

4.4

M 10: Kriterien für eine altersgemäße sprachliche Entwicklung

Inhalt

Es werden diejenigen Fähigkeiten benannt, die ein Kind jeweils am Ende der ersten 5 Lebensjahre beherrschen sollte, damit seine Sprachentwicklung als altersgemäß bezeichnet werden kann.

Ziel

Den Leserinnen und Lesern sollen Orientierungsmöglichkeiten gegeben werden, um einschätzen zu können, ob ein Kind über eine altersgemäße oder über eine „abweichende“ Sprachentwicklung verfügt.

Einsatzmöglichkeiten

Für alle Zielgruppen gut geeignet.

4.4.1 Unterschiedlichkeit der Entwicklung

Viele Eltern fragen immer wieder: „Spricht mein Kind normal? Ist sein Sprechen altersgemäß entwickelt?“ Sie schauen voller Sorge auf andere Kinder und vergleichen ständig. Und prompt findet sich unter den Gleichaltrigen immer wieder ein „Prachtexemplar“, das schöner aussieht, besser klettern und schneller laufen kann und das natürlich auch schon viel mehr Wörter spricht und sich geschickter verständlich macht.

Eltern müssen wissen, dass es große Unterschiede in der Entwicklung der Kinder gibt: Während z. B. Jessica Verben schon fast immer richtig beugt, funktioniert das bei anderen Kindern noch nicht so gut. Andererseits traut sich Peter schon etwas zu, worauf die Eltern von Jessica sehnsüchtig warten. Der Spielraum der individuellen Entwicklung ist groß. Und bei all dem herrscht auch kein Gleichmaß in der Entwicklung: Es gibt Sprünge und Stillstände. Und auch die „Prachtexemplare“ sind manchmal unausstehliche Schreihälse und haben ihre individuellen „Macken“.

4.4.2 Richtwerte für eine altersgemäße Sprachentwicklung

In der folgenden Übersicht (► Tab. 4.4) werden Kriterien und Zeiträume beschrieben, anhand derer sich entscheiden lässt, ob bei einem Kind eine altersgemäße Sprachentwicklung vorliegt. Bei diesen Angaben handelt es sich um grobe Richtwerte, deren Gültigkeit für das einzelne Kind im Zweifelsfall durch einen Fachmann überprüft werden sollte.

4.4.3 Elternfragebögen nutzen

Hilfestellungen für eine erste Einschätzung des aktuellen Sprach- und Sprechstandes unserer Kinder geben außerdem die bereits vorhandenen Arbeitsmaterialien für Eltern, z. B. die CPOOL-Elternfragebögen, die in verschiedenen Sprachen vorliegen (s. Deutscher Berufsverband für Logopädie e.V.), sowie die Elternfragebögen zur Sprachstandserhebung des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur (www.sprich-mit-mir.at/pages/eltern/downloads).

4.4.4 Literatur

Weiterführende Literatur für Eltern, Erzieher und andere Interessierte

- [154] Ulrich M, Mayr T. Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg: Herder; 2003
- [155] Ulrich M, Mayr T. Seldak. Sprachentwicklung und Literary bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg: Herder; 2006

Tab. 4.4 Richtwerte für eine altersgemäße Sprachentwicklung.

Alter	Das Kind sollte in der Lage sein
Ende des 1. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> • den Mund überwiegend geschlossen zu halten (Ausnahme: Zahnen) • seinen Speichel herunterzuschlucken (Ausnahme: Zahnen) • den Löffel mit Zunge und Lippen abzulecken • zu husten, zu quietschen, zu gurren und Lautgebilde nachzuahmen • Silben zu plappern (z. B. nana, dada, baba) • die eigene Stimme so zu modulieren, dass sich daraus auf seine Stimmungslage schließen lässt.
Ende des 2. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> • feste Nahrung zu kauen • Tierlaute nachzuahmen • „Wörter“ mit Konsonanten wie „m“, „b“, „p“, „d“, „f“, „l“, „n“, „t“, „w“ zu sprechen • einige Bezugspersonen mit Namen anzusprechen • Zweiwortsätze zu benutzen • einige Eigenschaftswörter zu verwenden, z. B. „schön“, „lieb“, „heiß“, „weich“ • Wünsche sprachlich zu äußern.
Ende des 3. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> • alle Konsonanten, bis auf eventuell „sch“, „s“ und „ch“ (wie in „ich“), richtig auszusprechen • einige Konsonantenverbindungen richtig auszusprechen, z. B. „str“ oder „spr“ • Tätigkeitswörter zu benutzen, z. B. „schlafen“, „essen“, „trinken“, „spielen“, „laufen“ • Fürwörter wie „mein“ und „dein“, „ich“ und „du“ zu benutzen • von sich selbst mit seinem Vornamen zu sprechen • Geschlechtswörter zu gebrauchen, wie „der“, „die“, „das“, „ein“, „eine“ usw. • die ersten Fragen zu stellen, z. B. „Is'n das?“, „Heißt'n du?“ • Selbstgespräche und Gespräche mit Puppen und Tieren zu führen • Mehrwortsätze zu benutzen, die jedoch vom Satzbau noch fehlerhaft sein dürfen • zu erkennen, was im Bilderbuch geschieht, und dies zu benennen (z. B.: „Das Kind läuft“, „Die Katze trinkt“, „Das Auto fährt“).
Ende des 4. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> • alle Konsonanten richtig auszusprechen • ein Erlebnis so zu berichten, dass man der Erzählung folgen kann • die Mehrzahl richtig zu bilden, z. B. „die Autos“ und „die Jungen“ • einfache Sätze richtig zu bilden • ab und zu schon Hauptsätze mit Nebensätzen zu verbinden • eine Vergangenheitsform oft richtig einzusetzen (z. B.: „Ich war im Kindergarten“, „Ich habe gemalt“, „Ich bin nach Hause gekommen“) • Zusammenhänge im Bilderbuch zu erkennen und zu beschreiben.
Ende des 5. Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> • alle Laute und Lautverbindungen richtig zu bilden (einschließlich „s“ und „sch“) • grammatisch richtig zu sprechen (Haupt- und Nebensätze zu benutzen) • Farben richtig zu benennen • Sätze, mit Ausnahme geringer Regelverstöße, richtig zu bilden.

