

TEBIK 4-8: Ein Sprachtest zur Diagnose von SES bei mehrsprachigen Kindern

Schlüsselwörter: Sprachdiagnostik, Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen

Zusammenfassung: Bis heute mangelt es an mehrsprachigkeits-sensiblen Testverfahren für das Vorschul- und frühe Grundschulalter. Das vom BMFTR von 2023 bis 2026 geförderte Verbundprojekt SPEAK (Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern: Validierung einer Testbatterie) soll eine neuartige Testbatterie für mehrsprachige Kinder normieren und unter dem Namen TEBIK 4-8 (Test für Bilinguale Kinder von vier bis acht Jahren) zugänglich sein. Die Skalen sind vier deutschsprachige Versionen der „Language Impairment Testing in Multilingual Settings“

(LITMUS)-Batterie: der Quasi-universelle Kunstwortnachsprechtest (LITMUS-QU-NWR), der Wortschatztest (LITMUS-CLT), der Satz wiederholungstest (LITMUS-SRT) und der Test zur Erfassung der Erzählkompetenz (LITMUS-MAIN). Ebenfalls integriert wurde ein Elternfragebogen, der auf PABIQ (<https://www.bi-sli.org/pabiq>) und Q-BeX (<https://www.q-bex.org>) basiert. Nach Projektende soll die Testbatterie über eine Online-Plattform als „Serious Game“ zugänglich sein.

Einleitung

Die Frage, wie die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder zuverlässig diagnostiziert werden kann, beschäftigt Forschung und Praxis seit vielen Jahren. Hintergrund sind zahlreiche Studien und Berichte über zunehmende sprachliche Schwierigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Vor- und Grundschulkindern. So verwies bereits 2004 die Zeitschrift „Berliner Ärzte“ auf einen Anstieg sprachlicher Auffälligkeiten und die damit verbundene „Medikalisierung sozialer Schwierigkeiten unserer Gesellschaft“ (Fegeler, 2004, S. 24) und thematisierte grundlegende Aufgaben der Gesellschaft in Bezug auf die Sprachentwicklung der Kinder. Der GEK-Arztreport (2012) berichtete auf Grundlage einer Erhebung von 2010 bei jedem dritten Kind im Vorschulalter eine Sprachentwicklungsstörung (wir folgen der Terminologie von Kauschke et al. (2023) und verwenden als konsentrierte Begrifflichkeit die der Sprachentwicklungsstörung; im Folgenden: SES) und warf die Frage auf, ob die Sprachentwicklung der Kinder in Deutschland gefährdet sei (Grobe et al., 2012). Für die Periode von 2010 bis 2019

dokumentierte die Barmer Krankenkasse einen Anstieg der Diagnosen „umschriebener Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache“ (F.80) um 21,6% und bis 2021 nochmals um weitere 1,6%“ (Grobe & Szecsenyi, 2023).

Eine Vielzahl der Kinder, die als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert werden, wachsen mehrsprachig auf (Lüke & Ritterfeld, 2011). Für die Fachkräfte in der Praxis stellt die Identifikation von Kindern mit einer SES im Falle einer mehrsprachigen Erwerbsbiografie eine besondere Herausforderung dar (Voet Cornelli, 2022), sodass von einer hohen Zahl an Über- und Unterdiagnosen auszugehen ist (Grimm & Schulz, 2014). Eine Ursache hierfür liegt in der sprachlichen Heterogenität der mehrsprachigen Kinder. Abhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn, Kontaktdauer sowie Input variieren die Leistungen gleichaltriger mehrsprachiger Kinder erwartungsgemäß erheblich. Auch der Zeitpunkt des Erwerbs der sprachlichen Domänen, wie Lexikon und Grammatik, und von Phänomenen, z. B. der Erwerb von Wortstellung im Nebensatz oder Subjekt-Verb-Kongruenz, variiert stark. Zudem fallen mehrsprachige Kinder mit SES typischerweise durch eine

verzögerte Sprachentwicklung und seltener durch abweichende Strukturen auf (Lemmer, 2018; Scherger, 2015). Jedoch treten aufgrund sprachlicher Interferenzen auch im sprachunauffälligen mehrsprachigen Erwerb temporär Verzögerungen und abweichende Strukturen auf (Kohnert et al., 2021; Paradis et al., 2021), sodass sich im mehrsprachigen Erwerb Kennzeichen einer ungestörten und gestörten Entwicklung überlagern.

Eine weitere Ursache ist der Mangel an geeigneten Testverfahren für mehrsprachige Kinder. Obwohl in der Forschung und Praxis seit langem darauf hingewiesen wird, fehlen bis heute Verfahren, die das sprachbiografische Spektrum mehrsprachiger Kinder angemessen berücksichtigen, verschiedene sprachliche Ebenen abdecken, kulturell fair sind und die Erstsprache systematisch erfassen. Bspw. stellt die Linguistische Sprachstandserfassung LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) als eines der wenigen verfügbaren Verfahren Normen für die Untergruppe der frühen Zweitsprachlernenden (definiert als Kinder mit einem Erwerbsbeginn zum Deutschen zwischen 2;0 und 3;11 Jahren) bereit; simultan-bilinguale Kinder

können jedoch mit dem Verfahren nicht normbasiert diagnostiziert werden (s. Voet Cornelli et al., 2023 für Empfehlungen). Tests, die ausschließlich für monolinguale Kinder entwickelt wurden, können Items enthalten, die nicht ausreichend mehrsprachigkeitssensibel oder kulturell fair sind und daher mehrsprachige Kinder benachteiligen. Für bestimmte Herkunftssprachen liegen tw. Verfahren vor, z.B. die Variante des „Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige“ (WWT, Glück, 2011) für türkisch-deutsche Kinder. Andere Sprachgruppen können mit diesem Test jedoch nicht erfasst werden. Mit Blick auf künftige normierte Sprachtests für mehrsprachige Kinder bestehen somit besondere Herausforderungen bzw. Desiderate darin,

