des Kindes mit SSES anwesend, um das Vertrauen des Kindes in die interviewende Person zu bestärken. Diese Probandengruppe benötigte kaum Aufforderungen oder Motivationsanregungen zum Erzählen der Geschichte. Die Interviewerin konnte sich daher auf minimale Anweisungen während des Elizitierens beschränken.

Die Probandengruppe der Kinder mit DS wurde jeweils im häuslichen Umfeld aufgenommen, um die Kinder nicht durch eine neue Umgebung zu verunsichern. Auch hier war in vier von fünf Fällen mindestens ein Elternteil während der Aufnahme zugegen. Die Kinder dieser Gruppe benötigten einen wesentlich höheren Anteil an Unterstützung durch die Interviewerin. Dabei wurden Motivationsanregungen und Anweisungen immer auf die gleiche Weise erteilt. Gerade bei den jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Gruppe war es notwendig verbale Sprechanreize zu geben, damit das Elizitieren der Geschichte durchgeführt werden konnte. Auch hier achtete die Interviewerin auf die Vergleichbarkeit der Elizitationsabläufe.

3.1.4 Datenauswertung

Da diese Studie auf einem induktiven Vorgehen beruht, wurden im Vorfeld keine Hypothesen zu möglichen Ergebnissen aufgestellt. Die Daten wurden zunächst transkribiert und dann auf Auffälligkeiten hin untersucht. Diese wurden dann mit Hilfe der entworfenen Kodierungskategorien quantitativ sowie qualitativ ausgewertet (vgl. 3.1.4.1).

3.1.4.1 Vorgehen, Transkription und Kodierung

Da die generierten Erzähltexte als Hauptuntersuchungsgegenstand zur Klärung der Forschungsfrage galten, wird ihre Auswertung hier ausführlich dargestellt. Nach Abschluss der empirischen Untersuchung wurden die Aufnahmen nach einheitlichen Regeln transkribiert. Diese Regeln basieren auf der Grundlage, dass ein finites Verb eine Äußerung sowie einen Satz als Einheit markiert. Daher wurde jeweils nach dem finiten Verb segmentiert. Äußerungen, in denen obligatorische Satzglieder ausgelassen wurden, wurden als solche gekennzeichnet. Die Segmentierung erfolgte hier nach dem zu ergänzenden finiten Verb. Verbale Wiederholungen wurden als eigenständige Äußerungen aufgefasst. Aussprachefehler wurden ebenfalls transkribiert (vgl. Anhang 4). Alle Transkripte wurden von zwei fachlich versierten Personen unabhängig voneinander kodiert. Die Interkoderübereinstimmung lag bei 90%.

Die Kodierung der Transkripte erfolgte mit dem Ziel, Aussagen über die Finitheitsmarkierungen beider Probandengruppen treffen zu können. Daher wurden die Bereiche Phonologie, Phonetik, Semantik und Erzählverhalten beim Kodieren nicht beachtet. Die Kodierung wurde nach den im Anschluss dargestellten Regeln von zwei Personen durchgeführt. Die Interkoderübereinstimmung lag auch hier bei 90%.

Aufgrund der erheblichen Heterogenität der Länge der unterschiedlichen Erzähltexte wurden zunächst alle Äußerungen pro Text gezählt, um die Texte vergleichbar zu machen. Eine Äußerung wird generell als finites Verb und seine Argumente definiert. Benutzte ein Kind einen Infinitiv anstelle eines finiten Verbs, wurde dies trotzdem als eine Äußerung gezählt, um die Häufigkeit des Ausweichens auf infinite Verben berechnen zu können. Da die erste und dritte Person des Präsens nicht vom Infinitiv unterschieden werden können, wurden diese bei einer Abweichung in der Subjekt-Verb-Kongruenz immer als Infinitive gewertet, um ein einheitliches Kodieren zu gewährleisten. Zwischen unterschiedlichen Äußerungen wurde unterschieden, wenn sie mindestens zwei der folgenden drei Kriterien erfüllt haben: (1) Sie haben unterschiedliche Subjekte. (2) Sie könnten unterschiedliche Sätze bilden – dabei sind Sonderregeln für verbale Auslassungen und Ellipsen zu berücksichtigen. (3) Sie beschreiben unterschiedliche Ereignisse (vgl. Schmiedtová et al. im Druck). So wurde beispielsweise der Satz *Der Hund hat in einen Frosch geguckt* (SUB_02_RS, Z.8) als eine Äußerung gewertet und der Satz *Und der Junge hat gevlafen (geschlafen) und der Fros (Frosch) ist ausgereist* (SUB_02_RS, Z.9f.) als zwei Äußerungen. Aufzählungen von Charakteren wurden nicht als Ellipse gewertet, außer sie waren die Antwort auf eine Frage. Diese Aufzählungen wurden als Äußerung gewertet, in denen das finite Verb ausgelassen wurde. Wiederholungen des finiten Verbs wurden als einzelne Äußerungen bewertet. Alle weiteren Wiederholungen, von Subjunktion, Nomen etc., wurden als zugehörig zu einer Äußerung bewertet, da sie vermutlich der Mündlichkeit geschuldet sind und

somit kognitive Denkprozesse widerspiegeln. Für Kommentare galt die gleiche Bewertungsstrategie.

Anschließend wurde die Type-Token-Ratio (TTR) der Verben pro Erzähltext berechnet. Die TTR gibt an, wie reichhaltig der in einem Korpus verwendete Wortschatz, also die lexikalische Vielfalt ist (vgl. Perkuhn et al. 2012, E6-3). Diese lässt sich auch für einzelne Wortgruppen berechnen, wie es hier bei der Wortgruppe der Verben durchgeführt wurde. Dazu wurden zunächst alle Types und Tokens berechnet. Bei den Types handelt es sich um die Anzahl der unterschiedlichen Verben pro Transkript, also alle finiten und infiniten Verben (Infinitive; Partizipien), die auf unterschiedliche Infinitive zurückgeführt werden können. Modalverben und Hilfsverben wurden nicht in die Types oder Token miteingerechnet, hier wurde sich auf den Infinitiv beziehungsweise das Partizip bezogen. Wenn Verben korrigiert worden sind, wurde das zuletzt genannte Verb gezählt. Token sind als Gesamtmenge der Verben eines Textes definiert. Es mussten also alle im Transkript vorkommenden Verben (pro Äußerung ein Verb) gezählt werden. Die Gesamtanzahl der Types darf die der Token nicht übertreffen. Um die TTR zu ermitteln, wurde der Quotient aus Types und Tokens berechnet. Dieser Wert befindet sich immer im Intervall von 0 und 1 und beschreibt, wie hoch der Anteil der unterschiedlichen Verben an der Gesamtzahl der Verben im Text ist (vgl. ebd.). Je höher der Wert, desto versierter ist der Umgang mit dem Verb. Allerdings muss beachtet werden, dass die TTR immer unabhängig von der Korpusgröße berechnet wird. Es wäre möglich anzunehmen, dass eine Person mit einer TTR von 0,5 bei 40 Äußerungen eine größere Versiertheit beim Umgang mit Verben aufweist, als eine Person mit einer TTR von 0,5 bei 20 Äußerungen, denn umso länger der Text wird, desto öfter werden auch Wörter wiederholt, die den Wert der Types aber nicht mehr beeinflussen (vgl. Perkuhn et al. 2012, E6-3). Trotzdem spricht diese Person natürlich eindeutig mehr. Daher werden die TTR hier immer im Kontext der Gesamtanzahl der Äußerungen betrachtet, auch wenn abschließend zu bemerken ist, dass die Freude am Sprechen individuell unterschiedlich ist. Zudem weist die Person mit einer TTR von 0,5 bei nur 20 Äußerungen eine sehr große Varianz auf. Daher ist es letztlich schwer zu beurteilen, wer von beiden versierter im Umgang mit Verben ist. Festzustellen ist aber, dass der Umgang mit Finitheit und Varianz unterschiedlich ist.

Nachdem im ersten Schritt alle Äußerungen pro Transkript berechnet worden sind, wurden diese in zwei Gruppen unterteilt. So konnten die Korpusäußerungen, also die Äußerungen, die analysierbar sind, von den sonstigen Äußerungen getrennt werden. Gruppe eins enthielt alle Äußerungen bei denen das Kind das finite Verb ausgelassen hat, alle Äußerungen bei denen das Kind das Partizip oder den Infinitiv ausgelassen hat, (enthalten nur Hilfsverb/Modalverb) und alle Ellipsen. In Gruppe zwei befanden sich demnach alle Äußerungen, in denen das Kind finite Verben selbstständig gebildet hat, unabhängig davon ob sie korrekt gebildet wurden oder auffällig waren. Durch diese Unterteilung wurde es einfacher die TTR zu

berechnen. Diese konnte nämlich nur von den Äußerungen in Gruppe zwei, also den Äußerungen die ein finites Verb enthalten, berechnet werden. Die Äußerungen aus Gruppe eins waren für die Berechnung irrelevant. Die Berechnung erfolgte nach den zuvor beschriebenen Regeln. Danach wurde die errechnete TTR in Beziehung zur jeweiligen Gesamtanzahl von Äußerungen der Gruppe zwei pro Transkript gesetzt. Anschließend konnten auch die durchschnittliche TTR und die durchschnittliche Anzahl an Äußerungen pro Probandengruppe berechnet und miteinander verglichen werden.

Die Finitheit in den produzierten Erzähltexten wurde auf zwei Ebenen beurteilt. Als morphologische Auffälligkeiten der Finitheitsmarkierung wurden die Auslassungen des finiten Verbs kodiert, wobei Sonderregeln für zusammengesetzte Verbalkomplexe zu beachten sind, die Abweichungen in der Bildung der Tempora und die Nutzungen des Infinitivs anstelle des finiten Verbs auf morphosyntaktischer Ebene kodiert. Die Häufigkeit der einzelnen Auffälligkeiten wurde jeweils anteilig der Gesamtzahl von Äußerungen, die dieses Phänomen generell enthielten, pro Transkript berechnet. Die Auffälligkeiten wurden daraufhin zu Mustern gruppiert und als Anteil der Gesamtzahl von Auffälligkeiten dieses Phänomens pro Transkript berechnet.

Um Aussagen über die syntaktische Finitheit machen zu können, wurden syntaktische Auffälligkeiten in der Stellung des finiten Verbs in den Äußerungen sowie in der Subjekt-Verb-Kongruenz bestimmt. Die Häufigkeit der einzelnen Auffälligkeiten wurde ebenfalls anteilig der Gesamtzahl von Äußerungen, die dieses Phänomen generell enthielten, pro Transkript berechnet. Neben Sonderregeln für die Auslassung von Hilfsverben, Partizipien und Modalverben, wurden Äußerungen, in denen der Infinitiv anstelle des finiten Verbs eingesetzt wurde, nicht für die Berechnung der Verbstellung verwendet, denn hier sind keine Aussagen über die Stellung des finiten Verbs möglich. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wurde in solchen Äußerungen als nicht gegeben bewertet. Anschließend wurden die Auffälligkeiten wieder zu Mustern gruppiert und als Anteil der Gesamtzahl von Auffälligkeiten dieses Phänomens pro Transkript berechnet.