4.5

M 11: Wissensbausteine zum Erwerb mehrerer Sprachen

Sandra Niebuhr-Siebert & Wolfgang Wendlandt

Inhalt

Es werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die Erkenntnisse über den Ablauf der Sprachentwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern vermitteln. Dabei wird zwischen gleichzeitigen (simultanen) und im Beginn versetzt erfolgenden (sukzessiven) Erwerbsprozessen unterschieden. Feste zeitliche Vorgaben zu einem idealtypischen Erwerbsverlauf werden bewusst ausgespart.

Ziel

Vermittlung von Kenntnissen zu unterschiedlichen mehrsprachigen Erwerbswegen.

Einsatzmöglichkeiten

Für akademisch ausgebildete Zielgruppen geeignet, die eine genauere Beobachtung, eine gezieltere Begleitung und sachkundige Unterstützung des Spracherwerbs mehrsprachig aufwachsender Kinder beabsichtigen.

4.5.1 Forschungsergebnisse zum Lauterwerb

Der Erwerb von Lauten und Lautbildungsmustern umfasst die phonetischen (Laute betreffend), phonologischen (die Lautfunktionen betreffend) und prosodischen (die Sprachmelodie betreffend) Eigenschaften der Sprache(n) eines Kindes. Vergleicht man bilingual und monolingual aufwachsende Kinder in ihrem Erwerb der Lautsysteme, wird deutlich, dass zweisprachig aufwachsende Kinder im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden zusätzliche Sprachverarbeitungsprozesse und Speicherkapazitäten aktivieren müssen. Dies wiederum kann die Erwerbsgeschwindigkeit und die Erwerbsqualität der beiden zu erwerbenden phonetischen Systeme beeinflussen [169], [193].

Simultan-bilinguale Kinder

Die Untersuchungsergebnisse zur Erwerbsgeschwindigkeit simultan-bilingualer Kinder sind widersprüchlich. Einige Autoren belegen, dass bilinguale Kinder ihr Lautsystem gleich schnell oder gar schneller als monolinguale erwerben (vgl. z. B. [172], [175], [176], [187], während andere Forscher Verzögerungen im Erwerb nachweisen (z. B. [171]). Im mehrsprachigen Phonologieerwerb kann es zur Übertragung typischer phonologischer Prozesse aus einer Sprache in die andere sowie zu einem segmentalen Transfer kommen, d. h., dass sprachspezifische Laute in die entsprechend andere Sprache übertragen werden, obwohl sie nicht Teil des Lautsystems dieser Sprache sind [198].

Sukzessiv-bilinguale Kinder

Faktoren wie das Alter zu Beginn des Erwerbs, die Erwerbsdauer für die jeweiligen Sprachen, die Qualität und Frequenz des Inputs sowie die Sprachdominanz wirken sich auf die Aussprachefähigkeiten zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt in beiden Sprachen aus [189]. Bei sukzessiv-bilingualen Kindern wird zudem von einem Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache berichtet, z. B. wenn sich 3-jährige Kinder noch im Phonologieerwerb der ersten Sprache befinden [168]. Untersuchungen mit Spanisch-Englisch sukzessiv-bilingualen Kindern im Alter zwischen 4 und 7 Jahren zeigen, dass die Kinder Phoneme, die in beiden Sprachen vorkommen, sprachlich genauer produzieren können als die Laute, die nur in der Zweitsprache Englisch vorkommen [174]. Wissenschaftliche Studien belegen, dass Erwachsene, die nach dem 6. Lebensjahr mit der Zweitsprache begannen, ihr Leben lang einen Akzent behalten. Zur Sprachkombination Russisch-Deutsch gibt es Daten zu Aussprachefähigkeiten im Deutschen von 17 unauffällig entwickelten, russisch-deutsch bilingualen Kindern im Alter von 3;0–4;8 Jahren. Diese Kinder zeigen neben Prozessen, die für den monolingual deutschen Phonologieerwerb typisch sind (z. B. Vorverlagerung der velaren Plosive /k, g/ zu [t, d]), auch fürs Deutsche untypische phonologische Prozesse (z. B. Tilgung des wortfinalen Schwa) (vgl. [169]). Ünsal und Fox [209] belegen für sukzessiv-bilinguale türkisch-deutsche Kinder einen teilweise verzögerten Phonologieerwerb, wobei die Phone in beiden Sprachen unterschiedlich betroffen sind. Im Alter von etwa 5 Jahren haben die untersuchten Kinder jedoch die Phon- und

Phonemsysteme beider Sprachen fast vollständig erworben.