- (1) zuverlässige Indikatoren eines gestörten mehrsprachigen Spracherwerbs zu implementieren,
- (2) verschiedene sprachliche Ebenen zu beinhalten,
- (3) die mehrsprachige Erwerbsbiografie differenziert zu berücksichtigen,
- (4) die Erstsprache(n) systematisch in die Diagnose zu integrieren.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien entwickelt das Verbundprojekt SPEAK die neuartige Testbatterie TEBIK 4-8. Das Projekt ist an vier Standorten in Deutschland angesiedelt und wird von Oktober 2023 bis September 2026 vom BMFTR (Förderkennzeichen VIP+_03VP11461-4) gefördert. Projektleiterinnen sind neben

der Koordinatorin Natalia Gagarina (ZAS Berlin) weiterhin Angela Grimm (Goethe-Universität Frankfurt), Tanja Rinker (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) und Anna-Lena Scherger (Technische Universität Dortmund). Um ausreichend Ressourcen für differenzierte Normen zur Verfügung zu haben, liegt der Fokus auf mehrsprachigen Kindern. Normen für monolinguale Kinder sind nicht vorgesehen, da bereits etablierte Testverfahren vorliegen. Im Folgenden wird ausgeführt, wie der TEBIK 4-8 die o.g. Kriterien (1) bis (4) berücksichtigt.

Umsetzung im TEBIK 4-8

Indikatoren eines gestörten mehrsprachigen Erwerbs

Auffälligkeiten im mehrsprachigen Spracherwerb können auf eine SES hinweisen, die genetisch bedingt sein kann und sich in allen Sprachen äußert, die das Kind erwirbt (Kauschke et al., 2023; Paradis, 2010). Innerhalb einer Sprache zeigen Kinder mit einer SES unabhängig von einem ein- oder mehrsprachigen Erwerb Schwierigkeiten in den gleichen Phänomenen. Bspw. fallen ein- und mehrsprachige Kinder mit SES im Deutschen durch Schwierigkeiten in der Wortstellung, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Kasusbildung auf (Chilla, 2008; Lemmer, 2018; Scherger, 2015). In der Phonologie zeigen sich u.a. anhaltende Schwierigkeiten bei Konsonantenverbindungen (Fox-Boyer, 2023); auf der Textebene, bspw. bei der Textkohärenz auf Makro- und/oder Mikroebene (Pfeffer, 2015; Skerra et al., 2013). Interessanterweise sind Schwierigkeiten mit bestimmten sprachlichen Phänomenen (z. B. Wortstellung oder Konsonantenverbindungen) nicht spezifisch für das Deutsche. Sofern die Phänomene in anderen Sprachen vorkommen, zeigen sich bei Kindern mit SES sprachübergreifend deutliche Schwierigkeiten im Erwerb bestimmter Phänomene. Diese sog. „vulnerablen Phänomene“ können sprachübergreifend als Indikatoren einer SES herangezogen werden (Armon-Lotem et al., 2015). Dieser Ansatz wurde in der COST Action IS0804 „Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic patterns and the road to assessment“ verfolgt. Ein Ziel des COST-Projekts war es, Phänomene zu identifizieren bzw. zu verifizieren, die cross-linguistisch vulnerabel sind und daher als Indikatoren für eine SES dienen können. Ausgangspunkt waren Phänome-

ne, die sprachübergreifend im monolingualen Erwerb betroffen sind. Unter der Annahme, dass sich eine SES im mehrsprachigen Erwerb in ähnlicher Weise ausprägt, wurde basierend auf solchen Phänomenen Testmaterial für mehrsprachige Kinder entwickelt und pilotiert. Das Material steht unter dem Namen „Language Impairment Testing in Multilingual Settings“ (LITMUS) kostenfrei zur Verfügung (www.bi-sli.org).

Ein Alleinstellungsmerkmal dieser Materialien ist, dass sie nach einheitlichen Kriterien erstellt und für die jeweils zu testende Einzelsprache adaptiert wurden. Die Testmaterialien erfassen Phänomene, die verschiedenen sprachlichen Ebenen zuzuordnen sind. Zur Erfassung von Hintergrundinformationen wurde im COST-Projekt ein standardisierter Elternfragebogen „Parental Bilingual Questionnaire“ (PABIQ, Tuller, 2015) entwickelt, der in modifizierter Form online unter dem Namen „Quantifying Bilingual Experience“ (Q-Bex, De Cat et al., 2023; s. www.q-bex.org) verfügbar ist. Für die Praxis existieren Standardisierungen der LITMUS-Tests hinsichtlich Durchführung und Auswertung, allerdings fehlen für die Interpretation der Ergebnisse die Normdaten. Das SPEAK-Projekt normiert die deutschen Versionen von vier LITMUS-Tests, die die Fähigkeiten auf den vier sprachlichen Phänomenen Phonologie, Wortschatz, Grammatik und Erzählen erfassen. Zur Erfassung der Erstsprache sollen Elterninformationen systematisch in die Diagnose integriert werden. Die Erfassung mehrerer sprachlicher Ebenen ist wichtig, da Kinder mit SES sehr verschiedene Profile zeigen können (H. Grimm, 2012; Kohnert et al., 2021; Leonard, 2014). Demzufolge ist die Diagnose besonders akkurat, wenn verschiedene sprachliche Ebenen kombiniert werden (Abed Ibrahim & Fekete, 2019; Armon-Lotem & Meir, 2016; Scherger, 2022; Tuller et al., 2018).

Erfassung der sprachlichen Ebenen

Phonologie

Für einsprachige Kinder haben sich Bildbenennaufgaben zur Erfassung phonologischer Fähigkeiten als valide Erhebungsmethode etabliert. Dieser Aufgabentyp stellt jedoch für mehrsprachige Kinder eine besondere Herausforderung dar, da die Kenntniss bestimmter Abbildungen, dargestellter Objekte oder auch der erforderliche Wortschatz aus sozio-kulturellen und sprachbiografischen Gründen nicht

KURZBIOGRAFIE

Natalia Gagarina hat in St. Petersburg und Wien studiert. Nach Promotion 1997 und Habilitation 2009 ist sie als apl. Professorin an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Am Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft leitet sie den Forschungsbereich „Sprachentwicklung & Mehrsprachigkeit“. Sie erforscht den (mehrsprachigen) Spracherwerb und entwickelt Sprachdiagnostik-Instrumente, darunter das weltweit eingesetzte „Multilingual Assessment Instrument for Narratives“, das in rund 100 Sprachen adaptiert wurde. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Wissenstransfer, etwa durch die von ihr initiierte BIVEM-Flyerreihe ‚Wissenschaft fürs Leben‘.

immer vorausgesetzt werden kann. Daher wurde in der COST-Action zur Erfassung der Phonologie auf die Methode des Kunstwortnachsprechens zurückgegriffen.