Daraufhin wurden die Beobachtungs- und Fragebögen ausgewertet, indem die zu den einzelnen Kategorien gegebenen Informationen ausgezählt wurden. Die hier gewonnenen Informationen werden in der folgenden Diskussion mit den gewonnenen Ergebnissen zur Finitheit verknüpft, um mögliche Parallelen erkennen zu können.

3.2 Ergebnisse

Die erzielten Ergebnisse werden im Folgenden jeweils für die Probandengruppe DS und SSES deskriptiv dargestellt. Eine Analyse und Kontrastierung des Umgangs der beiden Gruppen mit Finitheit erfolgt in der Diskussion (vgl. 3.3).

3.2.1 Ergebnisse der Kodierung der Transkripte

Kategorien	Durchschnittswerte DS	Durchschnittswerte SSES
Gesamtzahl an Äußerungen	63,2 (41-91) ➔ Davon Gruppe 1: 34,6 (17-51) Äußerungen ➔ Davon Gruppe 2: 28,6 (9-74) Äußerungen	34,4 (26-42) ➔ Davon Gruppe 1: 2,8 (0-7) Äußerungen ➔ Davon Gruppe 2: 31,6 (24-37) Äußerungen
TTR	55,8% (45,8-77,8%) bei 17,2 (9-24) Korpusäußerungen	61,2% (46-77%) bei 31,6 (24-37) Korpusäußerungen
Verbstellung	➔ V2: 89% (80-100%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb -> davon Inversionen: 25% (0-46%) von 17,4 (4-50) Äußerungen in V2-Stellung ➔ V1: 1% (0-8%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb ➔ VL: 2% (0-3%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb ➔ Auffällig: 8% (0-20%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb	➔ V2: 93% (83-100%) von 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb -> davon Inversionen: 64% (50-83%) bei 27,6 (19-30) Äußerungen in V2-Stellung ➔ V1: 2% (0-4%) von 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb ➔ VL: 4% (0-10%) 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb ➔ Auffällig: 1% (0-3%) von 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb ➔ <u>Muster Inversion</u>
Subjekt-Verb-Kongruenz	➔ Auffällig: 11% (3-42%) von 20,6 (6-60) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb/Infinitiv als finites Verb genutzt ➔ Unauffällig: 89% (58-97%) von 20,6 Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb/Infinitiv als finites Verb genutzt	➔ Auffällig: 5% (0-10%) von 29,4 (23-36) mit Subjekt und finitem Verb/Infinitiv als finites Verb genutzt ➔ Unauffällig: 95% (90-100%) von 29,4 (23-36) mit Subjekt und finitem Verb/Infinitiv als finites Verb genutzt

Präsensmarkierung	➔ Auffällig: 8% (0-21%) von 20,6 (9-49) Äußerungen im Präsens ➔ Unauffällig: 92% (79%-100%) von 20,6 (9-49) Äußerungen im Präsens	➔ Auffällig: 6% (0-9%) von 13,6 (4-27) Äußerungen im Präsens ➔ Unauffällig: 94% (90-100%) von 13,6 (4-27) Äußerungen im Präsens
Präteritumsmarkierung	➔ Unauffällig: 100% von 1,6 (0-6) Äußerungen im Präteritum	➔ Auffällig: 17% (0-29%) von 8,2 (0-14) Äußerungen im Präteritum ➔ Unauffällig: 83% (0-100%) von 8,2 Äußerungen im Präteritum
Perfektmarkierung	➔ Nur von einem Kind verwendet: Auffällig: 68,75% von 16 Äußerungen im Perfekt ➔ Unauffällig: 31,25% von 16 Äußerungen im Perfekt	➔ Auffällig: 22% (0-50%) von 9 (0-23) Äußerungen im Perfekt ➔ Unauffällig: 78% (0-100%) von 9 (0-23) Äußerungen im Perfekt
Infinitiv statt finitem Verb genutzt	10% (0-29%) bei 28,6 (9-74) Korpusäußerungen	3% (0-11%) bei 31,6 (24-37) Korpusäußerungen
Auslassung des finiten Verbs	64% (36-84%) bei 34,6 (17-51) Äußerungen in Gruppe 1 ➔ Davon 1-Wortäußerungen: 38% (0-56%) von 22,5 (9-34) Äußerungen, in denen das finite Verb ausgelassen wurde	14%(0-29%) bei 2,8 (0-7) Äußerungen in Gruppe 1 ➔ Davon 1-Wortäußerungen: /

Darstellung 3: Quantitative Auswertung der Transkripte

Die quantitative Auswertung der Transkripte ergab für die Probandengruppe mit DS ($N=5$) eine durchschnittliche Gesamtäußerungsanzahl von 63,2 (41-91). Davon ließen sich 34,6 (17-51) Äußerungen der Gruppe eins (- die Ellipsen, Äußerungen, in denen das finite Verb ausgelassen wurde sowie Äußerungen mit ausgelassenem Partizip oder Infinitiv enthält –) zuordnen. Demnach konnten 28,6 (9-74) Äußerungen als Korpusäußerungen identifiziert werden. Die TTR betrug 55,8% (45,8-77,8%) bei durchschnittlich 17,2 (9-24) Äußerungen, die ein finites Verb zur Berechnung der TTR enthielten (vgl. Darstellung 3).

Bezüglich der syntaktischen Finitheit wurde ausgewertet, dass 89% von durchschnittlich 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb in der V2-Stellung gebildet wurden. Von diesen durchschnittlich 17,4 (4-50) Äußerungen in V2-Stellung wiesen 25% (0-46%) eine Inversion auf. Etwa 1% (0-8%) der 19,6 (5-59) in dieser Kategorie gezählten Äußerungen waren

in der V1-Stellung gebildet worden. 2% (0-3%) dieser Äußerungen entfielen auf die Verbletzstellung und durchschnittlich 8% (0-20%) dieser Äußerungen waren auffällig (vgl. Darstellung 3). Die ebenfalls zum Bereich der syntaktischen Finitheit zählende Subjekt-Verb-Kongruenz war in 11% (3-42%) von 20,6 (6-60) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb oder Infinitiv als finitem Verb genutzt auffällig. Demnach waren 89% (58-97%) dieser Äußerungen unauffällig (vgl. ebd.).

Die Auswertung der morphologischen Finitheit ergab für die Präsensmarkierung, dass 8% (0-21%) der Äußerungen von Kindern mit DS, die im Präsens gebildet wurden, auffällig waren. Dagegen waren durchschnittlich 92% (79-100%) dieser Äußerungen unauffällig. Für das Präteritum konnten alle der durchschnittlich 1,6 (0-6) Äußerungen im Präteritum als unauffällig bewertet werden. Perfektmarkierungen nahm nur ein Kind mit DS vor. Dieses Kind verwendete in 11 von 16 Äußerungen mit Perfekt eine auffällige Tempusmarkierung des Verbs, während die restlichen fünf dieser Äußerungen unauffällig markiert wurden (vgl. ebd.).

In 10% (0-29%) der insgesamt 28,6 (9-74) Äußerungen aus Gruppe zwei wurde der Infinitiv anstelle des finiten Verbs verwendet. Darüber hinaus wurde in 64% (36-84%) der Äußerungen aus Gruppe eins das finite Verb ausgelassen. Von diesen 22,5 (9-34) Äußerungen mit ausgelassenem finiten Verb konnten 38% (0-56%) als Einwortäußerung klassifiziert werden (vgl. ebd.).

Abschließend ist anzumerken, dass sich ein Kind mit DS in seinen Leistungen sehr stark von den Leistungen der übrigen Kinder mit DS abhebt. Daher wird diesem Kind in der Diskussion ein besonderes Kapitel gewidmet (vgl. 3.3.2).

Bei der Probandengruppe von Kindern mit SSES wurden durchschnittlich 34,4 (26-42) Äußerungen gezählt. Davon entfielen 2,8 (0-7) Äußerungen auf Gruppe eins und 31,6 (24-37) Äußerungen auf Gruppe zwei. Eine TTR von 61,2% (46-77%) bei 31,6 (24-37) Äußerungen mit finitem Verb wurde zudem ermittelt (vgl. Darstellung 3).

Für die syntaktische Finitheit ergab sich bei Kindern mit SSES ein Anteil von 93% (83-100%) bei 29,4 Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb für den V2. 64% (50-83%) dieser 27,6 (19-30) V2 waren Inversionen. 2% (0-4%) der insgesamt 29,4 gezählten Äußerungen wurden als V1 gebildet. In VL-Stellung wurden durchschnittlich 4% (0-10%) dieser Äußerungen gebildet und 1% (0-3%) dieser Äußerungen waren auffällig. Für den Bereich des Umgangs mit der syntaktischen Finitheit bei SSES ergibt sich außerdem das *Muster Inversion*. Die Subjekt-Verb-Kongruenz umfasste bei Kindern mit SSES im Durchschnitt 5% Auffälligkeit bei 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb oder Infinitiv als finitem Verb genutzt. Demnach waren 95% (90-100%) dieser Äußerungen unauffällig.

Die Auswertung der Tempusmarkierungen stellte den ersten Aspekt der Beschäftigung mit der morphologischen Finitheit dar. 6% (0-9%) der von den Kindern mit SSES im Präsens gebildeten 13,6 (4-27) Äußerungen wiesen eine auffällige Präsensmarkierung auf. 94% dieser Äußerungen waren unauffällig. Von 8,2 (0-14) im Präteritum markierte Äußerungen waren 17% (0-29%) auffällig. 83% (0-100%) dieser Äußerungen waren dagegen unauffällig. Die Auffälligkeitsrate der Perfektmarkierung lag bei 22% (0-50%) bei 9 (0-23) Äußerungen im Perfekt. 78% dieser Äußerungen waren unauffällig.

In durchschnittlich 31,6 (24-37) Korpusäußerungen pro Erzähltext eines Kindes mit SSES wurde in 3% (0-11%) der Infinitiv anstelle des finiten Verbs verwendet. Außerdem wurde in durchschnittlich 14% (0-29%) der 2,8 (0-7) Äußerungen aus der Gruppe eins das finite Verb ausgelassen. Dabei konnte keine Einwortäußerung klassifiziert werden.

An diese quantitative Analyse der Transkripte schließt sich nun die qualitative Analyse an. Darstellung 4 zeigt die von den Kindern mit hoher Frequentierung produzierten Auffälligkeiten.