Chilla et al. [160], [161] zeigen für den türkisch-deutschen Erwerbskontext, dass die Sprachen in vielen Phonemen übereinstimmen. Dazu passt, dass türkisch-deutsche Kinder im Alter von 3 Jahren die meisten Phoneme des Deutschen problemlos realisieren können.

4.5.2 Forschungsergebnisse zum Wortschatzerwerb

Im Laufe ihres Spracherwerbs lernen mehrsprachige Kinder Wörter aus mehreren Sprachen. So entstehen bei bilingualen Kindern beispielsweise 2 verschiedene sprachspezifische Lexika. Im Vergleich zu monolingualen Kindern bekommen sie im Erwerbsverlauf insgesamt allerdings weniger Input in der Einzelsprache, da sich ihr Sprachkontakt auf die beiden zu erwerbenden Sprachen verteilt. Mit anderen Worten: ein monolingual deutschsprachiges Kind hört 24 Stunden täglich von beiden Elternteilen Deutsch, ein sukzessiv-bilinguales Kind, das eine andere Familiensprache spricht, hat nur in der Kita ein deutschsprachiges Angebot und damit insgesamt weniger Stunden pro Tag Kontakt mit der Erst- und der Zweitsprache.

Studien zeigen, dass Inputmenge und Wortschatzumfang eng zusammenhängen: je mehr Input in der Einzelsprache, desto größer der Wortschatz und desto schneller das Erwerbtempo [163], [179]. Weiter wird der Wortschatzerwerb maßgeblich von motivationalen Faktoren, der Alltagsbedeutung von Sprachen und der individuellen Bedeutsamkeit der Sprachen beeinflusst [173]. Grundsätzlich ist es wichtig, zwischen Wort und Konzept zu unterscheiden. Kennt das Kind das Wort *Baum*, dann heißt es nicht automatisch, dass es das gesamte Konzept vom Baum kennt, nämlich, dass der Baum sein Äußeres nach den Jahreszeiten ausrichtet, dass er riecht, dass sein Laub raschelt etc. Außerdem gibt es in Sprachvergleichen nicht immer die vollständig äquivalente Übersetzung von Wörtern, weil nicht immer eine völlige Übereinstimmung zwischen Einzelsprachen in Bezug auf die semantischen Merkmale, die die Bedeutung eines Wortes ausmachen, vorhanden ist. So sind *Fuß* und *Bein* im Deutschen 2 Wörter und 2 Konzepte, im Russischen hingegen 1 Wort und 1 Konzept *nozǎ*.

Simultan-bilinguale Kinder

Auch wenn bilinguale Kinder über 2 Lexika verfügen, bedeutet dies nicht, dass es sich um identische Lexika handelt. Da bilinguale Kinder ihre beiden Sprachen häufig in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken verwenden, ergeben sich auch unterschiedlich umfangreiche und unterschiedlich zusammengesetzte Lexika [192], [196], [201]. Für einen Teil der Wörter erwerben bilinguale Sprecher Wortformen in beiden Sprachen („*doublers*“), für andere Wörter nur in einer Sprache („*singles*“). Ungenau wäre es, in der Diagnostik nur auf eine der beiden Sprachen einzugehen, weil so nur ein Teil des tatsächlichen Lexikons erfasst würde.

Sukzessiv-bilinguale Kinder

Werden die lexikalischen Fähigkeiten sukzessiv-bilingualer Kinder betrachtet, steht meist die Wortschatzentwicklung in der Zweitsprache im Forschungsinteresse. Als Vergleichsbasis dienen dabei meist die Wortschatzmengen gleichaltriger monolingualer Kinder. Selten werden die Fähigkeiten in beiden Sprachen erhoben. Kein Wunder also, dass in den Forschungsstudien die lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Kinder qualitativ und quantitativ von denen monolingualen Kindern abweichen [163], [164]. Interessant dabei ist das Phänomen, dass sich der Wortschatz in der Zweitsprache oft schneller entwickelt als in der Erstsprache, sofern diese nicht weiter gefördert wird [165], [181]. Dies erklärt sich damit, dass mit Beginn des Kindergarten Eintritts die Zweitsprache zur dominierenden Tagessprache wird. Für eine mehrsprachige Bildung in Krippe und Kita wäre es erforderlich, dafür zu sorgen, dass bereits mit Kindergarten eintritt alle Sprachen eines Kindes auf ihrem aktuellen Entwicklungsstand erhalten und weiterentwickelt werden können. Denn ohne Unterstützung der Erstsprache wird die Lexikonalentwicklung in der Herkunftssprache stagnieren oder sogar absinken [181], [186].

Die bilinguale Erwerbssituation wirkt sich allerdings nicht nur auf den Wortschatzumfang, sondern auch auf den Zugriff auf Wörter aus, d. h. auf den Wortabruf. Bestimmte Wörter werden, bedingt durch die Bilingualität, in der jeweiligen Einzelsprache seltener abgerufen [176], [211]. Dadurch kommt es – im Vergleich zu monolingualen Sprecherinnen – zu schwächeren Verbindungen zwischen den semantisch-konzeptuellen und den

phonologischen Repräsentationen der Wörter [176]. Dies erklärt unter anderem, warum die kommunikativen Anforderungen, die an sukzessiv-bilinguale Kinder in ihrer Zweitsprache von der Mehrheitsgesellschaft gestellt werden, nicht selten ihre lexikalischen Fähigkeiten übersteigen [199].