Studien zeigen, dass ein- und mehrsprachige Kinder mit SES häufig anhaltende Probleme mit phonologischer Komplexität haben, wie bspw. bei der Produktion von Konsonantenverbindungen (Fox-Boyer, 2023; McLeod et al., 1997). Der Kunstwortnachsprechtest „Quasi-universal Nonword Repetition Task“ (LITMUS-QU-NWR (Chiat, 2015; Dos Santos & Ferré, 2018; A. Grimm, 2022)) operationalisiert sprachliche Komplexität daher über Konsonantenverbindungen. Der Schwerpunkt dieses Kunstwortnachsprechtests liegt somit nicht – wie üblich – auf dem verbalen Kurzzeitgedächtnis.¹ Um den Einfluss des verbalen Kurzzeitgedächtnisses zu minimieren, sind die Items nur ein- bis maximal dreisilbig. Adaptionen des NWR liegen bis dato für acht Sprachen vor.

Der LITMUS-QU-NWR besteht aus einem sogenannten „quasi-sprachunabhängigen“ und einem stärker sprachabhängigen Teil. „Quasi-sprachunabhängig“ bedeutet, dass sprachspezifische Merkmale möglichst reduziert werden; eine völlige Sprachunabhängigkeit ist nicht möglich. Er kombiniert die Vokale /a/, /i/, /u/ und die Konsonanten /p/, /k/, /f/, /l/, die aus vielen Sprachen attestiert sind (Maddieson, 1984), systematisch zu Items mit unterschiedlicher Silbenkomplexität (z. B. /flipuka/, /piklafu/). Der sprachspezifische Teil ergänzt das /s/ in Anlaut- und Auslautposition (z. B. /skaflipu/, /fikapuks/). Der Begriff „sprachspezifisch“ bezieht sich somit auf die phonologische Struktur und nicht auf lexikalische oder grammatische Merkmale der Kunstwörter. Auch wenn Cluster aus /s/ und Obstruenten nicht auf das Deutsche beschränkt sind, unterscheiden sich Sprachen in der Repräsentation dieser (Dos Santos & Ferré, 2018; Fikkert & Freitas, 2004; A. Grimm & Schulz, 2021). Aufgrund dieser systematischen Konstruktionsprinzipien haben die Items eine geringe Nähe zu existierenden Wörtern und klingen relativ ähnlich zueinander. Studien zeigen, dass der LITMUS-QU-NWR bilinguale Kinder unabhängig von der Erstsprache

¹ Wie bei anderen sprachlichen Aufgaben (z. B. Sätze-nachsprechen, siehe Stadtmüller et al., 2021) sind im LITMUS-QU-NWR Effekte des verbalen Arbeitsgedächtnisses nachweisbar, da dreisilbige Kunstwörter schlechter nachgesprochen werden als kürzere (Dos Santos & Ferré, 2018; Wimmer & Scherger, 2022). Das Arbeitsgedächtnis (operationalisiert über die Silbenzahl) erklärt jedoch nicht die Unterschiede zwischen sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern.

KURZBIOGRAFIE

Angela Grimm hat Patholinguistik an der Universität Potsdam studiert und wurde 2008 im Fach „Allgemeine Sprachwissenschaft“ promoviert. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der (un-)gestörte Erst- und Zweitspracherwerb bei Kindern, insbesondere im Bereich der Phonologie, die Sprachentwicklungsdiagnostik sowie Beziehungen zwischen dem Sprach- und Schriftspracherwerb. Sie war an den Universitäten Groningen, Potsdam, Frankfurt und Osnabrück tätig. Seit 2018 ist sie Professorin für Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft des Neuhochdeutschen an der Goethe-Universität Frankfurt.

nicht benachteiligt, aber sehr zuverlässig zwischen sprachunauffälligen und sprachgestörten monolingualen und bilingualen deutschsprachigen Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren differenziert (Abed Ibrahim, 2023; A. Grimm, 2022; Scherger, 2020; Wimmer & Scherger, 2022). Unter den beiden Testteilen differenziert der sprachabhängige Teil besser als der sprachunabhängige (Abed Ibrahim, 2023; A. Grimm, 2022); dies gilt auch für die französischsprachige Version (Dos Santos & Ferré, 2018). Der LITMUS-QU-NWR kann bereits bei geringer Spracherfahrung zur Zielsprache (Scheidnes, 2020) und bei Geflüchteten (Hamann et al., 2020) eingesetzt werden.

Wortschatz

Altersangemessene lexikalische Fähigkeiten bilden eine Schlüsselrolle im Spracherwerb. Studien belegen bspw. enge Interaktionen zwischen Lexikon und Phonologie (Stoel-Gammon, 2011), Lexikon und Textgrammatik (Lepola et al., 2020) sowie Lexikon und Lesen (Czapka et al., 2023). Demzufolge geht ein eingeschränkter Wortschatz typischerweise mit Schwierigkeiten auf anderen sprachlichen Ebenen einher.