	Auffälligkeiten in der Finitheit bei:	
Kategorie	DS	SSES
Verbstellung	➔ V2 statt V1 (2 von 8 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind gebildet) ➔ V2 statt Inversion (5 von 8 auffälligen Äußerungen -> von zwei Kindern gebildet)	➔ V2 im Nebensatz (1 von 2 auffälligen Äußerungen-> jeweils von einem Kind gebildet) ➔ V2 statt Inversion (1 von 2 auffälligen Äußerungen-> jeweils von einem Kind gebildet)
Subjekt-Verb-Kongruenz	➔ Verwendung des Singulars anstell des Plurals (4 von 12 auffälligen Äußerungen-> von 3 Kindern gebildet) ➔ Verwendung des Infinitivs statt des finiten Verbs (5 von 12 auffälligen Äußerungen -> von 2 Kindern gebildet) ➔ Personal-/Numerusmarkierung fehlt (2 von 12 auffälligen Äußerungen -> von 2 Kindern gebildet)	➔ Verwendung des Singulars anstelle des Plurals (4 von 8 auffälligen Äußerungen-> von insgesamt 3 Kindern gebildet) ➔ Verwendung der Personalmarkierung des Präsens im Perfekt (2 von 8 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind gebildet)

Präsensmarkierung	➔ Umlaut in der dritten Person nicht realisiert (3 von 8 Äußerungen -> von 3 Kindern gebildet) ➔ Präsensstamm ohne Personalendung (2 von 8 auffälligen Äußerungen -> von 2 Kindern gebildet)	➔ Umlaut in der dritten Person nicht realisiert (2 von 4 auffälligen Äußerungen -> von zwei Kindern gebildet)
Präteritumsmarkierung	/	➔ Starkes Verb wie schwaches Verb flektiert (6 von 7 auffälligen Äußerungen -> von 2 Kindern gebildet)
Perfektmarkierung	➔ Personalmarkierung an Partizip II (6 von 11 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind) ➔ Auslassung des Hilfsverbs (3 von 11 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind)	➔ Auslassung des Hilfsverbs (2 von 11 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind gebildet) ➔ Auslassung des Partizips II (3 von 11 auffälligen Äußerungen -> von zwei Kindern gebildet) ➔ Partizip II-Bildung von starken Verben wie von schwachen Verben gebildet (5 von 11 auffälligen Äußerungen -> von einem Kind gebildet)

Darstellung 4: Qualitative Auswertung der Auffälligkeiten in den Transkripten

Die qualitative Auswertung der Auffälligkeiten in den Transkripten hat für die Probandengruppe der Kinder mit DS einige Regelmäßigkeiten im Umgang mit Finitheit ergeben. Die Auffälligkeiten in der Verbstellung wiesen zwei mögliche Formen auf: Entweder wurde der V2 anstelle einer Inversion in der V2-Stellung gebildet, oder die V2-Stellung wurde anstelle der V1-Stellung verwendet. Diese Formen waren jeweils bei einem Kind zu beobachten (vgl. Darstellung 4).

Weiterhin hat die qualitative Auswertung für den Bereich der syntaktischen Finitheit bezüglich der Subjekt-Verb-Kongruenz ergeben, dass in 4 von 12 Auffälligkeiten in dieser Kategorie der Singular anstelle des Plurals von insgesamt drei Kindern mit DS verwendet wurde. Fünf dieser Auffälligkeiten umfassten die Verwendung des Infinitivs anstelle des finiten Verbs, die von zwei Kindern benutzt wird. Die Kinder sagten beispielsweise *Und der gehen raus* (SUB_08_JK, Z. 101). In 2 dieser 12 Auffälligkeiten wurde darüber hinaus die Personal-/Numerusmarkierung nicht an den Verbstamm gehangen, was bei zwei Kindern vorkam. Ein Beispiel hierfür ist die Äußerung *Der geh da runter* (SUB_08_JK, Z. 74) (vgl. ebd.).

Für die morphologische Finitheit ergaben sich Auffälligkeiten im Bereich der Tempusmarkierung bei den Kindern mit DS. In drei von acht Auffälligkeiten der Präsensmarkierung wurde der Umlaut in der dritten Person Präsens nicht realisiert. Drei Kinder bildeten dabei Äußerungen wie *Die schläft* (SUB_06_PR, Z.26). Die im Zuge der Subjekt-Verb-Kongruenz schon angesprochene fehlende Personal-/Numerusmarkierung wurde auch als Auffälligkeit dieser Kategorie aufgefasst, da der Präsensstamm von zwei Kindern ohne Personalendung verwendet wurde. Dies geschah in zwei von acht Auffälligkeiten der Präsensmarkierung (vgl. Darstellung 4).

Für die Perfektmarkierung wurden insgesamt neun Auffälligkeiten in der Probandengruppe von Kindern mit DS analysiert, dabei wurden alle Äußerungen im Perfekt von einem Kind gebildet (vgl. Darstellung 3). In sechs von neun Auffälligkeiten nahm dieses Kind eine Personalmarkierung am Partizip II vor und in drei Fällen ließ es das Hilfsverb aus (vgl. Darstellung 4).

Die qualitative Auswertung der Auffälligkeiten der syntaktischen Finitheit ergab für die Probandengruppe von Kindern mit SSES zwei auffällige Äußerungen im Bereich der Finitheit. Von einem Kind mit SSES wurde die V2-Anstellung anstelle der VL-Stellung im Nebensatz verwendet. Ein anderes Kind verwendet statt der Inversion in der V2-Stellung nur den V2 (vgl. Darstellung 4)

Für die Subjekt-Verb-Kongruenz ließen sich darüber hinaus insgesamt acht Auffälligkeiten auswerten. In vier dieser Auffälligkeiten wurde der Singular anstelle des Plurals von drei Kindern mit SSES verwendet. Zwei andere Auffälligkeiten zeigten daneben die Personalmarkierung des Präsens, die von einem Kind in das Perfekt übernommen wurde. Das Kind sagte beispielsweise *und hier faltet der Junge runter* (SUB_03_DO, Z. 46) (vgl. ebd.).

Die Auffälligkeiten im Bereich der Tempusbildung und damit in der morphologischen Finitheit zeigen sich in der Präsens-, Präteritums- sowie Perfektmarkierung. Zwei der vier Auffälligkeiten der Präsensbildung entfielen auf die durchgeführte Realisierung des Umlauts in der dritten Person, die insgesamt zwei Kinder zeigten. Zwei Kinder mit SSES flektierten darüber hinaus im Präteritum starke Verben wie schwache. Diese Auffälligkeit betraf sechs von insgesamt sieben Äußerungen. Die Kinder bildeten dabei Äußerungen wie *Hier kommen ganz viele Bienen raus* (SUB_03_DO, Z. 35) (vgl. ebd.).

Für die Perfektbildung wies ein Kind in fünf von insgesamt elf Auffälligkeiten dieser Kategorie eine Partizip II-Bildung der starken Verben wie von schwachen Verben auf. Das Kind mit SSES produzierte Äußerungen wie *und der hat ganz laut wie der Fros (Frosch) geruft* (SUB_02_RS, Z.34). Drei dieser Auffälligkeiten ließen sich zudem der Auslassung des Partizips

II zuordnen, welche von zwei Kindern gebildet wurden. Zwei der Auffälligkeiten zeigten eine Auslassung des Hilfsverbs, die von einem Kind mit SSES geformt wurden (vgl. Darstellung 4).

3.2.2 Ergebnisse der Beobachtungsbögen

Im Folgenden werden relevante Wahrnehmungen der Beobachtungsbögen zusammenfassend für die einzelnen Kategorien dargestellt. Diese Auswertung ergab für die Probandengruppe der Kinder mit DS ($N=5$) im Bereich der linguistischen Kompetenzen die Beobachtung, dass vier von fünf Kindern selten finite Verben benutzten. Der Wortschatz wurde von einem der fünf Kinder als ausgeprägt wahrgenommen. Drei der fünf Kinder wurden darüber hinaus als schwer verständlich beschrieben. Die narrativen Fähigkeiten bildeten den Gegenstand der zweiten beobachteten Kategorie. Die *Frog story* war einem der Kinder bekannt. Details wurden von allen fünf Kindern mit DS nur selten genannt. Zudem verstand nur eines dieser Kinder den Plot. Zwei Kinder erstellten eine Plotstruktur. Die subjektive Einschätzung der Kinder mit DS durch die Interviewerin ergab, dass drei der fünf Kinder als motiviert beschrieben werden konnten. Eines der Kinder benötigte eine Pause, in der es von der Mutter auf den Schoß genommen wurde, da es sonst zu unruhig gewesen wäre. Als sonstige Auffälligkeiten wurde festgehalten, dass in vier von fünf Aufnahmesituationen mindestens ein Elternteil anwesend war. Vier von fünf Kindern benötigten viele Instruktionen und Bestätigungen der Interviewerin während des Elizitierens. Zwei der fünf Kinder mit DS waren außerdem stark von dem verwendeten Mikrophon abgelenkt.

Die auffällige Stellung der finiten Verben wurde bei drei von fünf Kindern der Probandengruppe der Kinder mit SSES ($N=5$) beobachtet. Bei zwei dieser Kinder wurde außerdem ein ausgeprägter Wortschatz festgestellt. Drei Kinder mit SSES wurden des Weiteren als schwer verständlich beschrieben. Zur Kategorie der narrativen Fähigkeiten ist festzuhalten, dass keinem der Kinder die *Frog story* bekannt war. Details wurden nicht häufig erkannt. Dafür wurde der Plot von vier der fünf Kinder mit SSES verstanden. Diese vier Kinder erstellten zudem eine Plotstruktur. Subjektiv wahrgenommen wurde bei den Kindern, dass alle das Elizitieren ohne Pausen und großartige Eingriffe der Interviewerin durchführten. Sonstige Auffälligkeiten beschränkten sich auf die Anwesenheit eines Elternteils während der Untersuchung.