Eine mehrsprachige Bildung verlangt den Ausbau des Wortschatzes in beiden Sprachen. Die Wichtigkeit dieser Forderung ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass der Wortschatz einen bedeutenden Faktor auch der Schriftsprachentwicklung ausmacht und damit den schulischen Erfolg eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes mitbestimmt [199].

4.5.3 Forschungsergebnisse zum Grammatikerwerb

Noch bevor erste Wortkombinationen im 2. Lebensjahr geäußert werden können, bilden sich bei unseren Kindern bereits wesentliche Schritte im Grammatikerwerb aus. Mit ca. 7 Monaten sind deutschsprachige Kinder in der Lage, Funktionswörter (z. B. Artikel, Hilfsverben, Präpositionen) aus dem Sprachangebot ihrer Umgebung zu identifizieren. Mit ca. 17 Monaten haben sie einfache Satzstrukturen und die Grundstruktur von Hauptsätzen verinnerlicht. Bereits mit 18 Monaten „erkennen“ Kinder Verstöße gegen grammatische Regularitäten des Deutschen [180], [199], [210]. Zum Grammatikerwerb zählen allerdings nicht nur syntaktische Regeln, sondern auch die morphologischen Prinzipien, d. h. die Wortbildung und die Flexion von Wörtern. Im mehrsprachigen Kontext ist zu berücksichtigen, dass diese Altersangaben nicht für alle Sprachen gelten.

Simultan-bilinguale Kinder

Aus Forschungsergebnissen zum Grammatikerwerb simultan-bilingualer Kinder lässt sich schlussfolgern, dass sie die grammatischen Systeme beider Sprachen zeitlich parallel zu monolingualen Kindern erwerben [167], [170], [190], [191], [197], [198]. Bereits mit 18 Lebensmonaten werden die beiden Sprachsysteme – und dies übrigens auf allen sprachlichen Ebenen – getrennt. Allerdings belegen diese Studien auch, dass sich die beiden Sprachen auf grammatischer Ebene nicht völlig synchron entwickeln; meist verfügen Kinder auch hier über eine stärkere und eine schwächere Sprache.

Sukzessiv-bilinguale Kinder

Beim sukzessiv-bilingualen Erwerb wird der Verlauf des Grammatikerwerbs zum einen beeinflusst durch den Zeitpunkt, zu dem das Kind die weitere(n) Sprache(n) beginnt, zu erwerben, und zum anderen durch die Qualität und Quantität des Sprachinputs.

Aus Studien zum Erwerb der Verbflexion und der Satzstruktur im Deutschen als Zweitsprache lässt sich eine Tendenz klar ablesen: Kinder, die im Alter von ungefähr 3 Jahren mit der Zweitsprache beginnen, können unter optimalen Erwerbsbedingungen im Erwerb dieser morpho-syntaktischen Aspekte ähnliche Schritte vollziehen wie simultan-bilinguale und damit wie monolinguale Kinder. So zeigen verschiedene Autoren [159], [182], [184], [205], [208], dass wesentliche Elemente der deutschen Satzstruktur nach 8–20 Monaten Kontakt mit der Zweitsprache gemeistert sind. Auch sind z. B. die Subjekt-Verb-Kongruenz korrekt, die Verbzweitstellung im Hauptsatz erfolgt und Nebensätze werden zielsprachlich (jeweils bezogen auf die angewendete Sprache) korrekt gebildet.

Anders verlaufen allerdings die Erwerbs- und Entwicklungsschritte, wenn der Zweitspracherwerb nach dem 6. Lebensjahr beginnt: Wesentliche Elemente der deutschen Satzstruktur, die Verbstellung und die Verbflexion sind zwar nach 8–20 Monaten Sprachkontakt mit der Zweitsprache vorhanden, sie werden aber auf andere Art und Weise erworben als dies monolinguale Kindern tun [159]. So ist die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht immer korrekt, die Verbzweitstellung im Hauptsatz erfolgt nicht sicher und Nebensätze werden bereits produziert, bevor die Subjekt-Verb-Kongruenz-Regel durchgängig eingehalten wird. Die im Deutschen obligatorische Verb-Endstellung in Nebensätzen erfolgt nicht kontinuierlich. Es werden viele formelhafte Wendungen, Verbdritt- und Verbiertsätze konstruiert, zudem werden Infinitive in Verbzweitstellung (*ich gehen essen*) beobachtet.

Grundsätzlich müssen wir davon ausgehen, dass der Erwerbsverlauf im Einzelfall oft sehr heterogen ist und wir uns vor voreiligen interindividuellen Vergleichen hüten sollten. Noch ist die Datenlage aus wissenschaftlichen Untersuchungen über sukzessiv-bilinguale Kinder nicht aussagekräftig genug.

4.5.4 Forschungsergebnisse zum Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung

In den letzten Jahren wird verstärkt betont, wie positiv sich mehrsprachiges Aufwachsen auch auf die nichtsprachlichen Entwicklungsbereiche auswirkt. Hier lohnt ein genauerer Blick: Was genau können „positive Effekte“ im Kontext kognitiver Entwicklung sein? Anders ausgedrückt: Beeinflussen frühe mehrsprachige Erfahrungen die Perzeptionssysteme und die Informationsverarbeitung derart, dass Effekte auf das zukünftige (schulische) Lernen nachweisbar sind?

Der Begriff „Kognition“ umfasst eine Vielzahl von Prozessen, die übergreifend mit dem Denken oder dem Wissenserwerb verbunden werden. Hierzu zählen auch die Entwicklung von Problemlösestrategien und Entscheidungsfindungsprozesse, ebenfalls das Lesen und das Nachdenken. Daneben umfasst dieser Begriff außerdem eher basale Aspekte, wie Gedächtnisleistungen, Aufnahme von Informationen, Planungsfähigkeiten und der Umgang mit Sprache. In Bezug auf die Kognitionsentwicklung kann festgehalten werden, dass die Entwicklung in einem Bereich meist andere Kognitionsaspekte beeinflusst [203].

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehen dieser Frage auf den Grund, indem Sie mithilfe neuronaler Studien die Messung von Hirnaktivitäten in den Vordergrund rücken. Dabei wird mit verschiedenen Verfahren, wie der funktionellen Magnetresonanztomografie (fMRT) oder der Ableitung von Hirnströmen mit Elektroenzephalografie (EEG) gearbeitet. Eine Vielzahl von Studien, die von Conboy [166] zusammen getragen wurden, zeichnet aktuell das folgende Bild: Die Erfahrungen mit einer oder mit mehreren Sprachen beeinflussen die Organisation der neuronalen Systeme, die mit dem Lernen, der Speicherung, der Verarbeitung und der Produktion von Sprache assoziiert werden. Dies lässt sich aus Studien schließen, bei denen Monolinguale mit Bilingualen verglichen werden: Es gibt in diesen Bereichen Unterschiede zwischen den Gehirnen monolingualer und bilingualer Probandinnen. Weiter verfügen Bilinguale über kognitive Prozesse, die bei monolingualen Probandinnen nicht nachgewiesen werden können, was auf das Lernen und den Gebrauch zweier Sprachen zurückgeführt wird. Diese Unterschiede entstehen z. B. durch die kognitiven Anforderungen, die durch die doppelte Sprachverarbei-

tung bedingt sind, wie z. B. zwischen 2 Laut- und Grammatik-Systemen zu wechseln, den Wortzugriff in einer Sprache zu hemmen, wenn die andere gerade in Gebrauch ist und die Fähigkeit, Übersetzungen und Sprachmischungen zu verstehen und zu verarbeiten. Auch nichtsprachliche Fähigkeiten können bei Bilingualen anders ausgeprägt sein als bei Monolingualen. Werden Funktionsbereiche wie nichtsprachliche Arbeitsgedächtnisleistungen oder die Aufmerksamkeitssteuerung untersucht, so können die Ergebnisse schon bei bilingualen Vorschulkindern besser ausfallen als bei ihren monolingualen Altersgenossen [158], [183]. Dies gilt besonders für metasprachliche Fähigkeiten, also die bewusste Planung und Kontrolle eigener Sprachleistungen (vgl. [188], S. 30).

Insgesamt zeigen sich also Vorteile bilingualer Lernerinnen gegenüber ihren monolingualen Altersgenossen in verschiedenen kognitiven Bereichen wie in den exekutiven Funktionen (Planungen von Handlungen betreffend), dem Spracherwerb und Schriftspracherwerb. Die Effekte, die das Sprachenlernen auf das Gehirn ausüben, erleichtern und bedingen zudem weiteres Sprachenlernen.

4.5.5 Forschungsergebnisse zum Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die sozio-emotionale Entwicklung

Bei der Erforschung der sozio-emotionalen Entwicklung hat man vor allem Aspekte wie Frustrationstoleranz, Aufgabenorientierung oder Selbstkontrolle untersucht. Hierbei konnten verschiedene Studien Vorteile bilingualer Vorschul- und Schulkinder gegenüber ihren monolingualen Altersgenossen belegen. Allerdings vernachlässigen viele Untersuchungen wesentliche Einflussfaktoren mehrsprachigen Aufwachsens, wie Migrationsstatus, Herkunftskultur oder den sozioökonomischen Status der Familien. Dies ist problematisch, da Bilingualität oft mit anderen demografischen Faktoren korreliert, die wiederum oft mit der sozio-emotionalen Entwicklung des Kindes in Zusammenhang stehen: So lässt sich nur schwer interpretieren, ob die festgestellten Effekte tatsächlich auf die Bilingualität zurückzuführen sind oder z. B. bedingt sind durch Faktoren wie Einkommen und Bildungsniveau. In Deutschland bestätigt der aktuelle Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), dass die statistischen Un-

terschiede zwischen Kindern mit verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten sich oft durch den sozioökonomischen Status der Familien (Einkommen, Schulausbildung, Beruf) erklären lassen. Und mit dem Status der Familie hängen eng das Interaktionsmuster und die Eltern-Kind-Kommunikation zusammen, die Förderung individueller Interessen bei den Kindern, die Entwicklung von Freundschaften außerhalb von Kita und Schule und die Schulform, die die Kinder besuchen.

Aus einer Studie mit Spanisch-Englisch bilingual aufwachsenden Kinder gibt es beispielsweise Hinweise darauf, dass Kinder, die im Kindergarten ihre Erstsprachen nutzen dürfen, eine höhere Frustrationstoleranz und ausgeprägtere soziale Fähigkeiten ausbilden und einem geringeren sozialen Druck durch Peers ausgesetzt sind als bilinguale Kinder, in deren Kindertageseinrichtungen eher der Gebrauch der Zweitsprache Englisch forciert wurde. In beiden Sprachen zu Hause zu sein, scheint sich zudem auch auf die Aufgabenorientierung in schulischen Kontexten positiv auszuwirken [203].

4.5.6 Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Erwerb unter den besonderen Bedingungen von Benachteiligung und Behinderung

Die internationale Forschung hat sich in den vergangenen Jahren verstärkt auch der Frage zugewandt, ob mehrsprachiger Erwerb für Kinder, die ihre Sprachen unter den Bedingungen von Benachteiligung und Behinderung erwerben, eine besondere Herausforderung darstellt. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten, bei sprachlichen Beeinträchtigungen, wie z. B. Sprachentwicklungsstörungen oder bei Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung, wie z. B. Autismus oder Trisomie 21, liegen mittlerweile umfangreiche Ergebnisse vor, die eindeutig belegen: Mehrsprachigkeit ist keine zusätzliche Erwerbshürde für Kinder mit Beeinträchtigungen, sodass ihnen mehrsprachige Bildung nicht zugunsten des Erwerbs „wenigstens einer Sprache“ versagt werden sollte. Zweitens ist die Mehrsprachigkeit an sich keine Ursache von Sprachentwicklungsstörungen (z. B. [161]). In einer umfangreichen Studie mit 20 bilingualen und 40 monolingualen Kindern zwischen 2 und 5 Jahren, bei denen eine Autismus-Spektrum-Störung festgestellt wurde, konnten zwischen beiden

Gruppen mithilfe von Sprachproduktionstests oder Tests zur funktionalen Kommunikation keine statistischen Unterschiede in verschiedenen Sprachbereichen und auch keine hinsichtlich des Alters bei Sprechbeginn festgestellt werden [195]. Eine Vielzahl von Studien zu weiteren genetisch bedingten Störungsbildern zum bilingualen Erwerb stützen dieses Bild: Diese Kinder können genauso gut mit 2 oder mehr Sprachen umgehen wie Menschen mit Down-Syndrom. Niederberger ([194], S. 93) fasst zusammen, dass „[...] eine sogenannte geistige Behinderung kein Hindernis für einen gelungenen Bilingualismus darstellt. Weder eine eventuelle hirnorganische Schädigung, noch Schwierigkeiten und dadurch Verzögerungen im Spracherwerbsprozess, noch eine ‚Intelligenzmindering‘ wirken sich hemmend aus“ (vgl. auch [157]). Dass bilinguale Kinder mit Primärbeeinträchtigungen nicht dieselben Niveaus sprachlicher Entwicklung erreichen können, wie monolinguale oder bilinguale Kinder ohne Beeinträchtigung, wird dabei nicht außer Frage gestellt. Sie erreichen aber in allen ihren Sprachen die funktionellen Sprachfähigkeiten, die auch monolinguale Kinder mit ähnlichen Ausprägungen von Beeinträchtigungen und Behinderungen zeigen.

Aus der Perspektive mehrsprachiger Bildung und pädagogischer Praxis wird oft gefragt, wie man allen Kindern in einer Lerngruppe gerecht werden kann und wie den sprachlichen Beeinträchtigungen am besten zu begegnen ist. Tatsächlich hat es bisher nur sehr wenige systematische Studien darüber gegeben, welche mehrsprachigen Programme für Kinder mit Beeinträchtigungen wirksam sind. Die meisten Förder- und Unterstützungsprogramme vernachlässigen diesen Bereich völlig. Eine Ausnahme bildet das Programm VOLAR (The Vocabulary, Oral Language and Academic Readiness Programme, [178]), das speziell für mehrsprachige Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen entwickelt wurde. Dabei handelt es sich um eine umschriebene Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache, die weder auf einer mentalen oder sozialen Beeinträchtigung beruht noch auf eine primäre Hörbeeinträchtigung zurückgeht und von ca. 5–7% aller Kinder betroffen sind [156], [185], [206]. In diesem Programm stehen besonders die Wortschatzentwicklung und die Förderung von lautsprachlichen Fähigkeiten im Vordergrund (mehr Informationen unter <http://ies.ed.gov/ncser/projects/grant.asp?ProgID=27&grantid=369>). Innerhalb von 12 Wo-

chen wird 4-mal pro Woche für 45 Minuten in Kleingruppen gefördert, wobei den Kindern Arbeitsanweisungen gegeben werden. Inhalte der Einheiten sind lautes Vorlesen, verstärktes dialogisches Lesen und praktische Tätigkeiten, die thematisch mit den Texten verbunden sind. Kinder lernen 6 Zielwörter pro Woche. Ein weiterer wichtiger Inhalt sind sogenannte W-Fragen (wo, was, wann etc.) und komplexe Sätze. Erste Evaluationsergebnisse bestätigen eine positive Entwicklung bilingualer Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, die an der Förderung teilnahmen, gegenüber einer Gruppe von Kindern, die von dem bilingualen VOLAR-Programm nicht profitieren konnte [178].

Merke



- Wissenschaftliche Untersuchungen zum Erwerb mehrerer Sprachen machen deutlich, dass bilinguale Lerner nicht einfach nur zwei monolinguale in einer Person sind, sondern eigene Spracherwerbswege gehen, indem die erworbenen Sprachen individuell genutzt werden.
- Im Vergleich zu monolingualen Kindern bekommen bilinguale Kinder im Erwerbsverlauf insgesamt weniger Input in der Einzelsprache, da sich ihr Sprachkontakt auf die beiden zu erwerbenden Sprachen verteilt.
- Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern liegt meist ein sehr heterogenes Bild ihrer Spracherwerbsverläufe vor, was einen Vergleich zwischen Mehrsprachigen schwierig macht.
- Die Unterschiede sind bedingt durch die verschiedenen Spracherwerbsbiografien mit der jeweils konkreten Erwerbssituation, den konkreten Inputbedingungen, den verschiedenen Einstellungen dem Spracherwerb gegenüber, den kognitiven Einflussfaktoren und den sozio-ökonomischen Faktoren.
- In der pädagogischen und diagnostischen Praxis ist zu berücksichtigen, dass für mehrsprachige Kinder nicht Altersnormen gelten können, die für monolinguale Kinder aufgestellt wurden.
- Das bedeutet in der Regel auch: Monolinguale Erhebungsverfahren sind für mehrsprachige Kinder kaum geeignet.
- Es ist nicht notwendig, die zuerst gelernten Sprachen zu vernachlässigen oder aufzuge-

ben, um genügend kognitive Kapazitäten für die Mehrheitsprache (Deutsch) freizusetzen! Vielmehr spricht auch aus der Sicht kognitiver Entwicklung alles dafür, mehrsprachige Bildung konsequent zu unterstützen.

- Bilingualer Erwerb beeinflusst die phonetisch-phonologische, lexikalische, grammatische und nicht zuletzt die pragmatische Aneignung in jeder der beiden Sprachen.

4.5.7 Literatur

Literatur zur Vertiefung

- [156] AWMF, Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. Sprachentwicklungsstörungen (SES), Diagnostik von, unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Stand: 16.12.2011, gültig bis 15.12.2016. Im Internet: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049-006.html>; 15.11.2015
- [157] Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 4. Aufl. Clevedon: Multilingual Matters 2006
- [158] Carlson SM, Meltzoff AN. Bilingual Experience and Executive Functioning in Young Children. In: Dev Sci 2008; 11: 282–298
- [159] Chilla S. Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. Hamburg: Dr. Kovac; 2008
- [160] Chilla S, Rothweiler M, Babur E. Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt; 2010
- [161] Chilla S, Rothweiler M, Babur E. Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt; 2013
- [162] Chilla S, Haberzettl S, Hrsg. Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. Siegmüller J, Ringmann S, Reihen-Hrsg. München: Elsevier; 2014
- [163] Cobo-Lewis AB, Smallwood TB. Two-dimensional motion perception without feature tracking. Spatial Vision 2002a; 15: 323–340
- [164] Cobo-Lewis AB, Pearson BZ, Eilers RE, Umbel VC. Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written English Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes. In: Oller DK, Eilers RE. Language and Literacy in Bilingual Children. Clevedon, England-Buffalo: Multilingual Matters; 2002b: 64–97
- [165] Cobo-Lewis AB, Pearson BZ, Eilers RE, Umbel VC. Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written English Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes. In: Oller DK, Eilers RE. Language and Literacy in Bilingual Children. Clevedon, England-Buffalo: Multilingual Matters; 2002c: 98–11
- [166] Conboy BT. Neuroscience Research: How Experience with One or More Languages Affects the Developing Brain. In: California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers. Sacramento, California: Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care: Department of Education; 2013

- [167] De Houwer A. *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990
- [168] Flege JE, Yeni-Komshian GH, Liu S. Age Constraints on Second-Language Acquisition. *J Mem Lang* 1999; 41: 78–104
- [169] Fox-Boyer A, Salgert K. Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In: Chilla S, Habertzell S, Hrsg. *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Mehrsprachigkeit. Siegmüller J, Ringmann S, Reihen-Hrsg. München: Elsevier; 2014: 109–119
- [170] Genesee F, Nicoladis E, Paradis J. Language differentiation in early bilingual development. *J Child Lang* 1995; 22: 611–631
- [171] Gildersleeve-Neumann CE, Kester ES, Davis BL, Peña ED. English speech sound development in preschool-aged children from bilingual English-Spanish environments. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2008; 39: 314–328
- [172] Gildersleeve-Neumann CE, Wright KL. English Speech Acquisition in 3- to 5-year-old Children Learning Russian and English. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2010; 41: 429–444
- [173] Goldberg H, Paradis J, Crago M. Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Appl Psycholinguist* 2008; 29: 41–65
- [174] Goldstein B, Hrsg. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore: Brookes; 2004
- [175] Goldstein B, Bunta F. Positive and Negative Transfer in the Phonological Systems of Bilingual Speakers. *Int J Biling* 2012; 16: 388–401
- [176] Gollan TH, Montoya RI, Cera C, Sandoval TC. More use almost always means a smaller frequency effect: aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *J Mem Lang* 2008; 58: 787–814
- [177] Grech H, Dodd B. Phonological acquisition in Malta: a bilingual language learning context. *Int J Biling* 2008; 3: 155–171
- [178] Gutiérrez-Clellen VF, Simon-Cerejido G. Bilingual education for all: Latino dual language learners with language disabilities. *Int J Biling Educ Biling* 2014; 2: 235–254
- [179] Hoff E, Core C, Place S et al. Dual language exposure and early bilingual development. *J Child Lang* 2012; 39: 1–27
- [180] Kauschke C. *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen*. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter; 2012
- [181] Klassert A. *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund*. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen (2011). Im Internet: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0621/>; 15.11.2015
- [182] Kostyuk N. *Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Dr. Kovac; 2005
- [183] Kovács MA, Mehler J. Cognitive Gains in 7-Month-Old Bilingual Infants. *Proc Natl Acad Sci* 2009; 106: 6556–6560
- [184] Kroffke S, Rothweiler M. Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen M, Hrsg. *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt am Main: Peter Lang; 2006: 145–153
- [185] Leonard L. *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press; 1998
- [186] Leseman PPM. Education at home in Dutch, Surinamese, and Turkish families. In: Van der Leij A, Hrsg. *Schoolcareer from 4 to 7. The school career from young students in relation to influences of society and school*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut; 2000: 33–56
- [187] Lin LC, Johnson CJ. Phonological patterns in Mandarin-English bilingual children. *Clin Linguist Phon* 2010; 24: 369–386
- [188] List G. *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita (2007)*. Im Internet: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8_288_Expertise_List_MSP.pdf; 24.01.2014
- [189] McLeod S, Goldstein B, Hrsg. *Multilingual aspects of speech sound disorders in children*. Bristol, UK: Multilingual Matters; 2012
- [190] Meisel JM. Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam K, Obler LK, Hrsg. *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: Cambridge University Press; 1989: 13–40
- [191] Meisel JM, Hrsg. *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam: John Benjamins; 1994
- [192] Meisel JM. *The Bilingual Child*. In: Bhatia TK, Ritchie WC, Hrsg. *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers; 2004: 91–113
- [193] Michael E, Gollan TH. Being and becoming bilingual: Individual Differences and consequences for language production. In: Kroll JF, de Groot AMB, Hrsg. *The handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press; 2005: 389–407
- [194] Niederberger M. *Migrationspolitik in Agglomerationen: eine explorative Analyse der zentralen Problem- und Interventionsfelder in der Schweiz*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies 2003
- [195] Ohashi JK, Mirenda P, Marinova-Todd S et al. Comparing early language development in monolingual- and bilingual-exposed young children with autism spectrum disorders. *Res Autism Spectr Disord* 2012; 6: 890–897
- [196] Oller DK, Griebel U. Contextual freedom in human infant vocalization and the evolution of language. In: Burgess R. L, MacDonald K, Hrsg. *Evolutionary Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage; 2005: 135–165
- [197] Padilla AM, Liebman E. Language acquisition in the bilingual child. *Biling Rev* 1975; 2: 34–55
- [198] Paradis J, Genesee F. *Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? Studies in Second Language Acquisition* 1996; 18: 1–25
- [199] Paradis J. Tense as a clinical marker in English L2 acquisition with language delay/impairment. In: Gavrusseva E, Haznedar B, Hrsg. *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*. Amsterdam: John Benjamins; 2008: 337–356
- [200] Penner Z, Fischer A, Krügel C. Von der Silbe zum Wort: Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung. Troisdorf: Bildungsverlag Eins; 2006
- [201] Rothweiler M. *Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb*. In: Steinbach M, Albert R, Grinth H, Hohenberger A, Kümmerling-Maibauer B, Maibauer J, Rothweiler M, Schwarz-Friesel M, Hrsg. *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart-Weimar: Metzler; 2007: 103–135
- [202] Ruberg T, Rothweiler M. *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Unter Mitarbeit von Dörte Utecht. Stuttgart: Kohlhammer; 2012

- [203] Sandhofer C, Uchikoshi Y. Cognitive Consequences of Dual Language Learning: Cognitive Function, Language and Literacy, Science and Mathematics, and Social-Emotional Development. In: California's Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers. Sacramento, California: Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care: Department of Education; 2013
- [204] Scharff Rethfeldt W. Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis sprachtherapeutischer Intervention. Stuttgart: Thieme; 2013
- [205] Thoma D, Tracy R. Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz B, Hrsg. Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach; 2008: 58–79
- [206] Tomblin JB, Records NL, Buckwalter P et al. Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten. J Speech Lang Hear Res 1997; 40: 1245–1260
- [207] Tracy R. Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke; 2007
- [208] Tracy R. Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Francke; 2008
- [209] Ünsal F, Fox AV. Lautspracherwerb bei zweisprachigen Migrantenkindern (Türkisch-Deutsch). Forum Logopädie 2002; Heft 3: 10–15
- [210] Weissenborn J. Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm H, Hrsg. Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe; 2000: 141–169
- [211] Yan S, Nicoladis E. Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. Bilingualism: Language and Cognition 2009; 12: 323–335