Für mehrsprachige Kinder ist die Diagnostik des Wortschatzes eine besondere Herausforderung (Bryant & Rinker, 2021; Ehl & Grosche, 2020). Dazu ist zu berücksichtigen, dass bestimmte Wörter nur in einer der Sprachen verwendet werden, da Konzepte in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich differenziert sind – so wird

z. B. im Persischen, Russischen und Türkischen der Zeh als ‚Finger‘ (‚Finger am Fuß‘) bezeichnet. Da die Herkunftssprache meist im familiären Umfeld gesprochen wird, enthält sie häufig Wörter, die an spezifische Kontexte gebunden sind. Dies führt zu Einschränkungen in bestimmten Wortfeldern: So werden in der Herkunftssprache bspw. häufiger Begriffe erworben, die im Haushalt relevant sind – etwa ‚Topf‘ auf Türkisch oder Polnisch –, während schulspezifische Begriffe meist in der Umgebungssprache gelernt werden. Der Wortschatz ist somit stark kontextgebunden, was dazu führt, dass viele zu Hause erworbene Wörter in Bildungseinrichtungen wie Kita oder Schule keine Verwendung finden. Andererseits werden über die erworbenen Wörter auch Registerunterschiede ausgedrückt, die bei geringerem Wortschatz nicht ausdifferenziert werden können, wie z. B. *putzen*, *reinigen*, *wischen*, *schrubben*, usw. Ein weiterer Grund, warum sich die Erfassung des Wortschatzes in mehrsprachigen Kontexten als besonders komplex gestaltet, liegt in der sprachspezifischen Ausprägung bestimmter Wortarten. So sind bspw. Verben stärker sprachspezifisch als Nomen: Während konkrete Nomen wie *Tisch* oder *Ball* in der Regel leichter zwischen Sprachen übertragbar sind, gibt es für das Verb „wandern“ in häufig gesprochenen Herkunftssprachen Deutschlands – etwa im Türkischen, Russischen oder Polnischen – kein direkt entsprechendes Verb. Das erschwert nicht nur den Erwerb solcher Begriffe, sondern auch die Einschätzung der sprachlichen Kompetenz in mehrsprachigen Kontexten. Asymmetrien in der Wortschatzentwicklung werden von Faktoren wie dem sprachlichen Input, dem Beginn des Bilingualismus, dem sozioökonomischen Status oder, im Falle einer SES, der Sprache der logopädischen Intervention beeinflusst (Czapka et al., 2021; Klassert et al., 2014; Verbeek et al., 2024). Daher ist eine asymmetrische Wortschatzentwicklung mit einem Vorteil für die Erst- oder die Zweitsprache kein Zeichen eines sprachlichen Defizits. Zur Erfassung des Wortschatzes werden mitunter Testverfahren aus den Sprachen des Kindes kombiniert, wie bspw. TIFALDI für Türkisch aus der Türkei (Kazak Berument & Güven, 2013) und der AWST-R für Deutsch (Kiese-Himmel, 2005). Die Ergebnisse für beide Sprachen sind jedoch nicht vergleichbar, da die Wortschatztests sich typischerweise im Aufbau, den einbezogenen Altersspannen oder untersuchten Phänomenen unterscheiden und zudem jeweils für monolinguale Kinder

normiert wurden. Im SPEAK-Projekt wird der „Cross-Linguistic Task“ (CLT, deutsche Version: Rinker & Gagarina, 2014) normiert. Der CLT wurde in inzwischen 38 Sprachen nach einheitlichen Kriterien erstellt (Haman et al., 2017; s. <https://multilada.pl/en/projects/clt/>) und erfasst die Produktion und das Verständnis von Nomen und Verben. Diese wurden ausgewählt, da diese Wortarten in vielen Sprachen existieren. Jedoch unterscheiden sich die konkreten Nomen und Verben cross-linguistisch hinsichtlich ihrer phonologischen und morphologischen Komplexität und ihres Erwerbsalters. Ein Konstruktionsprinzip des CLT war es daher, die in den einzelsprachlichen Versionen verwendeten Nomen und Verben hinsichtlich der Abbildbarkeit, des Erwerbsalters, der semantischen Klasse usw. anzugleichen. Damit ermöglicht der Test einen direkten Vergleich bzw. die Gesamtbetrachtung des Wortschatzes über zwei oder mehrere Sprachen hinweg mit einem vergleichbaren Instrument. Vergleichsdaten aus 17 Sprachen bescheinigen dem CLT eine hohe Übereinstimmung mit monolingualen Testverfahren in den untersuchten Sprachen (Haman et al., 2017).

Der CLT besteht aus einem produktiven und einem rezeptiven Testteil, wobei jeder je 32 Nomen und 32 Verben beinhaltet. Im Produktionsteil benennen die Kinder jeweils ein Bild. Im rezeptiven Teil sollen sie das zu einem auditiv vorgegebenen Wort passende Bild aus einer Auswahl von vier Bildern identifizieren. Studien zum Türkischen (Yilmaz Ciftci & Tunçer, 2024) und Slowakischen (Kapalková & Slančová, 2017) belegen für die jeweiligen einzelsprachlichen Versionen des CLT eine gute Differenzierungsgenauigkeit zwischen Kindern mit SES und Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Da diese Studien jedoch bei Kindern ab sechs Jahren im rezeptiven Teil Deckeneffekte berichteten, wurde für die deutschsprachige Version entschieden, nachträglich den Testteil „Nomen rezeptiv“ um Items mit einem höheren Schwierigkeitsgrad zu ergänzen. Das unter dem Namen „open-Receptive-Vocabulary-Test“ (oRev, Bohn et al., 2023) veröffentlichte Instrument enthält 22 Items und ist mit jedem browserfähigen Gerät über eine Web-App verfügbar (<https://ccp-odc.eva.mpg.de/orev-demo>). Für Kinder ab dem Schulalter wurde daher der oRev in die Testbatterie TEBIK integriert. Um die weiteren Sprachen der Kinder zu erfassen (siehe Herausforderung (4) oben), werden CLTs für Türkisch, Russisch, Italienisch und Farsi in die Testung im Projekt

integriert. Diese liegen allesamt in einer App vor und können auch von Testenden ohne entsprechende Sprachkompetenzen geprüft werden. Gerade im Bereich des sehr input- und umgebungsabhängigen Wortschatzes ermöglicht dies, zumindest für diese ausgewählten Sprachen, eine Gesamtbetrachtung der lexikalischen Kompetenzen.