3.2.3 Ergebnisse der Fragebögen an die Eltern

Kategorien	Durchschnittswerte DS	Durchschnittswerte SSES
Alter	7 (6;0-8)	5 (4;0-6;0)
Geschlecht	2 Mädchen; 3 Jungen	5 Jungen
Schwangerschaftswochen	37 (30-44) SW	40 (39-40) SW
L2	/	/
Weitere Einschränkungen	1 von 5: korrigierter Herzfehler	1 von 5: Hörprobleme
Sprechen der ersten Worte	2;2 Jahre (1;4-3 Jahre)	0;9 Jahre (0;8-0;11) 1 von 5: keine Angabe
Besuch des Kindergartens	Integrativ: 3 von 5 „Normal“: 2 von 5 alle seit dem 2. Lebensjahr	„Normal“: 3 von 5 Integrativ: 2 von 5
Rückmeldung über das Verhalten in der Gruppe/Spielverhalten	4 von 5: als sozial eingeschätzt 3 von 5: Verzögerungen gegenüber anderen sichtbar-> führte zu Rückzug der Kinder	
Besuch der Schule	4 von 5 3 von 5: Grundschule 1 von 5: Förderschule KME/GE ➔ Alle gehen regelmäßig und gerne zur Schule.	/
Auffälligkeiten in der Schule	3 von 4: Lernschwierigkeiten 2 von 4: Leistungsverweigerung 2 von 4: Konzentrationsprobleme-> davon 1: oppositionelles Verhalten gegenüber der Lehrkraft	/
Betreuung durch andere Institutionen	3 von 5: Logopädie	1 von 5: Logopädie
Anzahl der Freunde	(1-mehrere); davon jeweils ein richtig guter Freund (kein Einzelgänger)	5 (3-7); davon jeweils ein richtig guter Freund (kein Einzelgänger)
Eingeschätzte Wirkung des Kindes auf das soziale Umfeld	5 von 5: bei anderen beliebt 1 von 5: gehänselt 3 von 5: hilfsbereit	5 von 5: bei anderen beliebt 2 von 5: hilfsbereit

Darstellung 5: Auswertung der Fragebögen

Die Auswertung der Fragebögen ergab für die Probandengruppe der Kinder mit DS ($N=5$) ein durchschnittliches Alter von sieben Jahren (6;0-8;0). Zwei Mädchen sowie drei Jungen nahmen an der Studie teil, wobei die durchschnittliche Schwangerschaftsdauer ihrer Mütter 37 (30-40) Wochen betrug. Keines der Kinder wuchs mehrsprachig auf. Für ein Kind wurde ein korrigierter Herzfehler als zusätzliches Handicap zum DS angegeben. Erste Worte wurden durchschnittlich mit 2;2 (1;4-3) Jahren gesprochen (vgl. Darstellung 5). Zum Bildungsverlauf der Kinder mit DS ist festzuhalten, dass alle seit dem zweiten Lebensjahr einen Kindergarten besucht haben oder besuchen. Drei der Kinder waren oder sind in einem integrativen, die anderen zwei Kinder in einem Regelkindergarten untergebracht. Die Rückmeldungen zum Gruppenverhalten im Kindergarten wurden von vier von fünf Eltern mit sozial angegeben. Drei von fünf Eltern gaben sichtbar gewordene Verzögerungen gegenüber den anderen Kindern an, die zum Rückzug ihres Kindes mit DS führten (vgl. ebd.). Vier von fünf Kindern besuchten darüber hinaus mittlerweile bereits eine Schule, drei davon eine Grundschule und ein Kind eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten körperlich und motorische Entwicklung (KME) und geistige Entwicklung (GE). Nach Angaben der Eltern besuchen sie alle gerne und regelmäßig die Schule. Als beobachtete Auffälligkeiten in der Schule wurden in drei von vier Fällen Lernschwierigkeiten genannt. Bei zwei von vier Kindern mit DS traten außerdem Konzentrationsprobleme und Situationen, in denen es zur Leistungsverweigerung kam, auf. Eines der Kinder zeigte zusätzlich zu Konzentrationsproblemen oppositionelles Verhalten gegenüber den Lehrkräften. Drei von fünf Kindern besuchten neben der Schule noch regelmäßig logopädische Einrichtungen (vgl. ebd.). Im sozialen Umfeld der Kinder mit DS wurde für jedes Kind ein richtig guter Freund beschrieben, der kein Einzelgänger ist. Die Angaben zur Gesamtanzahl von Freunden schwankten zwischen einem und mehreren. Fünf von fünf Eltern schätzten ein, dass ihr Kind mit DS bei anderen Kindern beliebt sei, drei von fünf charakterisierten ihr Kind des Weiteren als hilfsbereit. Zudem wurde eines der fünf Kinder mit DS als gehänselt dargestellt (vgl. ebd.).

Für die Probandengruppe der Kinder mit SSES ($N=5$) ergab die Auswertung der Fragebögen ein durchschnittliches Alter von fünf Jahren (4;0-6;0). Alle teilnehmenden Kinder mit SSES waren männlichen Geschlechts, wobei die durchschnittliche Schwangerschaftsdauer ihrer Mütter 40 Wochen (39-40) betrug. Mehrsprachig wuchs keines der untersuchten Kinder auf. Für ein Kind wurde als zusätzliches Handicap Hörprobleme angegeben. Mit 0;9 Jahren (0;8-0,11) sprachen die Kinder durchschnittlich ihre ersten Worte (vgl. ebd.). Alle Kinder mit SSES besuchten den Kindergarten, drei gingen in einen Regel-, zwei in einen integrativen Kindergarten. Der Besuch startete mit dem ersten Lebensjahr. Eine Schule besucht noch keines der Kinder mit

SSES. Das soziale Verhalten in der Gruppe im Kindergarten wurde von zwei Eltern als ausgrenzend aufgrund der sprachlichen Beeinträchtigung beschrieben, welches sich auch negativ auf das Selbstvertrauen auswirkt. Eines der fünf Kinder mit SSES besuchte zusätzlich zum Kindergarten regelmäßig die Logopädie sowie Frühförderung (vgl. Darstellung 5). Die Gesamtanzahl der Freunde betrug im Durchschnitt fünf (3-7). Davon war ein Freund ein richtig guter, der selbst kein Einzelgänger war. Die Wirkung ihres Kindes auf sein soziales Umfeld wurde von allen Eltern als bei anderen beliebt dargestellt. Zwei Eltern verwiesen zudem auf die Hilfsbereitschaft ihres Kindes (vgl. ebd.).

3.3 Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Studie in der Auswertung deskriptiv für die beiden Probandengruppen dargestellt wurden (vgl. 3.2), wird in der Diskussion zunächst der Umgang von Kindern mit DS und SSES mit Finitheit kontrastiv gegenübergestellt. Hierbei werden die erzielten Ergebnisse auch in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet (vgl. 3.3.1). Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird daraufhin gesondert auf ein Kind der Probandengruppe DS eingegangen, welches sich in seinen sprachlichen Leistungen deutlich von den übrigen Kindern mit DS abhebt und eigene Regelmäßigkeiten im Umgang mit Finitheit entwickelt hat (vgl. 3.3.2). Der letzte Abschnitt der Diskussion dient der kritischen Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. 3.3.3).

3.3.1 Vergleich des Umgangs mit Finitheit bei DS und SSES

Die Probandengruppe der Kinder mit DS ist im Durchschnitt zwei Jahre älter als die Probandengruppe der Kinder mit SSES. Trotzdem lassen sich diese beiden Altersgruppen aufgrund der mentalen Retardierung und der damit einhergehenden Verzögerung der Gesamtentwicklung der Kinder mit DS miteinander vergleichen. Die Geschlechterverteilung der Gruppe von Kindern mit SSES entspricht der höheren Wahrscheinlichkeit des Auftretens der SSES bei Jungen (vgl. Grimm 2012, 135).

Obwohl die Kinder mit DS im Durchschnitt mehr Äußerungen (63,2 (41-91)) als die Kinder mit SSES (34,4 (26-42)) bildeten, war bei den Kindern mit SSES der Anteil an Korpusäußerungen mit 31,6 (24-37) von 34,4 (26-42) Gesamtäußerungen wesentlich höher als bei Kindern mit DS. Hier gab es durchschnittlich 28,6 (9-74) Korpusäußerungen von 63,2 (41-91) Gesamtäußerungen. Kinder mit DS bildeten demnach auch einen höheren Anteil an Äußerungen, die Ellipsen oder Auslassungen des finiten Verbs, Partizips oder Infinitivs enthielten. Dieser Anteil betrug 34,6 (17-51) Äußerungen von 63,2 (41-91) Gesamtäußerungen,

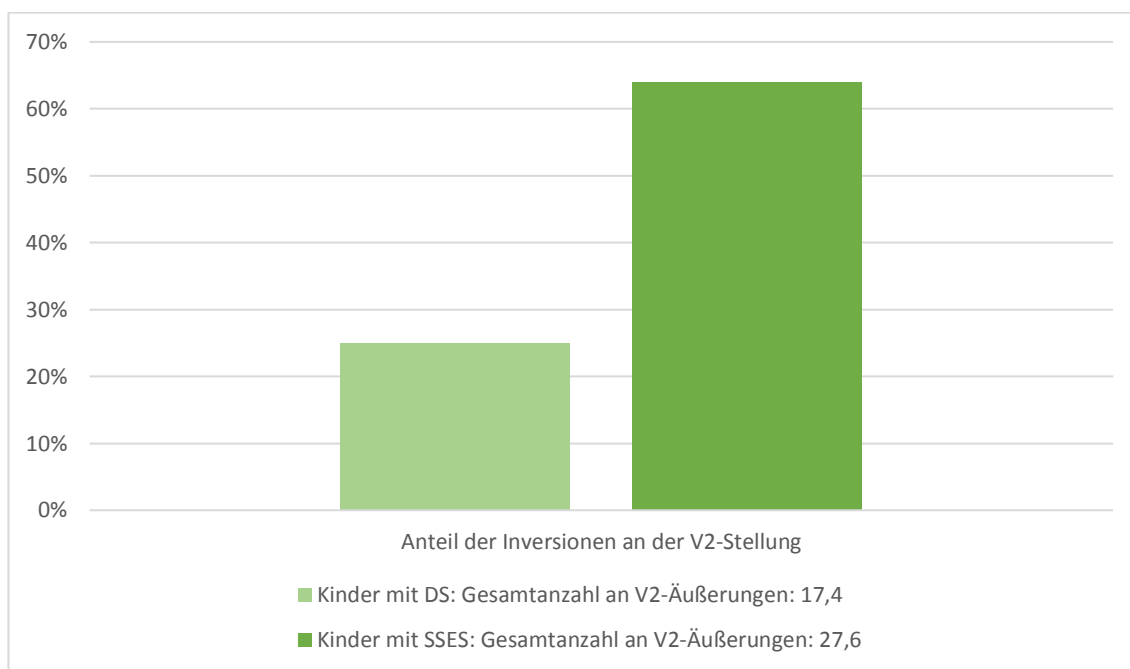
während er bei SSES nur einen Anteil von 2,8 (0-7) Äußerungen von 34,4 (26-42) Gesamtäußerungen ausmachte.

Kinder mit DS ließen zudem öfter das finite Verb in den Äußerungen der Gruppe eins aus 64% (36-84%)) bei 34,6 (17-51) Äußerungen der Gruppe 1. Von diesen 22,5 (9-34) Äußerungen, in denen das finite Verb ausgelassen wurde, handelte es sich in durchschnittlich 38% um Einwortäußerungen. Kinder mit SSES ließen nur in 14% (0-29%) der 2,8 (0-7) Äußerungen aus Gruppe eins das finite Verb aus. Sie bildeten dabei aber keine Einwortäußerungen. Diese Ergebnisse deuten auf einen anderen Umgang mit Finitheit zwischen den beiden Probandengruppen hin. Während die Kinder mit SSES überwiegend Äußerungen bildeten, die ein finites Verb enthielten, reduzierten die hier beobachteten Kinder mit DS die Komplexität ihrer Äußerungen, indem sie sie auf die Kernaussage in Form von Inhaltswörtern reduzierten. Funktionswörter wie Verben wurden dabei ausgeklammert. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem in der Literatur beschriebenen häufigen Einsatz von Einwortäußerungen bei Kindern mit DS (vgl. Baun 1981, 6).

Der Wert der TTR lag bei den Kindern mit DS durchschnittlich bei 55,8% (45,8%-77,8%) bei 17,2 (9-24) Korpusäußerungen. 61,2% (46-77%) bei 31,6 (24-37) Korpusäußerungen betrug der durchschnittliche Wert der TTR bei der Probandengruppe mit SSES. Wie in Abschnitt 3.1.4.1 schon angesprochen, ist es schwierig zu beurteilen, welche der beiden Gruppen eine höhere Versiertheit im Umgang mit Verben aufweist. Die Probandengruppe der Kinder mit SSES weist zwar eine höhere TTR auf, allerdings verteilt sich diese auch auf deutlich mehr Verben als bei den Kindern mit DS. Anzunehmen wäre, dass sich durch die größere Anzahl an Korpusäußerungen mehr Verben wiederholen, die die Gesamtanzahl der Types daher nicht mehr beeinflussen können. Allerdings weisen die Kinder mit DS eine ähnliche TTR bei etwa der Hälfte der Korpusäußerungen auf. Daher deutet auch dieses Ergebnis auf einen unterschiedlichen Umgang mit Finitheit hin. Bei Kindern mit SSES ist zwar offensichtlich der Redefluss in den beobachteten Erzähltexten gegeben. Trotzdem sind Finitheit und Reichhaltigkeit an Verben im Vergleich zu Kindern mit DS relativ schwach ausgeprägt. Die beobachteten Kinder mit DS bildeten dagegen im Vergleich eine durchschnittlich verschwindend geringe Anzahl an Korpusäußerungen, die nicht auf einen Redefluss in den Erzähltexten hindeutet. In diesen wenigen Äußerungen setzten sie dafür Finitheit geschickt ein und offenbarten ihren produktiven Wortschatz über die Reichhaltigkeit der eingesetzten Verben.

Zur syntaktischen Finitheit ist zu konstatieren, dass beide Probandengruppen den V2 klar bevorzugten. Bei DS wiesen durchschnittlich 89% (80-100%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb die V2-Stellung auf. Bei den Kindern mit SSES waren es sogar 93% (83-100%) von 29,4 (23-36) Äußerungen. Auffällig war der hohe Anteil an Inversionen dieser

Äußerungen von der Probandengruppe SSES im Vergleich zu den Kindern mit DS (vgl. Darstellung 6)



Darstellung 6: Durchschnittlicher Anteil von Inversionen in der V2-Stellung

64% (50-83%) der 27,6 (19-30) Äußerungen in V2-Stellungen von Kindern mit SSES waren demnach mit Inversion gebildet (vgl. Darstellung 6). Diese auffällige Bevorzugung der Inversionsstruktur, die offensichtlich von Kindern mit DS in wesentlich geringerem Maße verwendet wurde, wurde als *Muster Inversion* bezeichnet. Obwohl eine Probandengruppe von fünf Kindern mit SSES zu gering ist, um diese syntaktische Struktur als Marker für SSES zu identifizieren, zeichnet sich für die beobachtete Stichprobe doch eine deutliche Bevorzugung dieser Struktur bei Kindern mit SSES ab. Kritisch einzuwenden ist hier, dass es sich für das Elizitieren von Geschichten anbietet, Inversionen zu verwenden, die in der produktiven Sprachleistung im Alltag so nicht gebildet werden (vgl. Griebhaber 2013, 4). Allerdings hätte sich diese Bevorzugung demnach auch bei Kindern mit DS zeigen müssen, da diese ebenfalls Geschichten elizitierten. Daher ist ein unterschiedlicher Umgang mit syntaktischer Finitheit feststellbar.

Die Auffälligkeiten in der Verbstellung der syntaktischen Finitheit waren mit 8% (0-20%) von 19,6 (5-59) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb höher ausgeprägt als bei der Probandengruppe SSES. Hier war durchschnittlich nur 1% (0-3%) der 29,4 (23-36) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb auffällig. Einheitlich war für beide Gruppen, dass sie jeweils den V2 auf andere Satztypen übergeneralisierten. So wurde beispielsweise die Äußerung *und dann*

der Runge (Junge) ist runtergefallt (SUB_07_BS, Z. 56) gebildet, in der das Kind anstelle der Inversion in der V2-Stellung die reine V2-Stellung verwendet. Solche Übergeneralisierungen von grammatischen Regeln im Bereich der Finitheit werden in der Literatur für beide Probandengruppen als charakteristisch beschrieben (vgl. Ritterfeld 2004, 74; Grimm 2012, 140f.). Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz war mit 11% (3-42%) von 20,6 (6-60) Äußerungen mit Subjekt und finitem Verb oder Infinitiv, der als finites Verb genutzt wurde, waren bei den Kindern mit DS auffälliger. Kinder mit DS sowie mit SSES übergeneralisierten am häufigsten den Singular (vgl. Darstellung 4). Zudem verwendeten zwei Kinder mit DS in fünf dieser 12 auffälligen Äußerungen den Infinitiv anstelle des finiten Verbs. In der Forschungsliteratur werden Auffälligkeiten in der Subjekt-Verb-Kongruenz als hoch frequentiert für die Probandengruppe der Kinder mit SSES beschrieben (vgl. Siegmüller/Bartels 2015, 60f.). Dies konnte sich in dieser Studie mit einem durchschnittlichen Wert von einem Prozent nicht bestätigen.

Der Umgang mit Finitheit wurde zudem über die morphologischen Tempusmarkierungen am Verb analysiert. Für die Präsensmarkierung zeigte sich bei den Kindern mit DS mit 8% (0-21%) von 20,6 (9-49) Äußerungen im Präsens ein leicht höherer Anteil an Auffälligkeiten als bei den Kindern mit SSES mit 6% (0-9%) von 13,6 (4-27) Äußerungen im Präsens. Insgesamt realisierten zwei Kinder mit SSES in zwei von vier Äußerungen und drei Personen mit DS in drei von acht auffälligen Äußerungen im Präsens den Umlaut beim Bilden der dritten Person Singular Indikativ Präsens nicht. *Und dann schläft der Mensch (SUB_01_TT, Z.23)* zählte zu diesen Äußerungen. Im Deutschen wird eigentlich bei starken Verben, die im Präsensstamm ein a oder ä aufweisen die zweite und dritte Person Singular Indikativ Präsens mit Umlaut gebildet (vgl. Hentschel/Vogel 2009, 331). Diese Auffälligkeit der Übergeneralisierung in der Präsensmarkierung findet sich auch im Spracherwerb von Kindern ohne Einschränkungen. Kinder ohne Einschränkungen weisen diese Übergeneralisierungen allerdings etwas früher auf, als die hier dargestellten Probandengruppen (vgl. Szagun 2013, 25f.). Hier zeigt sich also, dass manche Aspekte des Spracherwerbs bei den beobachteten Probandengruppen verzögert auftreten. Das Präteritum wurde nur von den Kindern mit SSES verwendet. In sechs von sieben auffälligen Äußerungen wurden auch hier starke Verben als Folge einer Übergeneralisierung wie schwache Verben behandelt. Diese Äußerungen wurden von insgesamt zwei Kindern mit SSES gebildet. Beispielfhaft kann die Äußerung *Hier komnten ganz viele Bienen raus (SUB_03_DO, Z. 35)* dienen. Bei *kommen* handelt es sich um ein starkes Verb, dessen Präteritum mit Hilfe eines Ablauts gebildet wird. Das Kind mit SSES hat *kommen* aber der Kategorie der schwachen Verben zugeordnet und bildet die Präteritumsform daher durch das Anhängen des Präteritalsuffixes *-t(e)* an den Präsensstamm. Hier zeigt sich erneut sehr deutlich die in der Literatur beschriebene Schwierigkeit von Kindern mit SSES beim Erfassen von Kategorien (vgl. Siegmüller/Bartels 2015, 61f.).

Da das Perfekt nur von einem Kind mit DS verwendet wird, wird auf die Auffälligkeiten dieser Bildung im folgenden Kapitel gesondert eingegangen (vgl. 3.3.2). Für die Probandengruppe der Kinder mit SSES konnten dagegen elf Auffälligkeiten in der Perfektbildung bestimmt werden. Auch hier zeigt sich eine Übergeneralisierung der Anwendung der Regeln der Partizip II-Bildung bei schwachen Verben auf die Bildung des Partizip II von starken Verben. Diese Auffälligkeit trat in fünf von 11 Fällen auf und wurde nur von einem Kind verwendet. *und der hat ganz laut wie der Fros (Frosch) geruft.* (SUB_02_RS, Z. 34) stellt eine beispielhafte Äußerung dar.

In 10% (0-29%) der 28,6 (9-74) Korpusäußerungen, die von Kindern mit DS gebildet wurden, nutzten diese den Infinitiv anstatt des finiten Verbs. Es kam also zum Ausweichen auf die unflektierte Verbform, um die Komplexität der Äußerungen möglicherweise zu verringern und Fehler in der Verbflexion zu vermeiden. Kinder mit SSES wichen dagegen nur in durchschnittlich 3% der 31,6 (24-37) Korpusäußerungen auf den Infinitiv aus. Dieses Ergebnis lässt daher auch einen unterschiedlichen Umgang mit Finitheit erahnen. Während die Kinder mit DS die Verbflexion mit Hilfe einer Vermeidungsstrategie umgehen, nehmen die Kinder mit SSES eine Flexion am Verb vor. Diese Beobachtung widerspricht der von Siegmüller und Bartels (2015) beschriebenen Reduktion von Komplexität in Äußerungen bei Kindern mit SSES. Diese Untersuchung zeigte, dass Kinder mit SSES sehr wohl grammatisch komplexe Strukturen bilden und erkennen, dass Verben über bestimmte Morpheme flektiert werden.

Zusammenfassend ist also zu konstatieren, dass beide Probandengruppe eine erhebliche Heterogenität bezüglich der sprachlichen Profile der einzelnen Individuen sowie ihrer Lebenssituationen aufwiesen. Diese breite Varianz machte es schwierig, allgemeine Marker zu identifizieren, die bei mehr als der Hälfte der Kinder einer Probandengruppe auftraten. Möglicherweise würde es sich anbieten, die hier als *Muster Inversion* beschriebene Auffälligkeit in der syntaktischen Finitheit der Kinder mit SSES in einer größeren Stichprobe zu untersuchen.