Satzgrammatik

Bei Kindern mit SES treten häufig Schwierigkeiten im Bereich der Morphosyntax als Hauptsymptomatik auf, wobei einzelne grammatische Phänomene wie z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortstellung oder Kasusflexion in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sein können (Chilla, 2008; Lemmer, 2018). Die Diagnose sollte daher verschiedene morphologische und syntaktische Phänomene umfassen. Darüber hinaus sollte das Erhebungsverfahren so weit wie möglich garantieren, dass die intendierten Strukturen auch produziert werden. Die Methode des Sätzenachsprechens ist in besonderer Weise geeignet, um bestimmte grammatische Strukturen gezielt zu erfassen und gleichzeitig Vermeidungsstrategien einzuschränken (Hamann & Abed Ibrahim, 2017). Gleichzeitig gilt die Methode als sprachlich und kognitiv anspruchsvoll, sodass sprachliche Schwierigkeiten bei guter Anpassung an das Leistungsspektrum der sprachunfähigen Altersgruppe zuverlässig erkannt werden.

Das SPEAK-Projekt greift bei der Erfassung der Satzgrammatik auf die deutsche Fassung des LITMUS-SRT (Hamann

et al., 2013) zurück. Der Test beinhaltet zwölf grammatische Phänomene, die drei Komplexitätsstufen zugeordnet sind. Komplexitätsstufe 1 umfasst wenig komplexe Sätze mit Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur (z.B. *Die Katze jagte die Maus*). Hierbei sind vom Kind vor allem frühe grammatische Meilensteine zu meistern, wie die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verbzweitstellung. Partizip-II-Strukturen sollen die Fähigkeit zur Bildung der Satzklammer erfassen (z.B. *Der Prinz hat die Prinzessin umarmt*). Der Komplexitätsstufe 2 sind u.a. Objekt-W-Fragen (z.B. *Wen beißt der große Löwe immer?*) und koordinierte Sätze (z.B. *Der Polizist jagt die Hexe und die Hexe lacht*) zugeordnet. Die komplexeste Stufe 3 beinhaltet u.a. Objekttopikalisierungen und Passivsätze (z.B. *Den Koch besucht der Zauberer als ersten* und *Die Oma wird von dem großen Cowboy geärgert*). Die Auswertung erlaubt sowohl eine quantitative Auszählung der Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze, aber auch die gezielte qualitative Analyse fehlerhafter grammatischer Strukturen, die für Förder- bzw. Therapieableitungen besonders relevant ist. Der für das Deutsche entwickelte LITMUS-SRT zeigt gute diagnostische Genauigkeiten (Hamann & Abed Ibrahim, 2017; Tuller et al., 2018), ist also in der Abgrenzung von typischer und gestörter grammatischer Entwicklung wirksam. Hierbei zeigte sich, dass bereits Items der niedrigsten Komplexitätsstufe Kindern mit SES deutlich mehr Schwierigkeiten bereiten als für mehrsprachige Kinder ohne SES (Abed Ibrahim & Hamann, 2024).

Textgrammatik

Die Textgrammatik im Sinne der übergeordneten Organisation von (mündlichen) Texten bezieht sich auf die Struktur und Regeln, die die Anordnung und Verbindung größerer Texteinheiten steuern. Sie umfasst die Makrostruktur eines Textes, die die kohärente und logische Verbindung zwischen den Teilen gewährleistet. Diese Ebene der Makrostruktur ist sprachübergreifend. Die Mikrostruktur als weitere Ebene (Liles et al., 1995) umfasst sprachspezifische Einheiten wie Phrasen und Pronomen, die einen kohärenten Diskurs bilden. Sie ermöglicht die Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten wie Lexikon und Syntax (Botting, 2002; Iluz-Cohen & Walters, 2012). Die Verfahren zur Messung dieser zwei Ebenen sind besonders ökologisch, da sie realitätsnah sind und als besonders aussagekräftig gelten (Botting,

KURZBIOGRAFIE

Tanja Rinker ist seit 2019 Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Zuvor war sie an den Universitäten Freiburg, Ulm, Konstanz, Potsdam und Tübingen sowie am Pomona College (USA) tätig. In ihrer Forschung liegt der Fokus auf der zwei- und mehrsprachigen Sprachentwicklung und deren neurophysiologischen Grundlagen, Einstellungen von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und SprachtherapeutInnen in Bezug auf Mehrsprachigkeit sowie auf der Sprachförderung/-entwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern.

2002). Sie bieten ein großes Potenzial für die Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern, da sie weniger stark durch den Faktor Mehrsprachigkeit beeinflusst werden als andere Erhebungsmethoden (Paradis et al., 2021). Neben der Überprüfung der grammatikalischen Fähigkeiten in der Erst- und/oder Zweitsprache ermöglichen sie auch eine Einschätzung der allgemeinen kognitiven, sozialen und pragmatischen Fähigkeiten (Liles, 1993). Im SPEAK-Projekt wird das Verfahren Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN, Gagarina et al., 2019) normiert. MAIN ist für mehrsprachige Kinder im Alter ab ca. drei bis zwölf Jahren geeignet, wurde jedoch auch mit Jugendlichen und Erwachsenen verwendet (Gagarina et al., 2019; Huff et al., 2025; Sekerina et al., 2025). Das Verfahren erfasst sowohl das Verständnis als auch die Produktion von bildbasierten Erzählungen.

MAIN basiert auf dem multidimensionalen Textgrammatik-Modell, das für narrative Texte entwickelt wurde (Gagarina et al., 2019) und Erzählungen sowohl quantitativ als auch qualitativ bewertet. Es geht davon aus, dass narrative Textgrammatik aus fünf Komponenten besteht (s. Gagarina, 2021 für Details): 1. „Internal States“ (psychische und physische Zustände der ProtagonistInnen), die als auslösende Ereignisse dienen; 2. Ziel (Goal), das die Absicht der ProtagonistInnen beschreibt, mit dem auslösenden Ereignis umzugehen; 3. Versuch (Attempt), der eine Handlung zur Zielerreichung beschreibt; 4. Ergebnis

(Outcome), das Event, das auf den Versuch folgt und kausal damit verbunden ist, und 5. „Internal States“ als Reaktionen, die beschreiben, wie die ProtagonistInnen das Ergebnis empfinden oder darauf reagieren, ggf. auch mit einer Handlung.

Die Inhalte der Geschichten und die Bildsequenzen wurden unter Berücksichtigung linguistischer und psycholinguistischer Kriterien entwickelt und umfassend auf kognitive und sprachliche Komplexität, Parallelität in der Makro- und Mikrostruktur sowie auf kulturelle Angemessenheit und Robustheit geprüft (Gagarina et al., 2015). Die Materialien liegen in über 100 Sprachen vor (<https://main.leibniz-zas.de>). MAIN ermöglicht es, die narrative Organisation auf der Makrostrukturebene zu analysieren. Da Kinder mit SES oft erhebliche Schwierigkeiten in der Makro- und Mikrostruktur zeigen, eignet sich die Analyse der Erzählfähigkeiten zur Diagnose von SES (Boerma et al., 2016; Tsimpli et al., 2016). Indikatoren einer SES sind bspw. die Fähigkeit zur Verwendung mentaler Sprache bei mehrsprachigen Kindern (Altman et al., 2024) oder die, Episoden durch die Konnektoren zu verknüpfen bei monolingualen Kindern (Skerra et al., 2013).

Berücksichtigung der Sprachbiografie

Elternfragebögen geben zusätzlich zu den beschriebenen Tests Auskunft über die Sprachbiografie, die frühe Sprachentwicklung sowie sozio-ökonomische Variablen. Informationen über die Sprachbiografie sind wichtig, da neben dem chronologischen Alter des Kindes die Kontaktdauer sowie Qualität und Quantität des Inputs die zu erwartenden sprachlichen Fähigkeiten maßgeblich beeinflussen (Hulk & Marinis, 2011). Im SPEAK-Projekt sollen auf Grundlage sprachbiografischer Faktoren und über statistische Methoden Untergruppen mehrsprachiger Kinder ermittelt werden. Für die Implementation im TEBIK 4-8 wird die Praxistauglichkeit mitbedacht, sodass Fachkräfte die relevanten sprachbiografischen Informationen zeit- und ressourcenschonend in die Diagnose einbeziehen können.

Berücksichtigung der Erstsprache

Die Erfassung der Erstsprache(n) des Kindes soll u. a. eine Differenzierung von Förder- vs. Therapiebedarf ermöglichen. Ist das Kind nur in einer Sprache – meist der Umgebungssprache – auffällig, in der Erstsprache jedoch unauffällig, besteht

Förderbedarf seitens des Bildungswesens. Ist das Kind in beiden bzw. allen Sprachen auffällig, ist eine therapiebedürftige Störung sehr wahrscheinlich.

Sofern geeignete Tests oder Erhebungsmaterialien sowie sprachliche Expertise in der Erstsprache vorliegen, sollten sie zur Diagnostik herangezogen werden. Die Interpretation der Testergebnisse sollte mit Vorsicht erfolgen, da in der Regel monolinguale Normen zugrunde liegen. Eine Alternative stellen die app-basierten Versionen des CLT in den Erstsprachen Türkisch, Russisch, Farsi und Italienisch dar, die im SPEAK-Projekt integriert werden. Für die Mehrzahl der Kinder ist jedoch eine direkte Erhebung kaum umsetzbar, da geeignete Tests bzw. Testadaptionen und Fachkräfte mit Expertise in den Erstsprachen fehlen. Eine für alle Kinder faire Erfassung der Erstsprache erfordert daher (derzeit) andere Wege als eine direkte Testung des Kindes.

Als hilfreichen Hinweis auf eine mögliche SES hat sich international die retrospektive Erfragung von Risikofaktoren oder frühen Meilensteinen herausgestellt. Aus der Forschung ist bekannt, dass Kinder mit SES oft verspätet in den produktiven Spracherwerb eintreten, verspätet Wortkombinationen produzieren und dass oft eine familiäre Häufung von Sprachauffälligkeiten vorliegt. Oft äußern die Eltern zudem Zweifel an der altersangemessenen Entwicklung des Kindes. Da solche Auffälligkeiten unabhängig von der Erstsprache beobachtet wurden, können Informationen über frühe Risikofaktoren auch für mehrsprachige Kinder als unterstützende Hinweise auf eine SES genutzt werden (Boerma & Blom, 2017; Grimm & Schulz, 2014; Tuller, 2015). Dies gilt vor allem im Sinne einer „red flag“: Berichten Eltern über frühe Entwicklungsauffälligkeiten und es liegen unterdurchschnittliche Leistungen in der Zweitsprache vor, sollte das Vorliegen einer SES in Betracht gezogen werden. Bis heute ist jedoch unklar, welche der Risikofaktoren oder welche Bündelung der Faktoren in welchen Altersgruppen besonders aussagekräftig mit Blick auf eine SES sind. Ein Ziel des SPEAK-Projekts ist es, das Zusammenspiel der Faktoren im mehrsprachigen Erwerb empirisch zu untersuchen und im TEBIK 4-8 zielgerichtet in die Diagnose zu integrieren. Die Implementation von Elterninformationen als diagnostische Hinweise auf eine SES hat daher wissenschaftliche und praktische Relevanz.

KURZBIOGRAFIE

Anna-Lena Scherger hat Klinische Linguistik an der Philipps-Universität Marburg studiert und wurde 2015 an der Bergischen Universität Wuppertal im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung promoviert. Sie war als akademische Sprachtherapeutin in einer logopädischen Praxis und als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Stuttgart, Wuppertal und Hildesheim tätig. 2021 wurde sie als Juniorprofessorin an die TU Dortmund berufen, an der sie seit 2023 als Professorin für Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation weiterhin in den Arbeitsschwerpunkten Sprachentwicklungsstörungsdiagnostik, Mehrsprachigkeit und (unterrichtliche) Sprachförderung wirkt.

Zusammenfassung und Ausblick

Auch nach Jahren der Forschung und Testentwicklung besteht international und national noch immer dringender Bedarf an standardisierten Verfahren mit mehrsprachigkeitssensiblen Normen. Das SPEAK-Projekt trägt dazu bei, diese Lücke zu füllen, indem der NWR, CLT, SRT und MAIN aus den LITMUS-Tools für das Deutsche normiert und als Testbatterie unter dem Namen TEBIK 4-8 veröffentlicht werden soll. Der ausschließliche Fokus auf mehrsprachige Kinder im Alter von vier bis acht Jahren erlaubt eine Konzentration der finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen, sodass differenzierte Normen für Untergruppen mehrsprachiger Kinder bereitgestellt werden können.