Trotz dieser beobachteten Heterogenität war es aber möglich einen unterschiedlichen Umgang beider Probandengruppen mit Finitheit zu erkennen. Während die Kinder mit DS sehr oft Funktionswörter ausließen und mit Hilfe von Inhaltswörtern kommunizierten oder den Infinitiv anstatt des finiten Verbs verwendeten, zeigten sich solche Vermeidungsstrategien oder Reduzierungen der Komplexität nicht bei Kindern mit SSES. Bei ihnen konnte ein Redefluss in den Erzähltexten identifiziert werden. Trotzdem war die Finitheit und Reichhaltigkeit des Umgangs mit Verben beschränkt.

3.3.2 „Ausreißer“ der Probandengruppe DS

Aus hier nicht zu beantwortbaren Gründen erwies sich ein Kind mit DS als wesentlich versierter im Umgang mit Sprache im Gegensatz zu den anderen beobachteten Kindern mit DS. Dieses Kind produzierte insgesamt 74 Korpusäußerungen, während der Durchschnitt an Korpusäußerungen dieser Gruppe bei 28,6 lag. Interessant ist vor allem sein Umgang mit der Perfektmarkierung, die es als einziges Kind mit DS realisierte. 11 von 16 Äußerungen im Perfekt erwiesen sich dabei als auffällig. In sechs Fällen nahm das Kind dabei eine zusätzliche Personalmarkierung am Partizip II vor. *Dann ist (*Subjekt*) auf auf (*Artikel*) Fenster rausgegangen (SUB_07_BS, Z. 43; 44).* In dieser Äußerung wird das unregelmäßige Verb *rausgehen* verwendet. Das Kind hängt an das Partizip II dieses Verbs die Personalendung der dritten Person Singular Präsens. Es markiert also die finite Verbform, obwohl das Hilfsverb diese Person-/Numerusmarkierung schon übernimmt. Diese Übergeneralisierung, alle Verbformen in Person und Numerus zu markieren, übernimmt das Kind für sechs seiner Äußerungen im Perfekt. Bemerkenswerterweise kam es in Äußerungen, in denen das Hilfsverb zur Perfektbildung ausgelassen wurde, nicht zu dieser Übergeneralisierung. Das Kind verwendete seine eigene Formbildung also nicht konsistent. Diese Form der Übergeneralisierung ist auch im Spracherwerb von Kindern ohne Einschränkung zu beobachten (vgl. Szagun 2013, 100).

Mit einer TTR von 0,5 bei 74 Korpusäußerungen verhielt sich dieses Kind in seinem Umgang mit Finitheit auch anders als die übrigen Kinder dieser Probandengruppe. Trotz des offensichtlichen Redeflusses war die Finitheitsmarkierung sowie die Reichhaltigkeit an verwendeten Verben eingeschränkt. Sie lag unter dem durchschnittlichen Wert der TTR der Kinder mit SSES (61,2%). In 12 von 17 Äußerungen lässt es das finite Verb weg.

Darüber hinaus verwendete dieses Kind auch eine für diese Probandengruppe ungewöhnlich hohe Anzahl an Inversionen, die sich eher mit den Beobachtungen der Kinder mit SSES deckt. 22 von 50 Äußerungen in V2-Stellung wiesen nämlich eine Inversion auf.

Dieses Beispiel unterstreicht eindrücklich wie heterogen das sprachliche Profil der Kinder mit sprachpathologischen Störungen sein kann. An diesem Beispiel zeigt sich zudem, dass auch Kinder mit DS befähigt sind, komplexe grammatische Strukturen zu realisieren. Fraglich bleibt, warum es nur einigen, wenigen Kindern gelingt.

3.3.3 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Bei weiterführenden Studien zu dieser Fragestellung bietet sich der zusätzliche Einsatz von Videoaufnahmen an, um die von den Kindern erbrachte Gestik und Mimik mit analysieren zu können. Gerade Kinder mit DS zeigten in dieser Studie eine große Vielfalt eingesetzter Mimik, mit der sie sprachliche Auffälligkeiten teilweise kompensierten. So deuteten viele Kinder auf

Charaktere der Geschichte, wenn sie von der Interviewerin nicht verstanden wurden. Auch eine Verbindung der Methode des Elizitierens mit anderen Methoden wie *eye tracking* könnte Aufschlüsse über die visuelle Informationsverarbeitung und ihren Zusammenhang mit dem Umgang mit Finitheit ermöglichen.

Für den Vorgang des Elizitierens bietet es sich an, die Anweisungen der Interviewerin noch minimalistischer zu gestalten, um den Kindern keine vorgefertigten Strukturen aufzuzwingen. Zudem würde sich so der Anteil an elliptischen Äußerungen bei den hier beobachteten Kindern mit DS stark verringern. Der eingesetzte Fragebogen könnte außerdem noch gezielter nach dem Besuch von sprachtherapeutischen Einrichtungen fragen, um mögliche Korrelationen zwischen einer solchen Betreuung und den sprachlichen Leistungen der Kinder herstellen zu können.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Stichprobengröße ($N=10$) dieser Studie nicht repräsentativ ist. Trotzdem können die beobachteten Tendenzen dieser Kinder mit dem aktuellen Forschungsstand auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen werden. Insbesondere eine weiterführende Untersuchung der Unterschiede in einer größeren Stichprobe würde sich in nachfolgenden Studien anbieten.

4. Fazit

Ausgangspunkt dieser Studie waren die in der Literatur als ähnlich sowie charakteristisch beschriebenen Auffälligkeiten im Umgang mit Finitheit von Kindern mit DS und SSES für den englischsprachigen Raum. Die hier durchgeführte Studie sollte daher eine Antwort auf die Forschungsfrage „*Unterscheidet sich der Umgang mit Finitheit von deutschsprachigen Kindern mit DS vom Umgang von deutschsprachigen Kindern mit SSES?*“ finden.

Die Auswertung der Studie hat ergeben, dass sich der Umgang mit Finitheit von den hier beobachteten Probandengruppen unterschied. Dieses Ergebnis korreliert trotz der geringen Stichprobe nicht mit dem jetzigen Forschungsstand. Der hier festgestellte unterschiedliche Umgang mit Finitheit lässt zudem Zweifel an einer ähnlichen Störung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses als Verursacher der sprachlichen Auffälligkeiten bei Kinder mit DS und SSES aufkommen. Die in dieser Studie erzielten Ergebnisse deuten eher auf eine unterschiedliche Beeinträchtigung als Ursache hin. Ist bei Kindern mit SSES die Fähigkeit akustische Reize zu verarbeiten verringert (vgl. Ritterfeld 2004, 75), bleibt trotzdem ungeklärt, warum diese in den hier beobachteten Erzähltexten morphologische Markierungen am Verb vornahmen. Diese dürften sie aufgrund ihrer Einschränkung im phonologischen Arbeitsgedächtnis eigentlich nicht wahrnehmen. Auch das seltene Ausweichen auf infinite Verbformen von Kindern mit SSES in dieser Studie spricht eher gegen diese These.

Eine weitere Überprüfung dieser erzielten Ergebnisse bietet sich in weiterführenden Studien mit einer größeren Stichprobenzahl daher unbedingt an. Da sich Finitheit letztlich auch auf die Kohärenz und somit auf die Verständlichkeit von Erzähltexten auswirkt (vgl. Slobin/Berman 1994), würde sich auch eine weitere Analyse der narrativen Fähigkeiten, die in dieser Studie ausgeklammert wurden, sehr gut anschließen lassen. So könnten die Effekte der Auffälligkeiten in der Finitheit hervorgehoben und möglicherweise bestimmte Elizitationsstrategien aufgedeckt werden. Die verwendete Methode des Elizitierens in Verbindung mit der *eye tracking* Methode könnte darüber hinaus weitere Aufschlüsse über die visuelle Informationsverarbeitung bei Kindern mit DS und SSES geben. Denn trotz der für beide Gruppen beschriebenen Stärke in der visuellen Informationsverarbeitung (vgl. Ritterfeld 2004, 74) gelang es ihnen nicht diese zu versprachlichen.

Schließlich würde sich auch eine kross-linguistische Studie zum Umgang der beiden Probandengruppen mit Finitheit im Deutschen und Englischen anbieten, um herauszufinden, ob die sprachlichen Profile in beiden Sprachen ähnliche oder unterschiedliche Auffälligkeiten aufweisen.

Die hier durchgeführte Studie kann also als Pilotstudie des Anfangs einer Reihe von Studien zum Vergleich des Umgangs mit Finitheit von Kindern mit SSES und DS bewertet werden. Die Forschungsliteratur zu diesem Thema ist gerade in der deutschen Sprache noch ausbaufähig, daher können alle hier vorgestellten Ergebnisse nur als Tendenzen betrachtet werden. Die hohe Persistenz der SSES und die großen sprachlichen Einschränkungen von Kindern mit DS rechtfertigen die weitere Erforschung dieses Themas in höchstem Maße. Denn weitere Aufschlüsse über das sprachliche Profil und seine Ursache wirken sich in jedem Falle positiv auf die Sprachtherapie von Kindern mit SSES und DS aus.

5. Literaturverzeichnis

- Aktaş, Maren (2004): Sprachentwicklungsdiagnostik bei Kindern mit Down-Syndrom. Entwicklung eines diagnostischen Leitfadens zum theoriegeleiteten Einsatz standardisierter Verfahren. Unveröffentlichte Dissertation der Universität Bielefeld. Zugriff am 20.06.2017 unter: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/574/> .
- American Academy of Pediatrics – Committee on Genetics (2001): Health supervision for children with Down-Syndrome. In: *Pediatrics*, 107, 442-449.
- Bamberg, Michael (1987): *The acquisition of narratives: Learning to use languages*. Berlin [u.a]: Mounton de Gruyter.
- Baun, Marianne (1981): *Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten*. Berlin: Marhold.
- Bisang, Walter (2001): Finite vs. Nonfinite languages. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Oesterreicher, Wulf/Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Language Typology and Language Universals/Sprachtypologie und sprachliche Unterschiede/La typologie des languages et les universaux linguistiques. An International Handbook/ Ein internationales Handbuch/Manual international*. Band 2. Berlin/New York: De Gruyter, 1400-1413.
- Brinkmann, Hennig 1971: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. 2., Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Brown, Roger (1973): *A first language. The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caselli, Maria C./Vicari, Stefano/Longobardi, Emiddia/Lami, Laura/Pizzoli, Claudia/Stella, Giacomo (1998): Gestures and words in early development of children with Down-Syndrome. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1125-1135.
- Conti-Ramsden, Gina/Botting, Nicola/Simkin, Zoë /Knox, Emma (2001): Follow-up of children attending infant language units. Outcomes at 11 years of age. In: *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (2), 207-219.
- Czinglar, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache* (DaZ-Forschung [DaZ-For], Band 6). Berlin/Boston: De Gruyter Mounton.

-
- DGPP (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie) (Hrsg.) (2009): Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. Zugriff am 26.06.2017 unter: http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006_S1_Sprachentwicklungsstoerung_lang_09-2008_09-2013.pdf .
- Dimroth, Christine/Lasser, Ingeborg (2002): Finite Options: How L1 and L2 learners cope with the acquisition of finiteness. In: *Linguistics*, 40, 647-651.
- Dittman, Jürgen (2016): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. 3., völlig überarbeitete Auflage. München: C.H.Beck oHG.
- DKJP/DGPP (2013): Interdisziplinäre S2k-Leitlinien. Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Zugriff am 12.06.2017 unter <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html> .
- Drügh, Heinz/Komfort-Hein, Susanne/Kraß, Andreas/Meier, Cecile/Rohokowski, Gabriele/Siedel, Robert/Weiß, Helmut (Hrsg.) (2016): *Germanistik: Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Dürscheid, Christa (2010): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 5., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, Peter (2013): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Fowler, Alan E. (1993): Linguistic variability in persons with Down-Syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In: Cicchetti, D/Beeghly, M (Hrsg.): *Children with Down-Syndrome. A developmental perspective*. Cambridge: University Press, 302-328.
- Fujiki, Martin/Brinton, Bonnie/ Hart, Craig/ Fitzgerald, April H. (1999): Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. In: *Topics in Language Disorders*, 19 (2), 34-48.
- Gathercole, Susan E./Baddeley, Alan D. (1990): Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? In: *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2005): *Metzler-Lexikon Sprache*. 3., neubearbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.

-
- Gonzalez-Marquez, Monica/Becker, Raymond B./Cutting, James E. (2007): An introduction to experimental methods for language researches. In: Gonzalez-Marquez, Monica/Mittelberg, Irene/Coulson, Seana/Spivey, Michael J. (Hrsg.): *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 53-86.
- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. In: *ProDaz – Kompetenzzentrum – Sprachstandsdiagnose*. Zugriff am 20.07.2017 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf.
- Grimm, Hannelore (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2012): *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose- Intervention – Prävention*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Hafner, Lutz/Hoff, Peter (2010): *Genetik*. Braunschweig: Schroedel.
- Hamann, Cornelia/Penner, Zvi/Lindner, Katrin (1998): German impaired grammar: The clause structure revisited. In: *Language Acquisition*, 7, 193-245.
- Hanke, Michael (2001): *Kommunikation und Erzählung. Zur narrativen Vergemeinschaftungspraxis am Beispiel konversationellen Traumerzählens*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hasselhorn, Marcus/Körner, Katja (1997): Nachsprechen von Kunstwörtern: Zum Zusammenhang zwischen Arbeitsgedächtnis und syntaktischen Sprachleistungen bei Sechs- und Achtjährigen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 212-224.
- Hasselhorn, Marcus/Werner, Ines (2000): Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, C III, Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 41-103.
- Haveman, Meindert (2013): Die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom. In: Haveman, Meindert (Hrsg.): *Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm „Kleine Schritte“*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage, 67-87.
- Hentschel, Elke/Vogel, Petra M. (Hrsg.) (2009): *Deutsche Morphologie*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Institut für deutsche Sprache (IDS)- Mannheim (2009): Subjekt. Zugriff am 10.07.2017 unter http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/termwb.ansicht?v_id=97.

-
- Jansen, Lisa/Padberg-Schmitt, Britta (2013): Englisch-Deutscher Sprachvergleich. In: Leonity, Halyna (Hrsg.) (2013): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Koptjevskaja-Tamm, Maria (1994): Finiteness. In: Asher, R. E./Simpson, J.M.Y. (Hrsg.): *The encyclopedia of language and linguistics*. Band 3. Oxford, Pergamon: 1245-1248.
- Leonard, Laurence B. (1998): *Children with specific language impairment*. Cambridge; Mass: MIT Press.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Mertins, Barbara (2016): The use of experimental methods in linguistic research: advantages, problems and possible pitfalls. In: Anstatt, T/Clasmeier, C/Gattnar, A (Hrsg.): *Slavic languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 15-33.
- Perkuhn, Rainer/Keibel, Holger/Kupietz, Marc (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.
- Peterson, Carole/McCabe, Allyssa (1991): *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pohl-Zucker, Susanne (2010): Diagnostisch-therapeutische Grenzziehung. Die Zelltherapie bei Kindern mit Down-Syndrom im medizinischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland in den 1960 / 1970er Jahren. In: Bösl, Elsbeth; Klein, Anne; Waldschmidt, Anne (Hrsg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag, 85-104.
- Rauh, Hellgard/Schellhas, Bernd, Goeggerle, Stephanie., Müller, Bernd (1996): Diachronic Developmental Assessment of Mentally Handicapped Young Children. In: Brambling, Michael/Rauh, Hellgard/Beelmann, Andreas (Hrsg.): *Early childhood intervention*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Reilly, Judy/Losh, Molly/Bellugi, Ursula/ Wulfeck, Beverly (2004): „Frog, where are you?“ Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. In: *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Ritterfeld, Ute (2004): Die Spezifische Spracherwerbsstörung. Phänomenbeschreibung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 2, 70-91.

-
- Rondal, Jean A. (1996): Sprachentwicklung und Sprachgebrauch bei Menschen mit Down-Syndrom. In: *Leben mit Down-Syndrom*, 22, 10-16.
- Sarimski, Klaus (2013): Störungen der Kommunikation und Sprache bei genetischen Syndromen. In: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.) (2013): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 141-159.
- Schaner-Wolles, Chris (2000): Sprachentwicklung bei geistiger Retardierung: Williams-Beuren-Syndrom und Down-Syndrom. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, C III, Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 663-685
- Schmiedtová, Barbara (2004): *At the same time: The expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin: De Gruyter.
- Schmiedtová, Barbara/Sahonenko, Natascha (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen Tschechischen und Russischen Lernern des Deutschen. In: Gommès, Patrick/Walter, Maik (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Max-Niemeyer-Verlag, 45-71.
- Schmiedtová, Barbara (2013): Traces of L1-patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2-English and L2- German. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 51, 87-116.
- Schmiedtová, Barbara/Flecken, Monique/Lagers-van Haselen, Geradina C./Hagoort, Peter/van Hagen, Jürgen M./ van der Geest, J N./Indefrey, Peter (im Druck): "Kikker, waar ben je?" Narratives in Dutch speakers with Williams-Beuren syndrome.
- Schöler, Hermann (2013): Umschriebene/Spezifische Sprachentwicklungsstörungen: Definition, Prävalenz und Verlaufsmerkmale. In: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.) (2013): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 83-99.
- Selikowitz, Mark (1992): *Down-Syndrom. Krankheitsbild, Ursache, Behandlung*. Heidelberg [u.a.]: Spektrum Akademischer Verlag
- Siegmüller, Julia (2006): *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier, Urban Fischer.
- Siegmüller, Julia/Bartels, Hendrik (Hrsg.) (2015): *Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken*. 4., erweiterte Auflage. München, Jena: Urban & Fischer.

-
- Slobin, Dan I. (Hrsg.) (1985): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slobin, Dan I./Berman, Ruth A. (1994): *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stutterheim, Christiane von/Andermann, Martin/Carroll, Mary/Flecken, Monique/Schmiedtová, Barbara: How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data and memory performance. In: *Linguistics*, 4, 833-867.
- Tomblin, Bruce/Freese, Paula R./Records, Nancy L. (1992): Diagnosing specific language impairment in adults for the purpose of pedigree analysis. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 832-842.
- Vallar, Constanza /Papagno, Guisepppe (1993): Preserved vocabulary acquisition in Down's Syndrome: The role of phonological short-term memory. In: *Cortex*, 29, 467-483.
- Vargha-Khadem, Faraneh/Watkins, Kate E./Alcock, Kevin/Fletcher, Paul/Passingham, Richard (1995): Cognitive and praxic deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 92, 930-933.
- Wahrig-Burfeind, Renate (2002): *Fremdwörterlexikon*. 2., leicht aktualisierte Auflage Gütersloh/München: Wissen Media Verlag GmbH.
- Weinert, Sabine (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung. Serie III Sprache, Bd. 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 311-361.
- Wendeler, Jürgen (1996): *Psychologie des Down-Syndroms*. Bern: Huber.
- Wilken, Etta (2014): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. 12., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Anhang 1: Die <i>Frog story</i>	XI
Anhang 2: Beobachtungsbogen.....	XVII
Anhang 3: Fragebogen an die Eltern.....	XVIII
Anhang 4: Zwei beispielhafte Ausschnitte für die erstellten Transkripte.....	XX

Anhang 1: Die *Frog* story













Anhang 2: Beobachtungsbogen

The Frog Story

Test des Sprachverhaltens

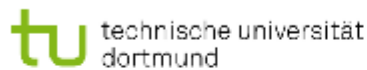
Name

DATUM

Wie ist die Vorgehensweise? Lustlos?, Motiviert? Muss ich motivieren? Müssen Pausen eingelegt werden? Kennt das Kind die Geschichte? Beeinträchtigung der Mundmotorik? Länge der Geschichte?	
Ist das Kind neugierig? Stellt es Fragen? Werden Details erkannt? Logische Zusammenhänge?	
Wie wird erzählt? Grammatikstil? Tempo und Tempus? Finite Verben? (Stellung) Stottern, Lispeln? Wortschatz? Richtiger Gebrauch von Artikeln etc? Gibt es sprachliche Beeinträchtigung? (Aussprache) Erstellung einer Plotstruktur?	

Notizen:

Anhang 3: Fragebogen an die Eltern



Fakultät
Kulturwissenschaften



psycholinguistics
eyetracking laboratory

Institut für deutsche
Sprache und Literatur

Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

FRAGEBOGEN

Bachelorprojekt: 'Untersuchung der Finitheitsmarkierung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und Down Syndrom anhand von narrativen Texten'

[Subject Code:]

wird von VersuchsleiterIn ausgefüllt

Danke, dass Sie sich bereit erklärt haben, an unserer Studie teilzunehmen. Bitte beantworten Sie alle Fragen in diesem Fragebogen. Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt.

Datum:

Name: (Vorname u. erster Buchstabe des Nachnamens; z.B.: 'Maria S.')

E-Mail: (optional)

Alter: (Jahre)

Geschlecht: (m / w)

Geburtsort: (Stadt, Bundes-Land)

Schwangerschaftsdauer: (vollendete Schwangerschaftswochen)

Sprechen Sie andere Sprache(n) als Deutsch mit Ihrem Kind?

Wenn ja, welche?

In welchem Alter hat Ihr Kind die ersten Worte (Mama, Papa, ...) gesprochen?

Monate

Jahre

Gibt es ein/e (andere/s) Behinderung/ Handicap? Wenn ja, welche/welches?