Der TEBIK 4-8 soll nach Projektende niederschwellig über eine Online-Plattform zugänglich sein. Perspektivisch ist geplant, den TEBIK 4-8 in Form eines „Serious Games“ weiterzuentwickeln. Mit der Bündelung verschiedener sprachlicher Ebenen, den mehrsprachigkeitssensiblen Normen und dem Angebot eines „Serious Games“ kann der TEBIK 4-8 eine Vorreiterrolle in der Diagnostik von SES bei mehrsprachigen Kindern in Deutschland und international einnehmen.

Literatur

- Abed Ibrahim, L. (2023). *Identification of specific language impairment in simultaneous and early successive bilingual children in Germany: Studies on typical and atypical bilingual language development*. Dissertation, Carl von Ossietzky Universität.
- Abed Ibrahim, L., & Fekete, I. (2019). What machine learning can tell us about the role of language dominance in the diagnostic accuracy of German LITMUS Non-Word and sentence repetition tasks. *Frontiers in Psychology*, 9, 2757.
- Abed Ibrahim, L., & Hamann, C. (2024). German LITMUS Sentence-Repetition task as a screening tool for the identification of SLI in bilingual children in Germany: The role of syntactic complexity and working memory. In H. Abdullah, A. AlThagafi, & J. Ray (Hrsg.), *Proceedings of the Annual BUCLD 48* (S. 1–16). Cascadilla Press.
- Altman, C., Fichman, S., Perry, N., Osher, P., & Walters, J. (2024). Internal state terms in the narratives of bilingual children with developmental language disorder: the role of microstructure and macrostructure. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(4), 1039–1053. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00170
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Hrsg.). (2015). *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: Evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 715–731.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65–76.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 626–638.
- Bohn, M., Prein, J., Koch, T., Bee, R. M., Delikaya, B., Haun, D., & Gagarina, N. (2023). oREV: an item response theory-based open receptive vocabulary task for 3- to 8-year-old children. *Behavior Research Methods*, 56(3), 2595–2605. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02169-3>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Bryant, D., & Rinker, T. (2021). *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Narr.
- Chiat, S. (2015). Nonword repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Long, & N. Meir (Hrsg.), *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 125–150). Multilingual Matters.
- Chilla, S. (2008). *Erstsprache, Zweitsprache, spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Verlag Dr. Kovač.
- Czapka, S., Topaj, N., & Gagarina, N. (2021). A four-year longitudinal comparative study on the lexicon development of Russian and Turkish heritage speakers in Germany. *Languages*, 6(27), 1–12. doi:10.3390/languages610027
- Czapka, S., Topaj, N., & Gagarina, N. (2023). Literacy instruction and lexicon size determine bilingual reading development of Russian-German children. *International Journal of Bilingualism*, 29(1), 95–113. <https://doi.org/10.1177/13670069231163089>
- De Cat, C., Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & The Q-BEx Consortium (2023). How to quantify bilingual experience? Findings from a Delphi consensus survey. *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(1), 112–124. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000359>
- Dos Santos, C., & Ferré, S. (2018). A nonword repetition task to assess bilingual children's phonology. *Language Acquisition*, 25(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1243692>
- Ehl, B. & Grosche, M. (2020). Einbezug von Alter und Sprachkontaktdauer in die Wortschatzdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 52(1–2), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000228>
- Fegeler, U. (2004). Alarmierender Anstieg von Entwicklungsstörungen bei Kindern. *Berliner Ärzte*, 9, 22–25.
- Fikkert, P., & Freitas, M. J. (2004). The role of language-specific phonotactics in the acquisition of onset clusters. *Linguistics in the Netherlands*, 21, 58–68. <https://doi.org/10.1075/avt.21.09fkk>
- Fox-Boyer, A. (2023). *Kindliche Aussprachestörungen: Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie* (8., unv. Aufl.). Schulz-Kirchner.
- Gagarina, N. (2021). Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS - MAIN). Ein Verfahren zur Erfassung der Erzählkompetenz von Kindern. *Logos*, 29(2), 96–105.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In S. Armon-Lotem, J. de Long, N. Meir (Hrsg.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 243–276). Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige: WWT 6-10* (2., überarb. Aufl.). Elsevier, Urban & Fischer.
- Grimm, A. (2022). The use of the LITMUS quasi-universal nonword repetition task to identify DLD in monolingual and early second language learners aged 8 to 10. *Languages*, 7(3), 218.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: The risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821–841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>
- Grimm, A., & Schulz, P. (2021). Phonology and semantics: Markers of SLI in bilingual children at age 6? In S. Armon-Lotem, & K. Grohmann (Hrsg.), *Language Impairment in multilingual Settings: LITMUS in action across Europe* (S. 263–300). John Benjamins Publishing Company.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention* (3., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Grobe, T. G., & Szecsenyi, J. (2023). *Kindergesundheit: Frühgeburtlichkeit und Folgen*. Barmer Institut für Gesundheitssystemforschung.
- Grobe, T., Dörning, H., & Schwartz, F. (2012). Barmer GEK Arztreport 2012 - Schwerpunkt Kindergesundheit. In BARMER GEK (Hrsg.), *Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse* (Band 12). <https://www.barmer.de/resource/blob/1026916/e5fbbbc50b2618d99b23b4579079e574/barmer-gek-arztreport-2012-data.pdf>
- Haman, E., Łuniewska, M., Hansen, P., Simonsen, H. G., Chiat, S., Bjekić, J., & Armon-Lotem, S. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11–12), 818–843.
- Hamann, C., & Abed Ibrahim, L. (2017). Methods for identifying specific language impairment in bilingual populations in Germany. *Frontiers of Communication*, 2, 16.
- Hamann, C., Chilla, S., Abed Ibrahim, L., & Fekete, I. (2020). Language assessment tools for Arabic-speaking heritage and refugee children in Germany. *Applied Psycholinguistics*, 41(6), 1375–1414. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000399>
- Hamann, C., Chilla, S., Ruigendijk, E., & Abed Ibrahim, L. (2013). A German sentence repetition task: testing bilingual Russian-German children. *Poster Presented at the COST Meeting in Krakow*.
- Huff, M., Gagarina, N., Varkentin, E., & Brich, I. R. (2025). Education, not age, linked to narrative comprehension. *Learning and Instruction*, 97, 102102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102102>

- Hulk, A., Unsworth S., & Marinis, T. (2011). Internal and external factors in child second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 207–212.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58–74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Kapalková, S., & Slančová, D. (2017). The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11–12), 893–909. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1308016>
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K., & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31, 84–102.
- Kazak Berument, S., & Güven, A. G. (2013). Turkish expressive and receptive language test: standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary sub-scale. *Türk Psikiyatri Dergisi – Turkish Journal of Psychiatry*, 24(3), 192–201.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder: AWST-R (Revision)*. Beltz Test Hogrefe.
- Klassert, A., Gagarina, N., & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73–88.
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2021). *Language disorders in bilingual children and adults* (3. ed). Plural Pub.
- Lemmer, R. (2018). *Sprachentwicklungsstörungen bei frühen Zweitsprachlernern – Der Erwerb von Kasus, Finitheit und Verbstellung*. Goethe Universität.
- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: From preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33(5), 1351–1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868–882. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 415–425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Lüke, C., & Ritterfeld, U. (2011). Mehrsprachige Kinder in sprachtherapeutischer Behandlung: Eine Bestandsaufnahme. *Heilpädagogische Forschung*, XXXVII(4), 188–197.
- Maddieson, I. (1984). *Patterns of sounds*. Cambridge University Press.
- McLeod, S., Doorn, J. V., & Reed, V. A. (1997). Realizations of consonant clusters by children with phonological impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 11(2), 85–113. <https://doi.org/10.1080/02699209708985185>
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227–252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders: A Handbook on bilingualism & second language learning* (3. ed.). Paul H. Brookes.
- Pfeffer, K. (2015). *Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen: Zu viel für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung? Narrative Fähigkeiten bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung im Grundschulalter* (1. Aufl). Schulz-Kirchner.
- Rinker, T., & Gagarina, N. (2014). *Cross-linguistic Lexical Task: German Version (CLT-DE)*. Universität Konstanz & ZAS Berlin.
- Scheidnes, M. (2020). Sentence repetition and Non-Word repetition in early total french immersion. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 107–131. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000420>
- Scherger, A.-L. (2015). *Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörung: Kasuserwerb deutsch-italienischer Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung*. Verlag Dr. Kovač.
- Scherger, A.-L. (2020). Erprobung von LITMUS-Screenings für SES bei Mehrsprachigkeit—Morphosyntax und phonologische Komplexität [Testing LITMUS Diagnostic Tools for DLD in Bilingualism—Morphosyntax and Phonological Complexity]. *Forschung Sprache*, 2, 10–25.
- Scherger, A.-L. (2022). The role of age and timing in bilingual assessment: Non-Word repetition, subject-verb agreement and case marking in I1 and eI2 children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(1), 54–74. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.1885497>
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe.
- Sekerina, I. A., Parshina, O., Staroverova, V., & Gagarina, N. (2025). Attention–language Interface in multilingual assessment instrument for narratives. *Journal of Experimental Child Psychology*, 249, 106074. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106074>
- Skerra, A., Adani, F., & Gagarina, N. (2013). Diskurskohäsive Mittel in Erzählungen als diagnostischer Marker für Sprachentwicklungsstörungen. *Spektrum Patholinguistik*, 6, 127–158.
- Stadtmiller, E., Lindner, K., Süß, A., & Gagarina, N. (2021). Russian–German five-year-olds: What omissions in sentence repetition tell us about linguistic knowledge, memory skills and their interrelation. *Journal of Child Language*, 49(5), 869–896.
- Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38(1), 1–34. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000425>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195–216.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Mair (Hrsg.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 301–330). Multilingual Matters.
- Tuller, L., Hamann, C., Chilla, S., Ferré, S., Morin, E., Prevost, P., & Zebib, R. (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 888–904.
- Verbeek, L., Kleemans, T., Vissers, C. T. W. M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2024). Individual variation in bilingual vocabulary in preschoolers with developmental language disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 147, 104695. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104695>
- Voet Cornelli, B. (2022). *Die Qualität der Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Pädiatrische Früherkennungsuntersuchungen auf dem Prüfstand*. Universität Frankfurt am Main.
- Voet Cornelli, B., Lemmer, R., & Schulz, P. (2023). Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit – Diagnostik mit dem Verfahren LiSe-DaZ®. *Sprachtherapie aktuell: Forschung – Wissen – Transfer*, 10(2).
- Wimmer, E., & Scherger, A.-L. (2022). Working memory skills in DLD: Does bilingualism make a difference? *Languages*, 7(4), 287. <https://doi.org/10.3390/languages7040287>
- Yilmaz Ciftci, N., & Tunçer, A. M. (2024). Testing validity and reliability of Cross-linguistic Lexical Task—Turkish (CLT-TR) in preschoolers with and without at risk of language disorder. *Archives of Health Science and Research*, 11(3), 148–154. <https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2024.23106>



Autorinnen

Natalia Gagarina
Leibniz-ZAS

Pariser Straße 1, D-10719 Berlin
gagarina@leibniz-zas.de

Angela Grimm
Goethe-Universität Frankfurt
Institut für Psycholinguistik und Didaktik der
deutschen Sprache
Grüneburgplatz 1, D-60323 Frankfurt am Main
A.Grimm@em.uni-frankfurt.de

Tanja Rinker
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Fachbereich Sprach- und
Literaturwissenschaften
Professur Deutsch als Zweitsprache / Deutsch
als Fremdsprache
Universitätsallee 1, Raum UA224,
D-85072 Eichstätt
Tanja.Rinker@ku.de

Anna-Lena Scherger
Technische Universität Dortmund
Fachgebiet Sprache und Kommunikation bei
Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Emil-Figge-Straße 50, D-44227 Dortmund
anna-lena.scherger@tu-dortmund.de