Für Kindergarten- u. Schulkinder:

Welchen Kindergarten besucht oder besuchte Ihr Kind bzw. welcher Kindergarten ist geplant? (bitte eintragen)

- ☐ „normaler“ Kindergarten ☐ integrativer Kindergarten
☐ Kindergarten für Kinder mit Behinderung

Besuch von:

bis:

Gab es Rückmeldungen über das Verhalten in der Gruppe / Spielverhalten? Wenn ja, welche?

Bitte das Blatt drehen - es geht noch weiter ☺

Nur für Schulkinder:

Welche Schule besucht Ihr Kind?

- ☐ Grundschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ Gesamtschule
☐ Gymnasium ☐ Förderschule für
körperliche und motorische Entwicklung ☐ Sprache ☐ Lernen
☐ geistige Entwicklung ☐ emotionale und soziale Entwicklung

Klasse/Jahrgang

Einschulung (Alter)

Wie geht Ihr Kind zur Schule? (Doppelnennungen möglich)

- ☐ gerne ☐ regelmäßig
☐ andere (bitte erläutern)

Gab oder gibt es folgende Auffälligkeiten?

(bitte ankreuzen / Doppelnennungen möglich)

- ☐ Lernschwierigkeiten ☐ Leistungsverweigerung ☐ Schulangst
☐ soziale Isolation ☐ Konzentrationsprobleme
☐ oppositionelles Verhalten gegenüber Lehrern

Gibt es außer Kindergarten oder Schule andere Institutionen, die regelmäßig Ihr Kind betreuen? Wenn ja, welche?

Hat Ihr Kind ein Hobby? Wenn ja, welches?

Hat Ihr Kind besondere Fähigkeiten? Wenn ja, welche?

Wie viele Freunde hat Ihr Kind?

Ist unter diesen Freunden ein/e richtig gute/r Freund/in?

- ☐ ja ☐ nein

Ist diese/r gute Freund/in Einzelgänger?

- ☐ ja ☐ nein

Wie schätzen Sie die Kontakte des Kindes zu seinen Freunden ein (außerhalb von Kindergarten bzw. Schule)?

- ☐ hilfsbereit ☐ bei anderen beliebt
☐ von anderen gehänselt

Spielt es lieber mit ☐ älteren ☐ jüngeren Kindern?

Was mögen Sie an Ihrem Kind besonders gerne? Welches sind seine positiven Eigenschaften?

Ist Ihr Kind eher ☐ unruhig ☐ ruhig ☐ aktiv?

Gibt es sonstige aus Ihrer Sicht erwähnenswerte Aspekte?

Danke für Ihre Kooperation!

Anhang 4: Zwei beispielhafte Ausschnitte für die erstellten Transkripte

Proband: SUB_02_RS (SLI)

Alter: 5 Jahre

Bildungseinrichtung: Regel-Kindergarten

Datum der Aufnahme: 12.04.2017

Transkriptnr.: T2

Ort der Aufnahme: Universitätsklinikum Jena

Zeitl. Anfang und Ende des Transkripts: 00:00:03-00:05:01

Interviewerin: Sarah Nordhaus

transkribiert von: Sarah Nordhaus

I= Interviewerin; B= Befragte(r)

- 1 I: So X, ich habe ein Buch über einen Jungen, einen Frosch und einen Hund mitgebracht.
2 Und guck dir jetzt bitte erst die Bilder an in dem Buch
3 und erzähl (erzähle) mir dann die Geschichte
4 und dabei darfst du dir die Bilder dann nochma (nochmal) angucken. Ja?
5 Dann guck dir erstmal die Bilder an.

RASCHELN BEIM UMBLÄTTERN

- 6 I: So, jetzt fangn (fangen) wir von vorne an.
7 Und erzählst du mir jetzt einmal die Geschichte?
- 8 B: Der Hund hat in ein Fros (*Frosch*) geguckt.
9 Und der Junge hat gevlafen (*geschlafen*)
10 und der Fros (*Frosch*) ist ausgereist
11 und der Hund lag da so,
12 dann der Hund und das das Fros (*Frosch*) war nicht mehr da
13 und und der Hund war auf den Jungen.
14 Dann ham (haben) se (sie) in einen Vriefel (*Stiefel*) geguckt / in ein Glas
15 und und dann ist / ne / dann steckt das Glas auf den auf den Hund
16 und der und der hat nit- / mit rausgeguckt
17 und der hat / der Junge hat das Fenster aufgemacht.
18 Der hat geguckt,
19 wo der is (ist).
20 Dann hat er den Hund gesüttelt (*geschüttelt*).
21 Der Hund ist rausgefallen.
22 Und da hat und da hat grad (gerade) (*Subjekt*) jetzt Fros (*Frosch*) ge- / Fros (*Frosch*) geruft.
23 Und der hat jetzt in / der Hund wollte an den Bienstock (Bienenstock)
24 Und der Hund / und der Junge hat so gemacht
25 und und der und der is (ist) einfach aufn (auf den) Baum mit geklettert
26 und der hat gevlafen (*geschlafen*)
27 und und da und da ist der Hund mit die Bienen rausgekommen.
28 Der Hund hat (*Partizip II*)

Proband: SUB_07_BS (DS)
Alter: 8 Jahre
Bildungseinrichtung: Förderschule für KME/GE
Datum der Aufnahme: 02.05.2017
Transkriptnr.: T7
Ort der Aufnahme: Wohnzimmer
Zeitl. Anfang und Ende des Transkripts: 00:00:01-00:08:24

Interviewerin: Sarah Nordhaus
transkribiert von: Sarah Nordhaus

I= Interviewerin; B= Befragte(r)

- 1 I: So X schau mal,
2 ich habe ein Buch mitgebracht über einen Jungen, einen Frosch und einen Hund.
3 Guck dir bitte erst die Bilder an,
4 erzähle mir dann die Geschichte
5 und guck dir die Bilder dabei nochmal an.
6 Und das Buch heißt „Frosch, wo bist du?“

- 7 B: Ein Hund (*finites Verb*).

- 8 I: Du darfst dir erst das Buch einmal angucken - alle Seiten
9 und dann kannst du mir das erzählen,
10 was du siehst.
11 Ist das in Ordnung?

- 12 B: Ja.

RASCHELN BEIM UMBLÄTTERN

- 13 B: Da sind Bilder.
14 Und die will / der will Onis (*Honig*) aben (*haben*).
15 Aber jetzt (*finites Verb; Subjekt*) noch nis (*nicht*).

RASCHELN BEIM UMBLÄTTERN

- 16 B: [Oh] ungefällt ist jemand.
17 Alle war das.
18 Und [Oh] Rehe (*finites Verb*).*
19 Und da steht jemand.
20 Der fliegt.
21 [Oh oh] (*Subjekt*) platscht in ne (ein) Wasser.
22 (*Artikel*) Fros (*Frosch*) ist runtergekommen.
23 Das ist ein Kluss (*Fluss*.)

Proband: SUB_07_BS (DS)
Alter: 8 Jahre
Bildungseinrichtung: Förderschule für KME/GE
Datum der Aufnahme: 02.05.2017
Transkriptnr.: T7
Ort der Aufnahme: Wohnzimmer
Zeitl. Anfang und Ende des Transkripts: 00:00:01-00:08:24

Interviewerin: Sarah Nordhaus
transkribiert von: Sarah Nordhaus

- 24 Und (*Subjekt*; finites Verb*) zu / zu Ende.
- 25 I: Und jetzt kannst du nochmal von vorne anfangen zu reden.
- 26 ganz an den Anfang / erzählst du mir jetzt einmal,
- 27 was in der Geschichte passiert?

28 B: Ja.

29 I: Ja?

SEUFZEN

- 30 B: Es war einmal ein Junge
- 31 und der hatte auch (*Artikel*) Hund mitgebracht
- 32 und der Fros (*Frosch*) (*finites Verb*) dabei
- 33 und hat der (*Objekt*) zu Hause gebracht.
- 34 Dann passiert es,
- 35 unsichtbar eine Bett ist da.
- 36 I: Dann guck mal weiter,
- 37 was auf der nächsten Seite passiert ist.
- 38 B: Der hatte in den Topf geguckt.
- 39 [Ach schreck], die kommt.
- 40 Die gehen
- 41 und die gehen
- 42 und lange war der Weg.
- 43 Dann ist (*Wdh.-> hier Hilfsverb*)
- 44 ist (*Subjekt*) auf auf (*Artikel*) Fenster rausgegangen
- 45 und dann passiert es.
- 46 Ein Lampe ist X (*Komplement*).
- 47 Dann zieht er so ein Nikolaus an.

I: LACHEN

Proband: SUB_07_BS (DS)
Alter: 8 Jahre
Bildungseinrichtung: Förderschule für KME/GE
Datum der Aufnahme: 02.05.2017
Transkriptnr.: T7
Ort der Aufnahme: Wohnzimmer
Zeitl. Anfang und Ende des Transkripts: 00:00:01-00:08:24

Interviewerin: Sarah Nordhaus
transkribiert von: Sarah Nordhaus

- 48 B: Dann kommt nen (ein) Nikolaus an.
49 [Oh] (*Subjekt*) ganz ducken.
50 Und / und dann X (*finites Verb*) (*Subjekt*) so was am am Ball.
51 [Oh] (*Artikel*) Fenster (*finites Verb*) auf
52 und dann macht der Hund sowas,
53 (*Subjekt*) springt (*Präposition*) draußen.
54 Der Junge macht so
55 und „alt (*Halt*)“ sagt er
56 und dann der Runge (*Junge*) ist runtergefallt.
57 Und dann hat die gesagt:
58 „(*Subjekt*) (*Hilfsverb*) Umgefallt.
59 [Boah], das springt
60 XX.
61 Und da rufen sie runter X.
62 Baum / diese Baum is (ist) Onis (*Honig*) / is (ist) Baumonis (*Baumhonig*)
63 und die gucken (*Objekt*) an.
64 Und und und die soll springen
65 und (*Artikel*) Baum ist / Baum ist ganz hoch.
66 [Und Spielstop] Hilfe ist Onis (*Honig*).
67 Und dann hat die Onis (*Honig*) gesagt:
68 „Hallo, da kommt (*Artikel*) Puppe raus.“

I: LACHEN

- 69 B: Fliegen wis (*sind*) noch da,
70 aber der Hund will in (*Artikel*) Baum klettern,
71 (*Subjekt*) will Onis (*Honig*) suchen.
72 Und dann da oben [nein] / runter is (*ist*) (*Artikel*) Onis (*Honig*)
73 und dann klettert (*Subjekt*) in den Baum,
74 dann guckt (*Subjekt*),
75 was drin ist.
76 Einen Monster. (elliptisch – *Ein Monster ist drin.*)

Eidesstattliche Versicherung

Name, Vorname

Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit / Masterarbeit* mit dem Titel _____

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

*Nichtzutreffendes bitte streichen

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt und/oder eine falsche eidesstattliche Versicherung abgibt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die obenstehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift

