Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2016

Schwerpunkt:

(Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik

- Erwerb der deutschen Grammatik bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache
- Sprachfähigkeiten simultan-bilinqualer Kinder
- Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache
- Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit
- Die Sprache der Sprachförderung

Freier Beitrag

 Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden

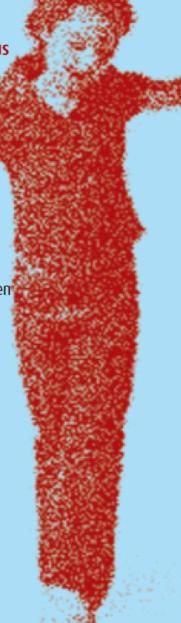
Kurzbeiträge

- · Quatschwörter nachsprechen
- Sprachdidaktische Materialien zur F\u00f6rderung der Herkunftssprache

Rezensionen



77411 11 Jahrgang 1. Vierteljahr 2016 ISSN 1862-5002 Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 11 Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt (Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik

Anja Müller, Barbara Geist, Angela Grimm Editorial	3
Monika Rothweiler Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt	Ģ
Angela Grimm, Petra Schulz Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern	27
Valentina Cristante, Christine Dimroth, Sarah Schimke Die Rolle verschiedener methodischer Zugänge bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als L2	43
Stefanie Haberzettl Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler	61
Anja Müller, Sabrina Geyer, Katinka Smits Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst?	81

2 Inhaltsverzeichnis

Allgemeiner Teil

Freier Beitrag

99
113
119
131
133
135
138
140
1 1 1



(Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik

Anja Müller, Barbara Geist, Angela Grimm

Sprache gilt als eine der Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe. Viele Studien, wie z.B. PISA, dokumentieren Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihrem Bildungserfolg (Baumert/ Stanat/Watermann 2006). Vor allem Kinder und Jugendliche, die Deutsch zeitversetzt zu ihrer Erstsprache als Zweitsprache (DaZ) erwerben, stehen hierbei im Fokus. Aufgrund ihres höheren Alters bei Erwerbsbeginn des Deutschen und der daraus resultierenden kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen sind schlechtere sprachliche Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit DaZ im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Muttersprache (DaM) aus Sicht der empirischen Spracherwerbsforschung zu erwarten und stellen demzufolge kein sprachliches Defizit dar (u.a. Grimm/Schulz 2014; Meisel 2007). Um die sprachlichen Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ und DaM zu verringern, wurden zahlreiche vorschulische und schulische Bildungsprogramme initiiert. Beispielsweise wurden in vielen Bundesländern neben den bereits etablierten DaZ- oder Intensivklassen zusätzliche Fördermaßnahmen, wie die hessischen Vorlaufkurse, eingerichtet. Jedoch bestehen in Bezug auf die Umsetzung der Fördereinheiten große Unterschiede zwischen den Bundesländern, und nicht alle Bundesländer haben die DaZ-Förderung in die Rahmen- oder Bildungspläne der Lehrcurricula für den Primarbereich aufgenommen. Zudem unterscheiden sich die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer im Hinblick auf empfohlene Verfahren zur Sprachdiagnostik im Elementarbereich (vgl. Lisker 2010). Auch in den konkreten Empfehlungen zur Gestaltung der Sprachfördersituationen im Elementarbereich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (u.a. Geyer/Müller 2014).

Aus Sicht der empirischen Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik werden seit Jahren Qualitätskriterien für eine fundierte Sprachdiagnostik und -förderung formuliert (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2013; Lüdtke/Kallmeyer 2007). Studien belegen jedoch eine hohe Heterogenität in Bezug auf das diagnostische Vorgehen (Geist 2013) und auf das Vorgehen in der Förderung (Ricart Brede 2011; Smits/Müller in Druck). Eine Ursache für die beobachtete Heterogenität ist die unzureichende Qualifizierung der Förderkräfte, unter anderem in Bezug auf die Fragen, wie der Sprachstand adäquat erfasst werden kann und wie Wissen und Handeln über Sprachförderung miteinander verknüpft werden

können (Müller/Geyer/Smits 2015; Müller/Geyer/Smits in Druck). Aus sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Sicht ergeben sich daraus die folgenden Handlungsbereiche: Erstens, um Kinder mit DaZ systematisch und kontinuierlich zu fördern, benötigen die Fachkräfte neben pädagogischen und psychologischen Kompetenzen vor allem Fachwissen in den Bereichen Sprache und (Zweit-)Spracherwerb (Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller 2014). Erste Studien zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften zeigen, dass die Fachkräfte durch Aus- und Weiterbildungen nicht ausreichend auf die Aufgabe der Diagnostik und Förderung vorbereitet sind (Fried 2007; Tracy/ Ludwig/Ofner 2010). Insbesondere in den Bereichen Sprache und (Zweit-)Spracherwerb fühlen sie sich wenig qualifiziert, obwohl Erkenntnisse der Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung eine notwendige Grundlage für ein effektives didaktisches Vorgehen im Bereich der Diagnostik und Sprachförderung sind. Zweitens sollten die verwendeten Sprachförderkonzepte im Kindergarten und in der Schule stärker reflektiert und empirisch überprüft werden (vgl. Sachse u.a. 2012). Didaktische Methoden wie z.B. die hochfrequente und kontrastive Präsentation einer sprachlichen Struktur und die bestätigende Wiederholung der kindlichen Äußerung unter Einbezug einer Korrektur werden für die Sprachförderung oft empfohlen. Jedoch ist die Wirksamkeit dieser Sprachfördermethoden bislang nur vereinzelt belegt (vgl. aber Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013; Jungmann/Koch/Etzien 2013) und es ist unklar, wie oft Fachkräfte die verschiedenen Methoden einsetzen sollen bzw. wie abwechslungsreich die Methoden verwendet werden sollen (Müller 2015).

Fundierte Sprachförderung setzt demzufolge eine enge Verbindung von sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Grundlagenforschung voraus. In den letzten Jahren konnte eine Annäherung beider Disziplinen beobachtet werden: Beispielsweise wurden zunehmend Ergebnisse aus der empirischen Zweitspracherwerbsforschung in Förderkonzepte integriert (*Kaltenbacher/Klages* 2008; *Ruberg/Rothweiler* 2012), und in der Sprachdidaktik findet ein verstärkter Rückgriff auf empirische Methoden statt ('empirische Wende in der Didaktik', vgl. *Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert* 2011, S. 14).

Mit Blick auf Kinder mit DaZ soll das vorliegende Heft dazu beitragen, weitere Schnittstellen und gemeinsame Fragestellungen beider Disziplinen aufzuzeigen. Daher haben wir in diesem Sonderheft Autorinnen aus Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik eingeladen, aktuelle Ergebnisse zu berichten, Verknüpfungen aufzuzeigen und übergreifende Fragen zu formulieren. Ziel des Hefts ist es, für verschiedene Zeitpunkte in der Bildungskarriere mehrsprachiger Kinder Anknüpfungspunkte zwischen sprachlicher Entwicklung und didaktischen Konsequenzen herzustellen und zu diskutieren. Damit sollen die folgenden fünf Beiträge die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaZ in den Blick nehmen, sie spracherwerbstheoretisch einordnen, "Stolpersteine" im DaZ-Erwerb herausstellen, Anregungen für Ansätze in der Sprachförderung geben sowie die Spracherwerbsforschung und Didaktik stärker als bisher verbinden.

Im ersten Beitrag fasst *Monika Rothweiler* (Universität Bremen) Erkenntnisse aus einer Längsschnittstudie mit Vorschulkindern mit DaZ zusammen, die im Hamburger SFB "Mehrsprachigkeit" entstand. Unter Berücksichtigung verschiedener grammatischer Bereiche (Satzstruktur, Verb- und Kasusflexion, Artikelgebrauch) zieht die Autorin Rückschlüsse auf Parallelen zwischen Kindern mit DaZ und mit DaM. Ihr Forschungsüberblick zeigt auf, dass das Alter bei Erwerbsbeginn eine zentrale Rolle für den Erwerbsverlauf in der Zweitsprache spielt; dass jedoch für verschiedene grammatische Phänomene möglicherweise verschiedene Altersfenster anzunehmen sind.

Angela Grimm (Universität Osnabrück) und Petra Schulz (Goethe-Universität Frankfurt) gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, in welchen Bereichen sich die Sprachfähigkeiten von simultan-bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern und Kindern mit DaZ im Alter von vier bis fünf Jahren unterscheiden. Erstmals werden für das Deutsche die sprachlichen Fähigkeiten von simultan-bilingualen Kindern, frühen Zweitsprachlernern und monolingualen Kindern für rezeptive und produktive Fähigkeiten in Morphosyntax und Semantik anhand einer großen Stichprobe untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Spezifika der jeweils untersuchten Phänomene dafür entscheidend sind, ob der Entwicklungsstand simultan-bilingualer Kinder eher dem monolingualer Kinder oder dem Sprachstand früher Zweitsprachlerner gleicht. Die Autorinnen argumentieren daher für eigene Normen für simultan-bilinguale Kinder in standardisierten Tests.

Die Verarbeitung von Passivstrukturen bei Grundschulkindern steht im Mittelpunkt des Beitrags von Valentina Cristante (Universität Osnabrück), Christine Dimroth und Sarah Schimke (Wilhelms-Universität Münster). In ihrer Studie wurden verschiedene sprachliche Strukturen (morpho-syntaktische und diskursive) ausgewertet. Die Autorinnen untersuchen, welche Rolle verschiedene methodische Zugänge (Messung der Blickbewegungen während des Sprachverstehens, Lesezeitenerfassungen, Sprachimitationsund Sprachproduktionsdaten) bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit DaZ spielen und setzen online und offline erhobene Daten in Beziehung. Die Ergebnisse zeigen, dass stark kontrollierte Methoden, wie die Messung der Blickbewegungen oder Satzimitationsaufgaben, vorhandenes Wissen nachweisen können, das in der Spontansprache schwer feststellbar ist. Der Beitrag zeigt auf, dass in einigen Bereichen das sprachliche Wissen von Kindern mit DaZ höher ist als bisher angenommen. Diese Ergebnisse sind für die Entscheidungen über die Wahl von (Offline-)Erhebungsmethoden in der Diagnostik relevant.

Stefanie Haberzettl (Universität des Saarlandes) widmet sich in ihrem Beitrag dem Thema "Bildungssprache". Sie untersucht sprachliche Phänomene, die als besonders geeignete Indikatoren für bildungssprachliche Kompetenz gelten. Dazu werden geschriebene Texte von Siebtklässlern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache aus dem Schuldeutsch-Korpus qualitativ analysiert. Sie zeigt, dass die untersuchten Charakteristika der Bildungssprache keine spezifische Herausforderung für Schüler und Schülerinnen mit DaZ darstellen. Vor diesem Hintergrund argumentiert Stefanie Haberzettl dafür, Fördermaßnahmen zu konzipieren, die Kinder unabhängig von ihrer Sprachbiographie, jedoch abhängig von ihren Fähigkeiten im Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen. Ebenso wie im folgenden Beitrag wird eine adaptive Sprachförderung gefordert.

Der fünfte Beitrag des Sonderhefts widmet sich den Förderkompetenzen von pädagogischen Fachkräften in vorschulischen Fördersituationen. Anhand eines Korpus' aus dem Projekt PROfessio geben Anja Müller, Katinka Smits und Sabrina Geyer (Goethe-Universität Frankfurt) einen Einblick in das Sprachangebot von Förderkräften am Beispiel der W-Fragen. Auf Grundlage des mit LiSe-DaZ festgestellten Förderbedarfs der Kinder untersuchen die Autorinnen, wie häufig W-Fragen von den Fachkräften geäußert werden und welcher Typ von W-Fragen präferiert wird. Die Autorinnen beobachten, dass die Sprache der Fachkräfte nur bedingt an den Förderbedarf der Kinder angepasst ist. Sie argumentieren dafür, dass die Fachkräfte für die Aufgabe der Sprachförderung in der Ausund Weiterbildung mehr unterstützt werden müssen. Vor allem für das Zusammenspiel von Sprachdiagnostik und der Ableitung von Förderzielen müssen die Fachkräfte mehr sensibilisiert werden.

Neben den fünf Hauptbeiträgen widmen sich zwei Kurzbeiträge dem Thema dieses Sonderheftes. *Ingo Feldhausen* und *Izarbe García Sánchez* diskutieren, inwiefern Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit anhand sprachdidaktischer Materialien für den sprachlichen Lernprozess nutzbar gemacht werden können. Sie argumentieren, dass die sprachliche Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht nur die Umgebungssprache Deutsch, sondern auch die Erstsprache des Kindes umfassen sollte. *Angela Grimm* analysiert Verfahren zum Nachsprechen von Kunstwörtern im Hinblick auf besondere Schwierigkeiten, die sich aus Sicht der Phonologie für Kinder mit DaZ ergeben könnten. Sie zeigt auf, warum Kunstwörter, die eng an existierende Wörter des Deutschen angelehnt sind, für Zweitsprachlerner eine größere Herausforderung darstellen können als für einsprachige Kinder.

Dieses Sonderheft stellt Kinder mit DaZ, die bereits seit mehreren Jahren Kontakt zum Deutschen haben, in den Mittelpunkt. Dabei bleibt unbeachtet, dass die Bildungspolitik und (vor-)schulische Bildungsinstitutionen momentan zusätzlich vor der Herausforderung stehen, eine große Zahl an Kindern zu fördern, die bislang keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Alle Beiträge dieses Heftes verdeutlichen, wie weit die Spracherwerbsforschung und die Entwicklung didaktischer Konzepte im Bereich DaZ fortgeschritten sind. Gleichzeitig ergeben sich für beide Disziplinen weitere Forschungsdesiderata, die es anzugehen gilt. Für die empirische Spracherwerbsforschung gilt es u.a., die Frage nach dem Alter bei Erwerbsbeginn mit Blick auf den Erwerbsverlauf weiter zu spezifizieren und auf andere sprachliche Ebenen, wie z.B. der Phonologie und der Pragmatik, auszudehnen. Für die Sprachdidaktik gilt es u.a., Methoden und Materialien weiterzuentwickeln, die die spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse berücksichtigen und somit die Gestaltung von guten Sprachfördersituationen ermöglichen.

Literatur

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden.

Becker-Mrotzek, M./Ehlich, K./Füssenich, I./Günther, H./Hasselhorn, M./Hopf, M. u.a. (2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Mercator-Institut für Sprachförderung und deutsch als Zweitsprache. Köln. Online verfügbar unter: http://www.mercator-institutsprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf, Stand: 12.01.2016.

Budde, M./Riegler, S./Wiprächtiger-Geppert, M. (2011): Sprachdidaktik. – Oldenbourg.

Ennemoser, M./Kuhl, J./Pepouna, S. (2013): Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 4, S. 229-239.

Fried, L. (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Sozial Extra, 31, 5, S. 26-28.

Geist, B. (2013): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. – Berlin.

Geyer, S./Müller, A. (2014): Frühe sprachliche Bildung und Sprachförderung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren – Eine Analyse der Bildungspläne der Bundesländer. Frühe Kindheit, 5, S. 45-49.

Grimm, A./Schulz, P. (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, B./Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. – Stuttgart, S. 35-50.

Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 609-629

Jungmann, T./Koch, K./Etzien, M. (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Frühe Bildung, 2, 3, S. 110-121.

- Kaltenbacher, E./Klages, H. (2008): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg, S. 135-154.
- Lisker, A. (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Lüdtke, U. M./Kallmeyer, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. Sprachheilarbeit, 52, 6, S. 261-278.
- Meisel, J. M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. – Tübingen, S. 93-114.
- Müller, A. (2014): Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In: Betz, T./Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. – Weinheim/Basel, S. 66-83.
- Müller, A. (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In: Klages, H./Pagonis G. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin, S. 123-139.
- Müller, A./Geyer, S./Smits, K. (2015): Sprachförderung am Übergang Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Aufgabe gemeinsame Qualifizierung? Frühe Bildung, 4, 1, S. 51-52.
- Müller, A./Geyer, S./Smits, K. (in Druck): Pädagogische Fachkräfte in der Sprachförderung: Fachwissen und sprachliches Handeln. In: Barkow, I./Müller, C. (Hrsg.): Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt. Tübingen.
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg.
- Ruberg, T./Rothweiler, M. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart.
- Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2012): Evalation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. Frühe Bildung, 1, 4, S. 194-201.
- Smits, K./Müller, A. (in Druck): Grundschullehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung. In: Peyer, A./Zimmermann, H. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Frankfurt.
- Tracy, R./Ludwig, C./Ofner, D. (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg, S. 183-204.

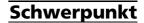
Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Early Career Award

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* und der *Verlag Barbara Budrich* vergeben jährlich einen Förderpreis für hervorragende wissenschaftliche Aufsätze von NachwuchswissenschaftlerInnen.

Der *Diskurs* versteht sich als disziplinübergreifendes Fach- und Diskussionsforum der Kindheits- und Jugendforschung. Mit dem Preis möchte die Zeitschrift ForscherInnen auszeichnen, die interdisziplinär in der Kindheits- und Jugendforschung arbeiten. Förderungswürdig sind daher Fachbeiträge, in denen vornehmlich eine interdisziplinäre Forschungsperspektive in der Kindheits- und Jugendforschung zum Ausdruck kommt.

Der ausgezeichnete Fachartikel wird aus den im *Diskurs* veröffentlichten Schwerpunktbeiträgen und Freien Beiträgen des Vorjahres ausgewählt. Die Jury besteht aus dem Herausgebergremium der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Der/die Preisträger/in erhält eine Prämie von 250 Euro.

Die Herausgeber des *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Verlag Barbara Budrich*



Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt

Monika Rothweiler

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet zusammenfassend Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum Grammatikerwerb bei sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache, die als Teilstudien bereits veröffentlicht wurden. Die Datenbasis besteht im Wesentlichen aus longitudinalen Daten. Untersucht wurden der Erwerb der Satzstruktur und der Verbflexion sowie die Verwendung von Artikeln und der Erwerb von Kasusmarkierungen. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit der Grammatikerwerb im frühen Zweitspracherwerb dem Erwerb bei einsprachigen Kindern gleicht. Die Ergebnisse zeigen, dass Satzstruktur, Verbflexion und Kasusmarkierungen weitgehend parallel zum Erstspracherwerb erworben werden. Der Erwerb von Artikeln allerdings wird im Beobachtungszeitraum nicht abgeschlossen und scheint verzögert zu sein.

Schlagwörter: Kindlicher Zweitspracherwerb, Türkisch-Deutsch, Grammatik

Aspects of grammatical acquisition of German in early sequentially bilingual children with Turkish as first language – results from a research project

Abstract

The paper presents results of a research project on the grammatical acquisition of German in sequentially bilingual children with Turkish as first language. The results have been published as studies on separate phenomena elsewhere, and are summarized here. The research is based on analyses of longitudinal spontaneous speech data. The studies examine the acquisition of sentence structure and verbal inflections, and article use and the acquisition of case markings. The central research question asks how far the grammatical development of early second language learners resembles that of first language learners. The results show that the acquisition of sentence structure, verbal inflections and case markings basically parallels first language acquisition. The acquisition of articles, however, is yet not completed at the end of the observation period and may be delayed.

Keywords: Child L2, Turkish-German, grammar

1. Einleitung

Ein großer Teil der Kinder, die in Deutschland mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, kommt erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung in einen regelmäßigen und umfangreichen Kontakt mit dem Deutschen. Die meisten dieser Kinder sind bis zu diesem

Zeitpunkt einsprachig, viele auch zweisprachig, falls die Eltern verschiedene Sprachen mit ihnen sprechen. So sind diese Kinder einerseits Zweitsprachlernende, denn sie verfügen bereits über mindestens eine Sprache, andererseits aber beginnt der Erwerb der Zweitsprache Deutsch so früh, dass unter der Annahme kritischer bzw. optimaler Perioden für den Erwerb der Sprachstruktur (bzw. Grammatik) mit Erwerbsschritten zu rechnen ist, die dem Erstspracherwerb des Deutschen gleichen und sich damit vom Zweitspracherwerb Erwachsener unterscheiden (vgl. Chilla/Rothweiler/Babur 2010; Meisel 2011). Daran geknüpft ist die Erwartung, dass der frühe sequentielle Erwerb des Deutschen zu einer vergleichbaren Kompetenz des Deutschen führen könne wie der Erstspracherwerb bzw. wie der simultane Spracherwerb (vgl. Hyltenstam/Abrahamsson 2003). Tatsächlich scheint es für den Erwerb von Syntax und Flexionsmorphologie um den Abschluss des vierten Lebensjahrs herum eine Veränderung in der Erwerbsfähigkeit zu geben, die sich sowohl in neurolinguistischen Studien als auch in Erwerbsstudien zur Morphosyntax zeigt (vgl. Meisel 2011, S. 206ff.). Beginnen Kinder vor dem Alter von 3;6 mit dem Erwerb einer zweiten Sprache, befinden sie sich noch in der optimalen Periode für den Erwerb von Syntax und Verbmorphologie (vgl. Meisel 2007).

Die Idee der optimalen Perioden impliziert, dass der Erwerb bestimmter grammatischer Formen und Strukturen während dieser Phasen mühelos erfolgt. Erreicht ein zweitsprachlernendes Kind erst nach der optimalen Phase für den Grammatikbereich X den Erwerbsstand, der die notwendige Voraussetzung für den Erwerb von X darstellt, dann ist die Erwerbsanstrengung größer, der Erwerb verläuft möglicherweise langsamer und über "Umwege" und führt im Extremfall nicht zum zielsprachlich adäquaten Ergebnis.

Besonderheiten oder Abweichungen im sequentiellen Spracherwerb können verschiedene Erwerbsaspekte betreffen. So könnte der Erwerb (a) insgesamt oder bezogen auf bestimmte Formen und Strukturen verlangsamt oder beschleunigt sein (vgl. *Müller* u.a. 2006 für den simultanen Zweisprachenerwerb). Eine weitere Option ist (b), dass die aus dem Erstspracherwerb bekannten Erwerbsfolgen nicht eingehalten werden. Die bedeutsamste Abweichung wäre (c), dass der Erwerb bestimmter Formen und Strukturen qualitativ anders, z.B. wie im Zweitspracherwerb Erwachsener erfolgt und es zudem noch zu eindeutigem – und im ungünstigsten Fall dauerhaftem – Transfer von Strukturen aus der Erstsprache kommt oder zu anderen vom Erstspracherwerb abweichenden (Interims-)Strukturen. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass letztendlich keine Erstsprachkompetenz erreicht wird.

Der kindliche Zweitspracherwerb des Deutschen wurde in den letzten ca. zehn Jahren intensiv untersucht, insbesondere der frühe Zweitspracherwerb, d.h. der Erwerb einer zweiten Sprache mit einem Erwerbsbeginn im vierten und fünften Lebensjahr (vgl. u.a. Kaltenbacher/Klages 2006; Lemke 2009; Ose/Schulz 2010; Ruberg 2013; Sopata 2009; Thoma/Tracy 2006; Tracy/Lemke 2012; Tracy/Thoma 2009). Aus dem Forschungsprojekt zum Hamburger Korpus, das im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht, wurden seit 2006 Ergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen veröffentlicht (vgl. die Abschnitte 2 und 3 sowie Fußnote 1). Der Erwerbsbeginn zwischen drei und vier Jahren ist von besonderem Interesse: Zum einen aus pragmatischen Gründen, da viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung einen umfänglichen und konstanten Input im Deutschen bekommen, zum anderen aus psycholinguistischen Gründen, denn, wie bereits erwähnt, beginnen sich in diesem Alter optimale Zeitfenster für den Spracherwerb zu schließen.

Als erstes kurzes Fazit der genannten Studien (und zahlreicher weiterer Arbeiten) kann zusammengefasst werden, dass der Erwerb des Satzbaus und der Verbmorphologie im Wesentlichen den Erwerbsschritten folgt, die aus dem Erstspracherwerb bekannt sind, vor allem dann, wenn der Erwerbsbeginn vor Vollendung des vierten Lebensjahres liegt, dass aber auch bei frühem Erwerbsbeginn (ab drei Jahren) im Erwerb der Nominalphrase und der Nominalmorphologie Unterschiede zum Erstspracherwerb auftreten (können). Wichtige Ergebnisse zum Grammatikerwerb werden auch in weiteren Beiträgen in diesem Heft vorgestellt. So befasst sich der Beitrag von *Grimm/Schulz* mit dem Erwerb von w-Fragen, Satznegation, Kasus und Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) bzw. der Beitrag von *Cristante/Dimroth/Schimke* mit dem Erwerb von Verbstellung, Diskursmarkierungen und Passiv.

Der vorliegende Aufsatz fasst Ergebnisse aus dem Hamburger Forschungsprojekt zusammen, die in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen vorgestellt und veröffentlicht wurden (s.u.). Das Projekt hat sich mit der Frage befasst, ob grammatische Formen und Strukturen, deren Erwerb im Erstspracherwerb als definierend für das Erreichen bestimmter Erwerbsstufen gilt (vgl. *Clahsen* 1988; *Tracy* 1991), im frühen Zweitspracherwerb parallel zum Erstspracherwerb oder abweichend davon erworben werden. Die Teilstudien befassen sich mit dem Erwerb von Verbmorphologie (SVK und Partizipien), Satzstruktur, Kasusmarkierungen und Artikelverwendung. Im Mittelpunkt stehen Kinder mit Türkisch als Erstsprache, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. Im folgenden Abschnitt 2 werden die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts berichtet und in Abschnitt 3 unter Berücksichtigung weiterer Studien zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen diskutiert.

Der Erwerb zentraler Aspekte der deutschen Grammatik bei sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse eines Forschungsprojektes

Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus einem mehrjährigen Forschungsprojekt, in dem longitudinal Spontansprachdaten von türkischsprachigen Kindern erhoben wurden, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben (*Rothweiler* 2006)¹. Die Studie konzentriert sich auf den Erwerb des grammatischen Systems, insbesondere auf die Satzstruktur und Verbflexion (s.u. 2.2 bis 2.4) sowie auf die Kasusflexion und die Verwendung von Artikeln (s.u. 2.5 und 2.6). Es geht um Formen und Strukturen, deren Erwerb im Erstspracherwerb wichtige Entwicklungsschritte markiert und die von einer Veränderung der Erwerbsfähigkeit mit zunehmendem Alter betroffen sein könnten (vgl. *Clahsen* 1988; *Rothweiler* 1993; *Tracy* 1991). Die zentrale Fragestellung konzentriert sich darauf, ob bei einem Erwerbsbeginn von drei bis vier Jahren noch ein Erwerbsverlauf und Erwerbserfolg wie in der Erstsprache zu erwarten ist oder ob sich für bestimmte grammatische Strukturen bereits Unterschiede zum Erstspracherwerb abzeichnen.

Im Abschnitt 2.1 werden zunächst die allgemeinen Hintergrundinformationen zum Gesamtkorpus zusammengestellt.

2.1 Das Hamburg-Korpus zum kindlichen Zweitspracherwerb

Das Hamburg-Korpus (*Rothweiler* 2006) zum frühen kindlichen sequentiellen Erwerb des Deutschen besteht aus Spontansprachdaten und in begrenztem Umfang aus elizitierten Daten (z.B. zu Kasus- und Pluralmarkierungen) von sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern. Das Teilkorpus zum unauffälligen frühen sequentiellen Erwerb des Deutschen umfasst Daten von 12 Kindern, die Türkisch als Erstsprache erwerben.

Die Datenerhebung fand in der Kita statt. Es wurden nur Kinder in die Studie aufgenommen, die eindeutig Türkisch als Erstsprache erwarben, und zwar bis zum Eintritt in die Kita, in der sie dann erstmals umfangreich und systematisch mit dem Deutschen in Kontakt kamen. Alle Kinder waren täglich mindestens vier Stunden in der Kita, in der Deutsch die dominante Sprache war. Die Familiensprache war durchgängig Türkisch, und in den meisten Fällen sprachen die Mutter oder der Vater kaum Deutsch. In keiner Familie gab es ältere Geschwisterkinder mit Deutschkompetenz. Alle Familien können auf informeller Basis einer niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Schicht zugeordnet werden. Alle Familien definierten sich selber als türkisch und lebten in einer türkischdominanten Nachbarschaft. Die sozialen Kontakte der Familien konzentrierten sich weitgehend auf andere türkische Familien, und die Familien nutzten ausschließlich türkischsprachige Medien (Fernsehen und/oder Zeitungen).

Die Kinder in der Studie werden als *früh sequentiell zweisprachige Kinder* bezeichnet. Der Erwerbsbeginn für das Deutsche lag zwischen 2;6 und 4;4 Jahren (Mittelwert 3,3, d.h. 38,75 Monate; SD = 6,4). Für drei Kinder gelang es, den Erwerb des Deutschen sehr früh zu erfassen, d.h. ab dem 2. bzw. 3. Kontaktmonat (KM = abgeschlossener Kontaktmonat). Für weitere sieben Kinder begann die Datenerhebung in der zweiten Hälfte des ersten Kontaktjahrs zwischen KM 8 und KM 10. Nur bei zwei Kindern begann die Datenerhebung erst im KM 15.

Die Kinder wurden mindestens 12 Monate und bis zu 28 Monate begleitet. Nur bei drei Kindern war die Erhebungsdauer kürzer (acht bzw. neun Monate). Die Aufnahmeintervalle betrugen bei den früh erfassten Kindern bis zum KM 10, KM 14 bzw. KM 18 jeweils zwei Wochen, im zweiten und dritten Kontaktjahr für alle Kinder zunächst vier Wochen, dann zwei bis drei Monate und für die meisten Kinder sechs Monate im dritten Jahr. Eine Aufnahme dauerte ca. 45 Minuten. In allen Phasen kam es immer wieder zu längeren Aufnahmeunterbrechungen wegen Ferien, Erkrankung der Kinder oder aus anderen Gründen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die in den verschiedenen Arbeiten verwendeten Teilkorpora.

Studie	Anzahl Kinder	Erwerbsbeginn	Erwerbsdauer (KM)		
Kroffke/Rothweiler 2006	5	2;6, 2;9, 3;0, 4;2, 4;4	3-18		
Rothweiler 2006	3	2;9, 3;0, 4;4	3-15		
Chilla 2008	2	2;9, 3;0	6-24		
Schönenberger 2011	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30		
Schönenberger/Sterner/Ruberg 2011	12	L1 Türkisch: 2;9-4;2	14-41		
	9	L1 Polnisch/Russisch: 2;10-3;9	13-37		
Schönenberger/Roth-weiler/Sterner 2012	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30		
Schönenberger 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	6-30		
Schönenberger/Sterner/ Rothweiler 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30		
Sterner 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 3;0	1-30		
Clahsen u.a. 2014	6	2:9. 3.0. 3.0. 3:4. 4:2. 4:4	8-30		

Tabelle 1: Probanden/Daten in den Teilstudien

Die vorgestellten Teilstudien berücksichtigen immer nur Ausschnitte des Gesamtkorpus, so dass sich die Auswertungen auf unterschiedliche, allerdings überlappende Teilstichproben beziehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Datenauswertung bereits begann, als eine relevante Menge von Daten zur Verfügung stand, und nicht erst nach Abschluss der gesamten Datenerhebung.

2.2 Der Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz

Der Erwerb des Verbflexionsparadigmas gilt als ein zentraler Schritt im Erstspracherwerb, der Konsequenzen für die Besetzung der finiten Verbzweit- (V2-) und nicht-finiten Verbletzt-Position im Satz und damit für den Aufbau der Satzstruktur im Deutschen hat (vgl. Clahsen 1988; Clahsen/Eisenbeiß/Penke 1996; vgl. auch Tracy 1991). Zwei Aspekte sind für den Erwerb des Verbflexionsparadigmas relevant, nämlich die Reihenfolge, in denen die Flexive in der Sprache des Kindes auftreten, und die Erwerbsfolge für die Bedeutung der Flexive im Paradigma. So sind reine Stammformen sowie mit -e oder -n flektierte Verben die ersten Formen, die auftreten, gefolgt von -t, doch tragen sie zunächst keine Informationen zu Person und Numerus, d.h. sie sind noch keine SVK-Flexive. Umgekehrt tritt das Flexiv -s(t) als letztes auf, wird aber sofort zur Markierung der zweiten Person (du gehst) verwendet. Erst jetzt werden auch die anderen Flexive mit den korrekten Bedeutungen belegt. Obwohl -n also früh auftritt, wird die grammatische Bedeutung dieses Flexivs, insbesondere das Merkmal [+Plural], erst etabliert, wenn die Dimension [PERSON] im Singular in der 1., 2. und 3. Person ausdifferenziert ist. Dies geschieht etwa im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren und nun kann das Kind in allen Sätzen mit allen Verbflexiven SVK herstellen (Clahsen 1988; Clahsen/Penke 1992; Grijzenhout/Penke 2005).

Der Erwerb der SVK im Deutschen bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern wurde in zwei Arbeiten aus dem Projekt longitudinal untersucht (*Chilla* 2008; *Rothweiler* 2006).

Chilla (2008) untersucht den Erwerb von SVK und Satzstruktur bei zwei Kindern (FAR und GÜL), beginnend mit dem KM 6, über einen Zeitraum von 18 Monaten. In den

Longitudinaldaten des Kindes FAR sind ab dem KM 7 und in den Daten des Kindes GÜL ab dem KM 14 alle Flexive vertreten, wobei in den Daten von GÜL -s(t) eindeutig als letztes Flexiv auftritt.

Die Datenlage erlaubt nur eine vorsichtige Aussage über die Abfolge des Auftretens aller Flexive, allerdings stehen die Ergebnisse auch nicht im Widerspruch zur Abfolge im Erstspracherwerb. Wie im Erstspracherwerb finden sich Belege dafür, dass -s(t) als letztes Flexiv ins Paradigma aufgenommen wird.

In einem zweiten Schritt ist zu prüfen, ab wann die – zunächst nur in kleiner Zahl auftretenden flektierten Verben - im Hinblick auf SVK korrekt flektiert werden. Wie im Erstspracherwerb wird das Flexiv -s(t) von Beginn an korrekt verwendet. In FAR z.B. gibt es in den ersten beiden Aufnahmen (KM 6, KM 7) nur drei Belege, in denen zweimal die 2. Ps. Sg. markiert wird, danach liegen die Korrektheitswerte in allen Aufnahmen bei 100%. Ab KM 8 wird -s(t) häufiger verwendet, und innerhalb weniger Monate, d.h. bis KM 13, steigen die Korrektheitswerte auch für die anderen Flexive auf durchgängig über 90%² (Chilla 2008, S. 144, 150). Ein Ausnahme stellen Stammformen (-0) dar: Während diese Formen bei Modalverben ab dem KM 8 zahlreich und fast durchgängig zu 100% korrekt verwendet werden (KM 8 = 94%), ist FAR in der Verwendung der Stammformen thematischer Verben bis KM 15 unsicher und verwendet die Stammform auch in Kontexten für die 3. Ps. Sg. (vgl. Chilla 2008, S. 147f.). Chilla (2008, S. 149) interpretiert diese Fehler als morphologische Übergeneralisierungen aus dem Modalverbparadigma, in dem die Stammform die mit der 3. Ps. Sg. kongruierende Verbform ist. Diese Unsicherheit hat FAR ab KM 18 überwunden. Dasselbe Ergebnis für das Kind FAR findet Rothweiler (2006), die Daten von KM 3 bis KM 15 auswertet.

In den Daten von GÜL treten flektierte Verbformen erst ab KM 12 nicht mehr nur vereinzelt auf. Auch hier steigen die Korrektheitswerte für alle Flexive wenige Monate nach dem Auftreten von -s(t) auf über 90% (KM 18). Wie bei FAR gibt es in der Verwendung der Stammformen Unsicherheiten und für einige Monate die Tendenz, diese Formen auf 3. Ps. Sg.-Kontexte bei thematischen Verben bis KM 23 zu übergeneralisieren, während sie bei Modalverben ab dem KM 8 korrekt verwendet werden (*Chilla* 2008, S. 180ff.).

In der Studie von *Rothweiler* (2006) wird die SVK bei zwei weiteren Kindern untersucht, und zwar in drei Aufnahmen im KM 9, KM 12 und KM 15. Beide Kinder verwenden in KM 9 bereits alle Flexive. Während allerdings das Kind ESE mit einem Erwerbsbeginn im Alter von 3;0 bereits im KM 9 SVK erworben hat und alle Flexive zu 90% und mehr korrekt verwendet, erreicht das andere Kind MER, das im Alter von 4;4 mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat, erst nach dem KM 12 (also in KM 15) Korrektheitswerte von 90% und darüber. Allerdings verwendet MER in der ersten Aufnahme (KM 9) das Flexiv -*s(t)* nur ein einziges Mal und erst in den Folgemonaten deutlich häufiger, so dass es scheint, dass auch dieses Kind -*s(t)* von Beginn an korrekt verwendet und daran anschließend erst den anderen Flexiven ihre grammatische Bedeutung zuordnet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erwerbsfolge der Flexive und die Belegung der Flexive mit den korrekten Person- und Numerusbedeutungen dem Erstspracherwerb gleicht. Wie im Erstspracherwerb übernehmen die Flexive erst nach dem Erwerb von -s(t) ihre Funktion im SVK-Paradigma. Die mehrmonatige Phase der Übergeneralisierung der Stammformen auf Kontexte für die 3. Ps. Sg. könnte darin begründet liegen, dass der Umfang des verbalen Lexikons noch begrenzt ist, so dass die im Verhält-

nis aller Verben sehr häufig verwendeten Modalverben zum "Vorbild" werden (vgl. auch *Rothweiler* 2009).

Im Vergleich der Studien kann man zwei Kinder identifizieren, die SVK rasch erwerben (FAR und ESE), während die beiden anderen Kinder dafür einige Monate länger brauchen, aber nach eineinhalb Jahren ebenfalls SVK erworben haben (GÜL und MER).

2.3 Der Erwerb der Satzstruktur

Der Erwerb der Satzstruktur ist im Erstspracherwerb eng mit dem Erwerb der SVK verbunden (*Clahsen* 1988; *Clahsen/Penke* 1992; *Clahsen/Eisenbeiß/Penke* 1996). Stehen vor dem Erwerb der SVK vor allem Verbelemente, die aus funktional-semantischen Gründen (wie Modalverben oder die Kopula) oder solche, die aus morphologischen Gründen (wie Verbformen auf -t) als finit klassifiziert werden, in der Verbzweitposition im Hauptsatz, werden mit dem Erwerb der SVK alle flektierten Verben eindeutig zu finiten bzw. nichtfiniten Verbformen. Es stellt sich also die Frage, ob auch bei Kindern, die Deutsch als früh sequentielle Zweitsprache erwerben, wie bei einsprachigen Kindern, der Erwerb der SVK der Auslöser für die durchgängig korrekte Verbzweitstellung (V2) finiter Verben im deutschen Hauptsatz ist.

Rothweiler (2006) konzentrierte sich auf die Besetzung der finiten Verbzweit- und der nicht-finiten Verbletztposition in Haupt- und Fragesätzen in den Daten von drei Kindern (vgl. Tabelle 1).³

Bei einem Kind (FAR) wurde der Aufbau der Satzstruktur in Ein- bis Dreimonatsintervallen ab KM 3 untersucht. In den ersten beiden Aufnahmen (FAR 3, 4) steht das Verb in 59 Äußerungen in eindeutiger Position, davon in 41 Fällen in V2 (88% SVK). In 18 Fällen stehen die Verben satzfinal und nur 28% davon kongruieren mit dem Subjekt. In KM 6 treten die ersten beiden mit -s(t) flektierten Verbformen auf (in V2). Noch sind in der V2-Position nur 74% der Verben korrekt flektiert und 60% in der Verbletztposition. Im KM 8 hat sich das Bild deutlich gewandelt: FAR produziert von nun an keine Verbletztsätze mehr und – bis auf die bereits beschriebene Unsicherheit in der Verbflexion für die 3. Ps. Sg. – liegen die Korrektheitswerte für alle Verbformen nahe bei oder über 90%.

Die Auswertung der Daten der beiden anderen Kinder, jeweils in KM 9, KM 12 und KM 15, ergibt für ESE ein vergleichbares Bild wie für FAR. Bereits in der ersten Aufnahme produziert ESE fast ausschließlich V2-Sätze (über 98% der Äußerungen mit eindeutiger Verbposition), in denen alle Flexive vorkommen und zu mindestens 88% korrekt sind. In den beiden weiteren Aufnahmen stehen alle Verben in der V2-Position.

Bei dem dritten Kind, MER, das erst im Alter von 4;4 mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat, sieht das Bild nicht anders aus. Wie in 2.2 dargestellt ist der Erwerb der SVK nicht abweichend, aber die Belegung der Flexive im Paradigma mit den korrekten Bedeutungen für Person und Numerus dauert etwa sechs Monate (KM 9 bis KM 15) – eine Zeitspanne, die auch bei GÜL beobachtet wird. Wie bei den anderen Kindern stehen die meisten Verben früh in der V2-Position (93% in KM 9, 92% in KM 12, 100% in KM 15) und sind zu mindestens 89% korrekt flektiert.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der Longitudinalstudie von *Chilla* (2008) für FAR und GÜL überein. Ab dem KM 13 verfügt FAR sowohl über SVK wie über die V2-Regel für finite Sätze. GÜL hat die SVK ab KM 18 erworben und wendet die V2-Regel für finite Sätze durchgängig an (*Chilla* 2008, S. 195).

Die Ergebnisse einer weiteren Studie mit fünf Kindern, die anhand von Sätzen mit dem Negationselement *nicht* prüfte, wie sich Kinder im frühen Zweitspracherwerb die Satzstruktur, d.h. die Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbposition, aneignen, bestätigte, dass der Strukturaufbau völlig dem gleicht, der aus dem Erstspracherwerb bekannt ist (*Kroffke/Rothweiler* 2006; vgl. Tabelle 1).

Zusammenfassend entspricht der Erwerb von SVK und Satzstruktur des Deutschen dem Entwicklungsverlauf bei einsprachigen Kindern. Schon früh werden beide Verbpositionen adäquat besetzt. Mit dem Erwerb des kompletten SVK-Paradigmas verschwinden nicht-finite Verbletztsätze innerhalb weniger Wochen oder Monaten. Das gilt sowohl für die drei Kinder, die früh mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben (2;9 bis 3;0) als auch für das Kind mit späterem Erwerbsbeginn (4;4).

2.4 Der Erwerb von Partizipien

Der Erwerb der Verbmorphologie wurde zusätzlich in zwei Arbeiten zur Partizipflexion untersucht (Clahsen u.a. 2014; Sterner 2013; vgl. Tabelle 1). Sterner (2013) konzentrierte sich in einer Longitudinalstudie mit vier Kindern auf Partizipien und untersuchte sowohl den Erwerb des Präfixes (ge-) als auch der beiden Suffixe -t (für schwache Verben) und -n (für starke Verben).⁴ Im Erstspracherwerb treten Partizipien zwar früh (vor Abschluss des zweiten Lebensjahres) auf, aber zunächst nur vereinzelt. Diese ersten Formen sind meist korrekt flektiert, wobei häufig das Präfix fehlt. Man kann davon ausgehen, dass diese Formen als Ganzes memoriert werden und das Präfix aus prosodischen Gründen ausgelassen wird, wie das auch in anderen Wörtern mit unbetonten Erstsilben vorkommt (z.B. nane für Banane). Sobald mehr Partizipien auftreten, werden deutlich mehr fehlerhafte Formen produziert (u.a. Formen ohne Suffix), und es tritt ein asymmetrisches Fehlermuster auf: Während das reguläre Flexiv -t auf irreguläre Verben übergeneralisiert wird (geschwimmt) finden sich Fehler mit -n (gesagen) nur selten, obwohl beide Partizipsuffixe in der Inputsprache vergleichbar häufig vorkommen und auch beide bei Kindern von Beginn an auftreten. Mit dem Erwerb der markierten Partizipstämme für irreguläre Verben, werden die Übergeneralisierungen seltener. Clahsen/Rothweiler (1993) sehen diese U-förmige Entwicklung in der Korrektheit der Partizipflexive sowie die deutliche Bevorzugung der Übergeneralisierung von -t, aber nicht von -n, als Beleg dafür, dass die Kinder früh (d.h. nach einer ersten Phase mit unanalysierten Formen) erkennen, dass -t das reguläre Partizipflexiv im Deutschen ist (das dann übergeneralisiert wird), während Formen auf -n irreguläre Formen sind, die Item für Item erworben werden müssen.

Sterner (2013) kann zeigen, dass früh sequentiell zweisprachige Kinder die Partizipflexion auf dieselbe Weise erwerben. Sie findet – auf der Basis eines MLU-Vergleichs⁵ – keine Unterschiede im Erwerbsverlauf, bei den Fehlertypen oder der Fehlerhäufigkeit. Im Kontrast zu Fehlern mit -n werden Übergeneralisierungen mit dem Suffix -t bei irregulären Partizipien signifikant häufiger gebildet, ohne dass reguläre Partizipien häufiger vorkommen als irreguläre. Mit anderen Worten: Frequenz kann nicht für die Kategorisierung von -t als reguläres Flexiv verantwortlich sein. Vielmehr erfassen auch die zweisprachigen Kinder, dass -t als Flexiv produktiv ist.

Die einzige Ausnahme zum Erstspracherwerb stellt der Erwerb des Präfixes *ge*- dar. Zweisprachige Kinder lassen das Präfix deutlich seltener aus als einsprachige Kinder.

Sterner (2013) führt diesen Unterschied darauf zurück, dass zweisprachige Kinder in der prosodischen Entwicklung weiter fortgeschritten sind.

Clahsen u.a. (2014) untersuchen die Partizipflexion in einer Sprachentwicklungsstufe, in der die Kinder bereits komplexe Sätze bilden. Die Ergebnisse komplettieren das Bild, das sich in der Studie von Sterner (2013) ergibt: Die Kinder produzieren nur noch wenige Fehler, vor allem Suffixauslassungen und -t-Übergeneralisierungen, aber keine Fehler mit dem Suffix -n. Unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit dem Deutschen und des erreichten MLU entspricht dieses Bild dem Erstspracherwerb.

2.5 Der Erwerb der Kasusmarkierungen

Der Erwerb von Kasusmarkierungen wurde in zwei Studien untersucht (Schönenberger/Rothweiler/Sterner 2012; Schönenberger/Sterner/Rothweiler 2013; Schönenberger/Sterner/Ruberg 2011; vgl. Tabelle 1). Die Studie Schönenberger/Sterner/Rothweiler (2013) folgt der Kasusanalyse von Eisenbeiβ/Bartke/Clahsen (2005/6) und kann daher die Ergebnisse direkt mit Ergebnissen einer einsprachigen MLU-Vergleichsgruppe kontrastieren. Diese fünf einsprachigen Kinder sind jünger (2;6-3;6; MLU 2.1-4.2) als die zweisprachigen Kinder (Erwerbsbeginn ca. 3;0; berücksichtigte Daten von KM 8 bis KM 30; MLU 1.7-4.3). Die Studie konzentriert sich auf den Erwerb von Nominativ, Akkusativ und Dativ. In der Auswertung wurden nur eindeutige Kasusformen berücksichtigt, d.h. die Artikel der (Nom. Sg.), den (Akk. Sg.) sowie dem, der, dem und den für Dativmarkierungen im Sg. und Pl.. Aus dem Paradigma der Personalpronomen wurde ein Großteil der Formen berücksichtigt⁶. Die Auswertung unterscheidet zwischen strukturellem Kasus einerseits (Nominativ, Akkusativ und Dativ an indirekten Objekten von ditransitiven Verben (wie geben)) und lexikalischem Kasus andererseits (Dativ nach Präpositionen oder bei zweistelligen Verben (wie helfen)) (nach Eisenbeiß/Bartke/Clahsen 2005/6).

Die Kasusmarkierungen bei den zweisprachigen Kindern entsprechen denen der einsprachigen Kinder. Wie diese produzieren die zweisprachigen Kinder kaum strukturelle Kasusfehler, sondern erzielen Korrektheitswerte von über 90% in allen strukturellen Kasuskontexten. In Kontexten für lexikalischen Kasus finden sich in beiden Kindergruppen deutlich mehr Unsicherheiten und wiederum vergleichbare Werte (68% bei den einsprachigen und 71% bei den zweisprachigen Kindern) (vgl. auch Schönenberger/Rothwieler/Sterner 2012).

Schönenberger/Sterner/Ruberg (2011) konzentrieren sich auf die Dativkasusmarkierung an indirekten Objekten (struktureller Dativ) bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern (vgl. auch Schönenberger/Rothweiler/Sterner 2012). Da Dativobjekte bei ditransitiven Verben wie geben in Spontansprachdaten nur vereinzelt vorkommen, wurden für diese Studie Daten elizitiert. Aus Spontansprachbeobachtungen ist bekannt, dass mehrsprachige Kinder das indirekte Objekt gelegentlich durch eine Präpositionalphrase (PP) (z.B. mit für) ersetzen (was bei einsprachigen Kindern auch gelegentlich vorkommt). Daher wurde nicht nur geprüft, wie zuverlässig die Kinder Dativ an indirekten Objekten markieren, sondern auch, ob die Ersetzung des indirekten Objekts durch eine PP bei zweisprachigen Kindern als verbreitete Strategie zu werten ist. Dazu wurden Daten von 14 einsprachigen und insgesamt 21 früh zweisprachigen Kindern mit entweder Türkisch oder Polnisch bzw. Russisch als Erstsprache erhoben (vgl. Tabelle 1). In allen drei Erstsprachen gibt es ausdifferenzierte Kasussysteme mit indirekten Objekten im Dativ und direk-

ten Objekten im Akkusativ. Die einsprachigen Kinder waren 2;4 bis 5;0 Jahre alt, die zweisprachigen Kinder etwa eineinhalb Jahre älter (4;0 bis 6;6).

Etwa 50% der einsprachigen Kinder und 75% der früh zweisprachigen Kinder markieren das indirekte Objekt nicht eindeutig im Dativ (das gilt selbst noch für einige der älteren Kinder). Neben uneindeutigen Formen kommen vor allem Übergeneralisierungsfehler mit Akkusativformen vor. Relevant ist der Unterschied in den Korrektheitswerten zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern und weniger die absolute Höhe der Abweichungen, die mit großer Wahrscheinlichkeit auf die Testsituation zurückzuführen ist, in der die Kinder zur Verwendung einer Konstruktion mit einem ditransitiven Verb veranlasst werden. Die Markierung eines zweiten Objekts mit Dativ ist für zweisprachige Kinder offensichtlich länger schwierig als für einsprachige Kinder.

Der zweite Teil der Studie konzentriert sich auf die Realisierung des indirekten Objekts als PP oder Nominalphrase. In den Daten der einsprachigen Kinder wird in 98% der Fälle eine Nominalphrase realisiert. Die wenigen belegten Ersetzungen durch eine PP stammen von den jüngsten Kindern. Diese Werte sind bei den mehrsprachigen Kindern anders: Die türkischen Kinder produzieren in 38% und die polnisch/russischen Kinder in 18% der Kontexte PPs, d.h. signifikant mehr als die jüngeren einsprachigen Kinder. Bevorzugt werden die Präpositionen für und zu, die die semantische Rolle Empfänger bzw. die Richtung des Gebens/Schenkens und damit auch den Empfänger herausstellen. Möglicherweise werden gerade bei den türkischsprachigen Kindern diese Ersetzungen dadurch begünstigt, dass im Türkischen der Dativ nicht nur als struktureller Kasus, sondern auch als semantischer Kasus verwendet wird, der Richtung markiert. In der Erstsprache haben die türkischen Kinder das Kasussystem bereits weitgehend erworben, wenn sie mit dem Erwerb des Deutschen beginnen (Rothweiler/Babur/Chilla 2010).

2.6 Die Verwendung und Auslassung von Artikeln

Schönenberger (2011, 2013) untersuchte die Verwendung von Artikeln in den Spontansprachdaten von vier früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache. In acht bzw. zehn Aufnahmen pro Kind ab KM 8/9 bis KM 30 wertete Schönenberger Daten von vier Kindern aus (vgl. Tabelle 1). Die erste Auswertung konzentrierte sich auf Fehlverwendungen von Artikeln im Hinblick auf die Markierung von Definitheit (definit vs. indefinit). Der Artikel wird zwar häufig ausgelassen (s.u.), aber es gibt keinen einzigen Fall, in dem ein Kind einen indefiniten Artikel anstelle eines geforderten definiten Artikels verwendet. Auch der umgekehrte Fall kommt nur sehr vereinzelt vor (vgl. Schönenberger 2011).

Die Analyse der Artikelauslassungen ergab für die vier untersuchten Kinder ein weitgehend einheitliches Bild. Bei den beiden Kindern FAR und ESE liegt die Auslassungsrate über den gesamten Zeitraum konstant bei etwa 20%, bei FAR nur in der ersten Aufnahme (KM 6) deutlich höher. Das gilt auch noch für die jeweils letzte Aufnahme im KM 24 bei FAR bzw. KM 30 bei ESE. Bei GÜL liegt die Auslassungsrate in KM 8 noch bei 100%, sinkt aber rasch auf ca. 40% und unter 20% in KM 24, liegt aber in KM 30 wieder bei 40%. Auch beim vierten Kind ist in den frühen Aufnahmen ein hoher Auslassungswert von knapp 40% belegt, danach liegt der Wert durchgängig unter 20% und sinkt in KM 30 unter 10%. Dieser Befund ist deutlich abweichend von Ergebnissen zum Erstspracherwerb, für die nach frühen Phasen mit variablen Auslassungsraten die Auslas-

sungswerte im Alter von etwa drei Jahren auf unter 10% sinken (vgl. Schönenberger 2011, S. 139).

Im Hinblick auf die schon früh korrekte Verwendung von definiten Artikeln unterscheidet sich der frühe Zweitspracherwerb nicht vom Erstspracherwerb. Aber anders als im Erstspracherwerb sinkt die Auslassungsrate bei Artikeln nur bei einem von vier Kindern unter 20%, bei den anderen zeigt sich ein andauernder Plateaueffekt. Da die Datenerhebung mit dem KM 30 endet, lässt sich auf der vorliegenden Datenbasis nur festhalten, dass eine deutliche Verzögerung im Vergleich zum Erstspracherwerb vorliegt.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Wie bereits in der Einleitung als übergreifendes Ergebnis zahlreicher Studien zusammengefasst wurde, scheinen Kinder, die zwar sequentiell, aber bereits früh (also im vierten und fünften Lebensjahr) mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, einerseits dem Erwerbsverlauf einsprachiger Kinder zu folgen (vor allem im Bereich Satzstruktur und Verbmorphologie), andererseits aber (vor allem im Hinblick auf die Nominalphrase und Nominalmorphologie) vom Erstspracherwerb abzuweichen.

Der Verlauf des früh sequentiellen Zweitspracherwerbs gleicht dem Erstspracherwerb im Hinblick auf zentrale (morpho-)syntaktische Regularitäten des Deutschen im Bereich SVK und Satzstruktur. Wie im Erstspracherwerb steht den Kindern die Satzstruktur mit der finiten V2-Position und der nicht-finiten Verbletztposition schon früh zur Verfügung. Mit dem Erwerb der SVK werden die Verbpositionen zielsprachlich korrekt besetzt. Ob der Erwerb von SVK und Satzstruktur bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern vom Erstspracherwerb in der Geschwindigkeit abweicht, ist bisher nicht eindeutig zu beantworten. So sind für den Erstspracherwerb die Erwerbsfolge und der Zusammenhang von SVK und V2 für finite Verben gut dokumentiert, doch sind genaue Altersangaben schwierig. Nach Clahsen (1988) definiert dieser Entwicklungsschritt die Phase IV, die im Alter von drei Jahren erreicht werde. Allerdings ist für viele Kinder belegt, dass sie diesen Entwicklungsschritt deutlich früher tun. Schon auf der Basis von Daten weniger Kinder ergibt sich auch für die früh sequentiellen Lernerinnen eine große Variation in der Erwerbsgeschwindigkeit. Wenn man den Erwerbszeitraum für SVK/V2 im Erstspracherwerb ab der Produktion erster Wörter um den 12. Lebensmonat herum berechnet, dann dauert es bis zum Erreichen der Phase IV etwa 12 bis 24 Monate. Berechnet man die Erwerbsdauer für früh sequentielle Lerner ab dem Erstkontakt mit Deutsch, dann dauert der Erwerb von SVK/V2 zwischen 8 und 18 Monate. Bisher gibt es keine Hinweise darauf, dass dieser grammatische Bereich des Deutschen von früh sequentiell zweisprachigen Lernerinnen langsamer erworben würde als von Erstsprachlernerinnen, sondern verschiedene Autorinnen berichten eher von einem schnelleren Erwerb, z.B. von einem Zeitraum von sechs Monaten, in dem die Hauptsatzstruktur des Deutschen vollständig erworben werde (Thoma/Tracy 2006; Tracy/Thoma 2009). In den Arbeiten von Tracy und Thoma werden verschiedene Erwerbskonstellationen wie Arabisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch und Russisch-Deutsch berücksichtigt. Wie in unseren Studien gibt es keinen Beleg für einen Einfluss aus der jeweiligen Erstsprache (vgl. auch Wojtecka u.a. 2013).

Auch für den Bereich des Partiziperwerbs und der Kasusmarkierungen belegen die Ergebnisse für zentrale Aspekte eine Parallelität zum Erstspracherwerb. So erfolgt der Erwerb der Partizipsuffixe und ihrer Verwendung denselben – insbesondere qualitativen – Erwerbsschritten. Im Erwerb der Kasusmarkierungen ergeben sich für die früh sequentiell zweisprachigen Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern sowohl vergleichbar hohe Korrektheitswerte als auch dieselben qualitativen Fehlermuster.⁹

Neben diesen weitgehenden Erwerbsparallelen werden in zwei Bereichen der Nominalphrase auch deutliche Unterschiede beobachtet. So scheint die Markierung eines zweiten Objekts im Satz mit Dativ zweisprachigen Kindern Schwierigkeiten zu bereiten (vgl. auch Kaltenbacher/Klages 2006). Zudem zeigen in unseren Daten die sequentiell zweisprachigen Kinder eine starke Tendenz, indirekte Objekte durch Präpositionalphrasen zu ersetzen. Anders als Kaltenbacher/Klages (2006, S. 87), die die Verwendung solcher Formen auf die Nichtverfügbarkeit der Kasusmarkierung zurückführen, interpretieren wir die Verwendung dieser Formen als Versuch, mit den Präpositionen zu oder für einen eindeutigen Hinweis auf die semantische Rolle Rezipient zu geben. Da das Polnische und Russische wie das Türkische über ausgebaute Kasussysteme verfügen, in denen auch semantische Kasus vorkommen, liegt ein Einfluss der jeweiligen Erstsprache nahe. Nicht alle mehrsprachigen Kinder folgen einer solchen Strategie. Einsprachige Kinder produzieren ebenfalls in Einzelfällen solche Ersetzungen, die aber nicht als Strategie bewertet werden (vgl. Eisenbeiß/Bartke/Clahsen 2005/6).

Während in den im Projekt untersuchten Spontansprachdaten die Unterscheidung von definiten und indefiniten Artikeln unproblematisch zu sein scheint und (neben Artikelauslassungen, s.u.) nur vereinzelte Fehler mit definiten, aber nicht mit indefiniten Artikeln auftreten, finden Ose/Schulz (2010) in ihren elizitierten Produktionsdaten zu definiten und indefiniten Kontexten, dass selbst fünfjährige ein- und mehrsprachige Kinder noch Probleme mit der Verwendung indefiniter und definiter Artikel haben. Die zweisprachigen Kinder haben insbesondere mit definiten Artikeln Schwierigkeiten und produzieren hier nur 20% korrekte Antworten im Kontrast zu 55% korrekten Antworten in indefiniten Kontexten (32% der Fehler im indefiniten Kontext sind Artikelauslassungen, 27% sind definite Artikel; 17% der Fehler im definiten Kontext sind Auslassungen, aber 49% sind indefinite Artikel). Die einsprachigen Kinder produzierten Fehler mit beiden Typen und zwar in beiden Bedingungen neben Artikelauslassungen (ca. die Hälfte der Fehler) vor allem die Fehlverwendung von (in)definiten Artikeln in der je anderen Bedingung (29% bzw. 31%) (vgl. auch Lemke 2009). Neben der Übereinstimmung, dass die Bewältigung indefiniter Kontexte den mehrsprachigen Kindern in beiden Studien besser gelingt als die definiter Kontexte, können die grundsätzlichen Unterschiede in der Fehleranzahl nur auf das unterschiedliche Untersuchungsdesign zurückgeführt werden. Während in der Spontansprachsituation das Kind seine Kontexte selbst wählt, werden sie ihm im Produktionsexperiment vorgegeben.

Das zweite vom Erstspracherwerb abweichende Phänomen ist der fehlende Abbau von Artikelauslassungen. Bis zum KM 30 bleibt bei drei von vier untersuchten Kindern eine Auslassungsrate von um die 20% bestehen. Wie *Schönenberger* (2013) ausführt, scheint hier eine Parallele zum Zweitspracherwerb Erwachsener vorzuliegen und damit auch die Gefahr eines unvollständigen Erwerbs. Anders als im Erstspracherwerb stellt sich, nachdem der Auslassungswert (ausgehend von hohen Werten bis zu 100%) auf 20% gesunken ist, ein stabiler Plateaueffekt ein, der deutlich über dem Auslassungswert bei einsprachigen Dreijährigen liegt. Da die Kinder aber noch im Spracherwerbsprozess sind, bleibt offen, ob die Auslassungswerte dauerhaft hoch bleiben. Auch *Kaltenbacher/Klages* (2006) finden in ihrer Studie noch 20% Artikelauslassungen nach zwei Jahren Kontakt mit dem Deutschen.

Wie bereits im ersten Abschnitt ausgeführt wurde, können Abweichungen vom Erstspracherwerb rein quantitativer Natur sein. Es geht um Beschleunigung oder Verlangsamung, die sich beispielsweise aus Nähe oder Kontrast zur Erstsprache ergeben können (vgl. *Müller* u.a. 2006). Solche Effekte, insbesondere ein schnellerer Erwerb als bei Erstsprachlernern, können aber auch allein der Tatsache geschuldet sein, dass die Zweitsprachlernerinnen erstens kognitiv weiter entwickelt sind und zweitens bereits über sprachliches Strukturwissen "an sich" verfügen (z.B. über Wortarten und ihre Rolle für den Strukturaufbau). Damit ist der Ausgangspunkt für den Erwerb einer zweiten Sprache sehr verschieden von dem beim Erstspracherwerb. In diesem Sinn kann der Erwerb des prosodisch bedingten Präfixes *ge*- erklärt werden, der bei den früh sequentiell zweisprachigen Kindern schneller als im Erstspracherwerb erfolgt.

Ein anderes Szenario liegt vor, wenn qualitative Abweichungen vom Erstspracherwerb auftreten, im Verlauf und/oder im Ergebnis, wie es sich im Bereich der Artikelverwendung abzeichnet. Schon Pfaff (1992) beobachtete bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Türkisch als Erstsprache viele Artikelauslassungen, die sie auf den Einfluss des Türkischen zurückführte. Diese Annahme ist auch für unsere Daten naheliegend, da die Kinder drei Jahre lang eine Sprache ohne Artikelsystem erworben haben. Andererseits kann auch spekuliert werden, dass die optimale Periode für den Artikelerwerb bereits ausgelaufen ist (*Meisel* 2011) und die Kinder aus diesem Grund nicht mehr den zielsprachlichen Aspekt der Obligatorizität von Artikeln¹⁰ im Deutschen sicher erwerben. Bringt man beide Annahmen zusammen, dann ist zu erwarten, dass Transfereffekte immer dann auftreten, wenn die optimale Erwerbsperiode vorbei ist: Genau dann greift das Kind auf die Erstsprache zurück. Eine eindeutige Beantwortung der Frage, ob ein direkter Einfluss aus der Erstsprache vorliegt, ist allerdings nur in Untersuchungsdesigns möglich, die mindestens zwei verschiedene Sprachen berücksichtigen, die sich in dem jeweils im Fokus stehenden grammatischen Phänomen unterscheiden. Die Frage ist also: Finden sich vergleichbare Artikelauslassungen auch bei Kindern, deren Erstsprache ein Artikelsystem aufweist? Wenn ja, dann kann es sich in der Kombination Türkisch-Deutsch nicht um einen direkten Einfluss des Türkischen handeln, sondern es muss ein genereller Zweitspracheffekt vorliegen.

Lemke (2009) untersucht den Erwerb der Nominalphrase¹¹ bei Kindern mit typologisch unterschiedlichen Erstsprachen (Russisch, Arabisch, Türkisch und Englisch), wobei zwei dieser Sprachen (Russisch, Türkisch) artikellose Sprachen sind. Die Auswertung bezieht sich auf Spontansprachdaten von sechs früh sequentiell zweisprachigen Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren mit einem Erwerbsbeginn im Alter von etwa drei Jahren. Die Ergebnisse von Lemke (2009) legen den Schluss nahe, dass zumindest in einer frühen Phase die Erstsprache einen Unterschied für die Höhe der Auslassungswerte macht: Bei den türkisch- bzw. russischsprachigen Kindern gibt es hohe Auslassungswerte von 15-40% und bei den arabisch- bzw. englischsprachigen Kindern nur Werte von 8-18%. Bis zum KM 18 haben alle Kinder bis auf eins die Artikelauslassungen auf Werte von 4-5% abgebaut und unterscheiden sich damit nicht mehr von einsprachigen Kindern. Lemke (2009, S. 243ff.) weist darauf hin, dass die Reduktion der Auslassungen rascher geschieht als im Erstspracherwerb. Nur eins der russischsprachigen Kinder produziert im KM 10 noch 38% Auslassungen, so dass Lemke (2009) hier einen Transfereffekt aus dem Russischen vermutet.

Die Ergebnisse bei *Lemke* (2009) unterscheiden sich allerdings nur auf den ersten Blick von *Schönenberger* (2011, 2013). Die Daten in der Arbeit von *Lemke* (2009) erfassen nur den Erwerb bis KM 18/19, in einem Fall nur bis KM 10. Tatsächlich findet auch

Schönenberger (2011) bei zwei der vier Kinder im KM 18 Werte von höchstens 10%. Bei beiden Kindern aber liegt die Auslassungsrate drei Monate später bei ca. 20%. Nur bei einem dieser Kinder sinkt der Wert bis KM 30 auf unter 10%, während der Wert bei dem zweiten Kind auch mit KM 30 noch nahe 20% liegt. Man kann also begründet vermuten, dass die im KM 18/19 erreichten niedrigen Auslassungswerte, die Lemke (2009) berichtet, nicht für alle Kinder endgültig sind, sondern möglicherweise nur eine instabile Momentaufnahme darstellen. Das Gesamtbild aus beiden Studien liefert gute Gründe für die Annahme, dass es für zweisprachige Kinder – zumindest für diejenigen mit einer Erstsprache ohne Artikelsystem – ein Problem darstellt, die Obligatorizität der Artikelverwendung im Deutschen zu erfassen und umzusetzen.

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Studien befassen sich jeweils mit einem grammatischen Bereich im Detail, in der Regel auf der Basis von Spontansprachdaten, in einem Querschnitt- und/oder Längsschnittdesign und die Ergebnisse beruhen fast alle auf kleinen Fallzahlen. Wie aussagekräftig oder generalisierbar sind solche Ergebnisse?

So wie in Studien mit großen Fallzahlen eingeräumt werden muss, dass eine differenzierte grammatische Analyse der Daten nur begrenzt möglich ist, insbesondere wenn die Daten mit standardisierten Verfahren erhoben werden, muss für die vorliegenden Daten zugestanden werden, dass sie nur begrenzt generalisierbar sind. Das liegt allerdings weniger an den kleinen Fallzahlen. Das liegt vor allem daran, dass für das Forschungsprojekt, aus dem die vorgestellten Teilstudien stammen, eine klar definierte Gruppe von Kindern ausgewählt wurde. Einerseits können so trotz der kleinen Fallzahlen für die verschiedenen Grammatikbereiche überindividuelle Erwerbsschritte und -besonderheiten identifiziert werden - und zwar genau für diese Gruppe. So kann gezeigt werden, dass im frühen sequentiellen Zweitspracherwerb das grammatische System des Deutschen wie im Erstspracherwerb aufgebaut werden kann - auch wenn es nicht jedem Individuum gelingt. Andererseits aber wird die Aussagekraft über "den" grammatischen Erwerbsverlauf bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern begrenzt, da a) nur die Sprachkonstellation Türkisch-Deutsch in den Blick genommen wurde (Ausnahme indirekte Objekte), b) nur Kinder mit einem Alter bei Erwerbsbeginn von 2;6 bis 4;4 berücksichtigt wurden, und c) nur Kinder berücksichtigt wurden, deren Deutschinput qualitativ und quantitativ ausreichend war. Andere Erwerbskonstellationen und -bedingungen führen zu anderen Ergebnissen. So hat schon ein späterer Erwerbsbeginn von einigen Monaten bis wenigen Jahren einen Einfluss auf den Erwerbsverlauf und wahrscheinlich auch auf das Erwerbsergebnis, wie die Arbeiten von Chilla (2008), Czinglar (2014), Dimroth (2007), Dimroth/Haberzettl (2008), Haberzettl (2005), Kroffke/Rothweiler (2006), Sopata (2009) und zahlreichen anderen belegen.

In der Spracherwerbsforschung gibt es das Interesse, überindividuelle Erwerbsverläufe zu identifizieren, um damit zugrundeliegenden Mechanismen im Spracherwerb auf die Spur zu kommen. Zugleich ist aber auch die Variabilität im Erwerb von Bedeutung, weil diese unter Berücksichtigung sprachlicher und außersprachlicher Erwerbsbedingungen ebenfalls Einblick in zugrundeliegende Mechanismen gewährt, und zwar vor allem im Hinblick auf die Grenzen ihrer Wirksamkeit. Die hier berichteten Ergebnisse können zu beiden Perspektiven in der Spracherwerbsforschung beitragen. Für die Bereiche, für die eine Parallelität zum Erstspracherwerb beobachtet wird, ist die optimale Erwerbsphase den Lernerinnen offenbar noch zugänglich. Im Bereich der Artikelverwendung ist die Variabilität groß und der Erwerbserfolg sehr unterschiedlich. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass die optimale Phase für den Erwerb der Obligatorizität der Artikelverwendung

bei früh sequentiell zweisprachigen Lernerinnen schon verstrichen ist. Dass es trotzdem einigen Kindern gelingt, genauso erfolgreich wie Erstsprachlernerinnen zu sein, macht aber deutlich, dass die Option für den Erwerb vorhanden ist. Für die pädagogische Praxis heißt das, dass gerade diese sprachlichen Bereiche, in denen nicht (mehr) alle Kinder selbstverständlich erfolgreich sind, diejenigen sprachlichen Bereiche sein sollten, in denen Sprachbildungs- und Sprachförderaktivitäten ansetzen müssen.

Anmerkungen

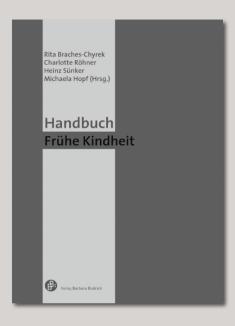
- Das Forschungsprojekt unter der Leitung von *Monika Rothweiler* wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (SFB 538) an der Universität Hamburg von 2002-2011 gefördert. In diesem Projekt wurden Daten von sprachunauffälligen und von sprachauffälligen Kindern erhoben, um die Ausprägung einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen. Die Ergebnisse zu SSES bleiben im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt.
- 2 Chilla (2008) analysiert thematische Verben (einschl. alle Formen von haben) getrennt von Modalverben. Bei den hier angegebenen Werten wurden beide Analysen zusammengeführt.
- 3 In dieser Auswertung wurden nur die Verben berücksichtigt, die in der Zielsprache in der Verbzweitposition stehen müssten. Infinitive oder andere nicht-finite Elemente in Sätzen mit kompletter Verbklammer wurden nicht berücksichtigt. In die Analyse der Verbletztsätze gingen ausschließlich Sätze mit Subjekt ein.
- 4 Der Erwerb irregulärer Stammformen wurde in beiden Studien nicht berücksichtigt.
- 5 MLU = mean length of utterance. Die durchschnittliche Äußerungslänge gilt im frühen Spracherwerb als zuverlässigerer Entwicklungsmaßstab als das Alter.
- 6 Nominativ: ich, wir, du, ihr, er; Akkusativ: mich, dich, ihn; Dativ: mir, dir, ihm, ihr, ihm, ihnen.
- 7 Das Kind wird aufgefordert, einen von mehreren zur Auswahl stehenden Gegenständen einem Tier (Fingerpuppe) zu schenken. Bsp. "Ich schenke der Maus die Brille." Die Auswahl der drei Fingerpuppen sowie der Gegenstände ist im Hinblick auf das Genus kontrolliert.
- 8 Eisenbeiβ/Bartke/Clahsen (2005/2006) finden in der Spontansprache einsprachiger Kinder für die Dativmarkierungen an indirekten Objekten eine Fehlerrate von nur 6%.
- Kaltenbacher/Klages (2006) berichten, dass einige Kinder zunächst ein zweigliedriges Kasussystem, andere ein zweigliedriges Genussystem aufbauen. Generell gilt der Erwerb von Genus als besondere Erwerbsschwierigkeit für mehrsprachig aufwachsende Kinder bis ins Schulalter hinein (Jeuk 2008; Kaltenbacher/Klages 2006; u.a.m.), wobei die interindividuelle Variation groß ist. In den meisten Untersuchungen wird nicht zwischen dem Erwerb des Genusmerkmals am Nomen und der Genuskongruenz in der Nominalphrase unterschieden. Der Genuserwerb wurde im Projekt nicht untersucht. Um den Erwerb der Genuskategorie des Nomens (also eines lexikalischen Phänomens) sowie den Erwerb der Genuskongruenz (also des grammatischen Phänomens) differenziert untersuchen zu können, sind Spontansprachdaten nicht hinreichend (vgl. dazu Ruberg 2013, 2015).
- 10 Selbstverständlich wird nicht in allen Nominalphrasen (Determiniererphrasen, DPs) ein Artikel gefordert bzw. ist nicht in allen DPs überhaupt ein Artikel erlaubt. Mit Obligatorizität von Artikeln ist gemeint, dass Artikelverwendung im Deutschen nicht optional ist.
- 11 Lemke (2009) und auch Schönenberger (2011, 2013) untersuchen Determinierphrasen (DPs), d.h. Phrasen, in denen als Kopf der Phrase der Determinierer (z.B. der Artikel) fungiert, während die Nominalphrase (NP) das Komplement der DP darstellt. Für DPs wird häufig der Begriff Nominalphrase verwendet, so wie auch hier im vorliegenden Text.

Literatur

- Chilla, S. (2008): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. Hamburg.
- Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik. München.
- Clahsen, H. (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam.
- Clahsen, H./Eisenbeiβ, S./Penke, M. (1996): Lexical learning in early syntactic development. In: Clahsen, H. (Hrsg.): Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons. Amsterdam, S. 129-159.
- Clahsen, H./Penke, M. (1992): The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences. In: Meisel, J.M. (Hrsg.): The acquisition of verb placement. Functional categories and V2 phenomena in language acquisition. Dordrecht, S. 181-223.
- Clahsen, H./Rothweiler, M. (1993): Inflectional rules in children's grammars: Evidence from German participles. In: Booij, G./van Marle, J. (Hrsg.): Yearbook of Morphology 1992. Dordrecht, S. 1-34.
- Clahsen, H./Rothweiler, M./Sterner, F./Chilla, S. (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. Clinical Linguistics and Phonetics, 28, S. 709-721.
- Czinglar, C. (2014): Der Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb der Verbstellung: Eine Fallstudie zum Deutschen als Zweitsprache bei Lernerinnen mit L1 Russisch. Berlin.
- Dimroth, C. (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 115-137.
- Dimroth, C./Haberzettl, S. (2008): Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In: Ahrenholz, B./Bredel, U./Klein, W./Rost-Roth, M./Skiba, R. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Berlin, S. 227-239.
- Eisenbeiβ, S./Bartke, S./Clahsen, H. (2005/2006): Structural and lexical case in child German: evidence from language-impaired and typically developing children. Language Acquisition, 13, S. 3-32.
- Grijzenhout, J./Penke M. (2005): On the interaction of phonology and morphology in language acquisition and German and Dutch Broca's aphasia. In: Booij, G./van Marle, J. (Hrsg.): Yearbook of Morphology. Berlin, S. 49-81.
- Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. – Tübingen.
- Hyltenstam, K./Abrahamsson, N. (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Maiden/Oxford, S. 539-588.
- Jeuk, S. (2008): "Der Katze sieht den Vogel". Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg, S. 35-150.
- Kaltenbacher, E./Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg, S. 80-97.
- Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): 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 a.M., S. 145-153.
- Lemke, V. (2009): Der Erwerb der DP. Variation beim frühen Zweitspracherwerb. Dissertation, Universität Mannheim.
- Meisel, J. M. (2007): The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? Applied Psycholinguistics, 28, S. 495-514.
- Meisel, J. M. (2011): First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge.
- Müller, N./Kupisch, T./Schmitz, K./Cantone, K. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch Französisch Italienisch. Tübingen.
- Ose, J./Schulz, P. (2010): Was fehlt Jonas Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ –

- Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg, S. 79-97.
- Pfaff, Carol W. (1992): The issue of grammaticalization in early German second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 14, S. 273-296.
- Rothweiler, M. (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie. Tübingen.
- Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hrsg.): Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing. Amsterdam, S. 91-113.
- Rothweiler, M. (2009): Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit: Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern? Sprachheilarbeit, 54, S. 246-254.
- Rothweiler, M./Babur, E./Chilla, S. (2010): Specific Language Impairment in Turkish: Evidence from the acquisition of case markings in Turkish-German successive bilinguals. Clinical Linguistics and Phonetics, 24, 7, S. 540-555.
- Ruberg, T. (2013): Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. Hamburg.
- Ruberg, T. (2015): Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. Forschung Sprache, 2, S. 22-40.
- Schönenberger, M. (2011): Are Difficulties with the Prosodic Representation the Origin of Prolonged Article Omission? In: Herschensohn, J./Tanner, D. (Hrsg.): Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011). – Somerville, MA, S. 135-142.
- Schönenberger, M. (2013): The acquisition of determiners in child L2 German. Folia Linguistica, 48, S. 169-224.
- Schönenberger, M./Rothweiler, M./Sterner, F. (2012): Case marking in child L1 and early child L2 German. In: Gabriel, C./Braunmüller, K. (Hrsg.): Multilingual individuals and multilingual societies (Hamburg Studies on Multilingualism 13). Amsterdam, S. 3-21.
- Schönenberger, M./Sterner, F./ Rothweiler, M. (2013): The Acquisition of Case in Child L1 and Child L2 German. In: Stavrakaki, S./Lalioti, M./Konstantinopoulou, P. (Hrsg.): Advances in Language Acquisition. Cambridge, S. 191-199.
- Schönenberger, M./Sterner, F./Ruberg, T. (2011): The realization of indirect objects and dative case in German. In: Herschensohn, J./Tanner, D. (Hrsg.): Proceedings of 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2011). Somerville, S. 143-151.
- Sopata, A. (2009): Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznan.
- Sterner, F. (2013): Der Erwerb der deutschen Partizipflexion bei sukzessiv-bilingualen Kindern. Linguistische Berichte, 234, S. 193-223.
- *Thoma, D./Tracy, R.* (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg, S. 58-79.
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen.
- Tracy, R./Lemke, V. (2012): Young L2 and L1 learners: more alike than different. In: Watorek, M./Benazzo, S./Hickmann, M. (Hrsg.): Comparative perspectives on language acquisition a tribute to Clive Perdue. Bristol, S. 303-323.
- Tracy, R./Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L2 and early L2 acquisition. In: Jordans, P./Dimroth, C. (Hrsg.): Functional Elements: Variation in Learner Systems. Studies on Language Acquisition (SOLA). Berlin, S. 1-43.
- Wojtecka, M./Schwarze, R./Grimm, A./Schulz, P. (2013): Finiteness and Verb Placement in German: A Challenge for Early Second Language Learners? In: Amaro, J. C./Judy, T./Pascual y Cabo, D. (Hrsg.): Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013). – Somerville, MA, S. 211-221.

Handbuch zur frühen Kindheit



Rita Braches-Chyrek Heinz Sünker Charlotte Röhner Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2014. 746 Seiten. Hc. B5 83,00 € (D), 85,40 € (A) ISBN 978-3-86649-431-2

Wie vollzieht sich kindliches Aufwachsen – Leben und Erleben – von Geburt an hin zu selbständig handelnden, gesellschaftsfähigen Personen? Zu dieser für Forschung, Ausbildung und professionellen Praxis relevanten Problemstellung leisten deutsche wie international renommierte Autor_innen wichtige Beiträge, die den state of the art zu Früher Kindheit repräsentieren.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich Barbara Budrich Publishers Stauffenbergstr. 7 51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 Fax +49 (0)2171.344.693 info@budrich.de

www.budrich-verlag.de



Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern¹

Angela Grimm, Petra Schulz

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht, ob die sprachlichen Fähigkeiten von simultan-bilingualen Kindern eher mit denen monolingualer Kinder oder mit denen früher Zweitsprachlerner vergleichbar sind. 160 Kinder im Alter von 4;0-5;0 Jahren wurden mit dem Sprachtest Lise-DaZ im Hinblick auf verschiedene sprachliche Phänomene des Deutschen untersucht. Die simultan-bilingualen Kinder zeigten ein eigenes Erwerbsprofil. Keine Unterschiede zu monolingualen Kindern bestanden in Phänomenen, die im monolingualen Erwerb früh gemeistert werden, während sich für spät erworbene Phänomene Parallelen zu frühen Zweitsprachlernern zeigten. Bei Verwendung nicht erwerbstypengerechter Normen in der Sprachdiagnostik besteht daher ein hohes Risiko für Fehldiagnosen.

Schlagwörter: Erwerbsalter, mehrsprachig, monolingual, Lise-Daz, Sprachdiagnostik

Why age matters thrice for multilingual children: A comparison of language abilities of simultaneousbilingual learners with monolingual children and early second language learners of German

Abstract

This study compared the language abilities of simultaneous-bilingual children in German to the abilities of German monolinguals and to the abilities of early second language learners of German. 160 children aged 4;0 to 5;0 years were assessed with the standardized language test Lise-DaZ, testing 11 different language phenomena. The results indicate a unique profile for simultaneous bilinguals. No differences to monolinguals were found for phenomena acquired early in monolingual acquisition of German. Parallels to early second language learners were observed for phenomena acquired late by monolinguals. With regard to language assessment, our findings demonstrate the need for separate norms for simultaneous bilinguals; otherwise misdiagnosis is likely.

Keywords: Age of acquisition, multilingual, monolingual, Lise-Daz, language assessment

1 Einleitung

Wie gut ein Kind eine Sprache beherrscht, wird in der Regel durch informelle oder normierte Entwicklungsbeobachtungen, durch systematische Beobachtungen oder durch den Einsatz spezieller Screenings und Testverfahren festgestellt. Unabhängig vom verwendeten Verfahren besteht in der Spracherwerbsforschung Einigkeit darüber, dass eine faire Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern deren spezifische Erwerbsbedingungen berücksichtigen muss (*Armon-Lotem/de Jong/Meir* 2015; *Bedore/Peña* 2008; *Gold/Schulz* 2014; *Lüdtke/Kallmeyer* 2007; *Muller Gathercole* 2013; *Thordardottir* 2011). Ein wichtiges Kriterium ist dabei das Alter bei Erwerbsbeginn, das eine entscheidende Rolle dafür spielt, in welchem Alter welche sprachlichen Fähigkeiten überhaupt erwartet werden können.

Bewertet man ein- und mehrsprachige Kinder nach denselben Maßstäben, schneiden frühe Zweitsprachlerner, die ihre Zweitsprache zeitlich versetzt zur Erstsprache erwerben, in der Regel unterdurchschnittlich ab, obwohl sie sich gemessen an ihrer (naturgemäß kürzeren) Kontaktdauer zur deutschen Sprache durchaus adäquat entwickelt haben. So zeigen beispielsweise frühe Zweitsprachlerner im Vorschulalter erwartungsgemäß in zentralen sprachlichen Bereichen wie z.B. der Morphosyntax signifikant schlechtere Leistungen als gleichaltrige monolinguale Kinder (Paradis 2005 für Englisch; Unsworth 2005 für Niederländisch; Grimm/Schulz 2014 für Deutsch). Teilweise gilt dies auch für phonologische Aufgaben wie dem Nachsprechen von Kunstwörtern (Grimm 2016). Aus Sicht von Spracherwerbsforschung und (Elementar)Pädagogik wird daher mehrheitlich eine eigene Norm für frühe Zweitsprachlerner gefordert (Gogolin 2002; Jeuk 2009; Schulz 2013; jedoch Kany/Schöler 2007). Wie sich die sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern adäquat beurteilen lassen, die von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen, d.h. simultan-bilingual, aufwachsen, ist dagegen noch weitgehend unklar. Eine Vielzahl von Studien konnte zwar zeigen, dass der Spracherwerb bei simultan-bilingualen Kindern nach ähnlichen Mustern und letztlich ähnlich erfolgreich verläuft wie der monolinguale Spracherwerb (siehe Abschnitt 2). Ob sich die sprachlichen Fähigkeiten simultan-bilingualer Kinder aber tatsächlich generell an denen monolingualer Kinder messen lassen (können), ob eine eigene Norm erforderlich ist oder ob sie mit den Leistungen der frühen Zweitsprachlerner vergleichbar sind, ist jedoch ungeklärt. Bis dato liegen nur wenige Studien vor, in denen die sprachlichen Fähigkeiten von simultan-bilingualen und monolingualen Kindern sowie frühen Zweitsprachlernern in verschiedenen sprachlichen Bereichen untersucht wurden (Schaerlakens/Zink/Verheyden 1995; Unsworth 2014 für Niederländisch; Unsworth u.a. 2014 für Englisch und Griechisch). Die vorliegende Studie vergleicht daher für den Erwerb des Deutschen die rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Kinder mit denen monolingualer Kinder und denen früher Zweitsprachlerner. Dazu wurde der standardisierte Sprachtest LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011), der regelgeleitete morpho-syntaktische und semantische Fähigkeiten erfasst, mit insgesamt 160 Kindern im Alter von 4;0 bis 5;0 Jahren durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen für die simultan-bilingualen Kinder in den untersuchten morpho-syntaktischen und semantischen Bereichen ein inkonsistentes Leistungsmuster. Als wichtiger Aspekt stellte sich heraus, ob ein Phänomen im monolingualen Erwerb früh oder spät erworben wurde. Das Alter spielt daher für mehrsprachige Kinder in dreifacher Hinsicht eine Rolle: erstens das Alter bei Erwerbsbeginn einer weiteren Sprache (simultan-bilingual vs. früher Zweitspracherwerb), zweitens das Erwerbsalter eines sprachlichen Phänomens im monolingualen Erwerb (früh vs. spät) und schließlich das chronologische Alter, in dem die Sprachfähigkeiten beurteilt werden. Lässt man einen der Altersaspekte außer Acht, besteht für mehrsprachige Kinder ein hohes Risiko für eine Fehldiagnose der sprachlichen Fähigkeiten.

2 Hintergrund

2.1 Sprachlerner im Vergleich

In der empirischen Zweitspracherwerbsforschung wird entsprechend des Alters bei Erwerbsbeginn zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen unterschieden. Simultanbilinguale Kinder erwerben zwei oder mehr Sprachen ab Geburt bzw. kurz nach Geburt (de Houwer 2009). Zweitsprachlerner erwerben dagegen eine weitere Sprache, nachdem bereits grundlegende Kenntnisse in der Erstsprache vorhanden sind. In der Literatur werden Kinder mit einem Erwerbsbeginn um den dritten Geburtstag als frühe kindliche Zweitsprachlerner (Paradis/Gennessee/Crago 2011; Rothweiler 2015) und Kinder mit einem Erwerbsbeginn nach dem 6. Geburtstag als späte kindliche Zweitsprachlerner bezeichnet (Meisel 2009; Schulz/Grimm 2012). In Bezug auf die Frage, wie Kinder mit einem Erwerbsbeginn zwischen diesen Altersbereichen zu klassifizieren sind, besteht derzeit kein Konsens. Einige Autoren klassifizieren Kinder mit einem Erwerbsbeginn bis zum ersten Geburtstag (Paradis/Genessee/Crago 2011) oder bis vor dem zweiten Geburtstag (Schulz/Grimm 2012) als simultan-bilinguale Lerner. Demzufolge fallen Kinder mit einem Erwerbbeginn ab dem zweiten Geburtstag in die Gruppe der frühen kindlichen Zweitsprachlerner (Schulz/Grimm 2012; Schwartz/Kozminsky/Leiken 2009). Unstrittig ist, dass die Übergänge zwischen den Erwerbstypen eher kontinuierlich als kategorisch sind (McLoughlin 1978; Unsworth 2013). In der Spracherwerbsforschung geht man zudem von multiplen sensiblen Phasen im Erwerb verschiedener sprachlicher Phänomene aus (Locke 1997). Je nach untersuchtem Phänomen könnten daher unterschiedliche Altersfenster relevant sein.

Die empirische Fundierung der Spracherwerbstypen monolingual, simultan-bilingual und früher Zweitspracherwerb basiert vorrangig auf vergleichenden Untersuchungen zwischen monolingualen und simultan-bilingualen Kindern einerseits bzw. zwischen monolingualen Kindern und frühen Zweitsprachlernern andererseits. Untersucht wurden dabei häufig idealtypische simultan-bilinguale Kinder (d.h. Erwerbsbeginn beider Sprachen vor dem ersten Geburtstag) bzw. idealtypische frühe Zweitsprachlerner (d.h. Erwerbsbeginn der Zweitsprache um den dritten Geburtstag). Im Mittelpunkt standen vor allem Fragen nach Transfereffekten zwischen Erst- und Zweitsprache und deren Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit sowie nach Parallelen bzw. Unterschieden in Erwerbsstufen und Erwerbsmustern (*Genessee/Nicoladis* 2007). So zeigten sich in vergleichenden Untersuchungen von monolingualen und simultan-bilingualen Kindern deutliche Parallelen in Bezug auf die Entwicklungsstufen und Fehlermuster im Erwerb von kumulativem Wortschatz und Morphosyntax (*Unsworth* 2015 für einen Überblick). Diese Studien konzentrierten sich jedoch überwiegend auf frühe Erwerbsphasen und damit auf die Frage, wie simultan-bilingualen Kindern der Einstig in zwei unterschiedliche sprachliche Syste-

me gelingt. Bis heute liegen nur wenige vergleichende Studien für die drei Erwerbstypen vor und nur wenige, in denen zudem verschiedene sprachliche Phänomene untersucht werden. Daher ist unklar, ob Erwerbsverlauf und Erwerbszeitpunkt im simultanbilingualen Erwerb eher dem monolingualen oder dem frühen Zweitspracherwerb gleichen.

2.2 Erwerbsalter sprachlicher Phänomene

Frühe Zweitsprachlerner zeigen aufgrund ihrer geringeren Kontaktdauer zur Zweitsprache im Vergleich zu monolingual aufwachsenden gleichaltrigen Kindern noch bis Schulbeginn signifikant schlechtere Leistungen auch in regelgeleiteten Bereichen der Sprache (Paradis 2005 für Englisch; Unsworth 2005 für Niederländisch; Grimm/Schulz 2014 für Deutsch). Im Gegensatz zu frühen Zweitsprachlernern haben simultan-bilinguale Kinder im Lauf der Vorschulzeit über mehrere Jahre hinweg Gelegenheit, eventuelle asynchrone Entwicklungsschritte aufzuholen und sollten in ihren Fähigkeiten demnach eher monolingualen Kindern als frühen Zweitsprachlernern gleichen. Empirische Studien liefern kontroverse Befunde zur Geschwindigkeit des simultan-bilingualen Erwerbs (für einen Überblick siehe Genessee/Nicoladis 2007; Paradis/Genessee/Crago 2011; Unsworth 2015). Verglichen mit dem monolingualen Erwerb finden sich sowohl Belege für eine Beschleunigung oder für gleiche Erwerbsgeschwindigkeit als auch für eine zumindest vorübergehende Verlangsamung des Erwerbs (Paradis/Genessee/Crago 2011).

Wann ein Phänomen erworben wird, hängt neben dem Erwerbstyp auch von der Natur des zu erwerbenden Phänomens ab (Tsimpli 2014; Unsworth 2014). Regelgeleitete Phänomene (wie z.B. Nebensatzbildung oder Interpretation von w-Fragen) werden grundsätzlich anders als nicht regelgeleitete Bereiche der Sprache (wie z.B. Wortschatz) erworben. Aber auch zwischen regelgeleiteten Phänomenen bestehen Unterschiede im Erwerbsalter (Tsimpli 2014; Unsworth 2014; Unsworth u.a. 2014). Genuin syntaktische Strukturen (,core syntax', in Tsimpli 2014, S. 285) werden von monolingualen Kindern früh erworben; dazu zählen im Deutschen die Verbstellungsregel im Hauptsatz und Subjekt-Verb-Kongruenz (Clahsen 1986; vgl. auch Schulz 2007). Von monolingualen Kindern spät erworben werden Phänomene, die aufgrund ihrer Abhängigkeit von semantischem Wissen, kognitiven Fähigkeiten oder Weltwissen nicht allein durch Regelhaftigkeit erschlossen werden können. Zu den spät erworbenen Phänomenen zählen im Deutschen die korrekte Realisierung von Kasus sowie das Verständnis von exhaustiven W-Fragen (Schulz 2007). Tsimpli (2014) argumentiert, dass sich die Erwerbsgeschwindigkeit im bilingualen Erwerb aus dem Erwerbstempo im monolingualen Erwerb ableiten lässt. Demnach sollten kernsyntaktische Phänomene von simultan-bilingualen Kindern früh gemeistert werden, während simultan-bilinguale Kinder in spät erworbenen Bereichen eher frühen Zweitsprachlernern gleichen sollten.

2.3 Mehrsprachige Kinder in der Diagnostik

Aufgrund der erwartbaren Leistungsunterschiede zwischen monolingualen Kindern und frühen Zweitsprachlernern wird seitens der Sprachwerbsforschung und der (Elementar)Pädagogik eine eigene Norm für frühe Zweitsprachlerner gefordert (*Gogolin* 2002;

Jeuk 2009; Schulz 2013; Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009; Voet Cornelli/Schulz/Tracy 2013). Dennoch werden in der Mehrzahl der etablierten Sprachtests mehrsprachige Kinder bei der Normierung nicht berücksichtigt. Für die Erfassung im Deutschen geben beispielsweise einzelne Verfahren lediglich ergänzende Hinweise zum Einsatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (z.B. SETK 3-5, Grimm 2010) oder berichten die Leistungen mehrsprachiger Kinder zur Extremgruppen-Validierung (z.B. AWST-R, Kiese-Himmel 2005). Für andere Tests werden mehrsprachige Norm- oder Vergleichsgruppen berichtet, wobei jedoch nicht nach Alter bei Erwerbsbeginn differenziert wird (Wild/Fleck 2013 für Mottier-Test; Rißling/Melzer/Petermann 2015 für SET 5-10). Lediglich der Sprachtest LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) beinhaltet für frühe Zweitsprachlerner (,Kinder mit Deutsch als Zweitsprache', DaZ) zwischen 3;0 und 7;11 Jahren sowie für monolinguale Kinder (,Kinder mit Deutsch als Muttersprache', DaM) zwischen 3;0 und 6;11 Jahren eigene Normwerte. LiSe-DaZ erfasst die sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen kerngrammatischen Bereichen des Deutschen anhand von 11 Testskalen.

Für simultan-bilinguale Lerner des Deutschen liegen derzeit keine Verfahren mit separaten Normen vor. Fachkräften in der Praxis wird daher unter anderem empfohlen, für diese Kinder die Altersnormen für monolinguale Kinder zu verwenden (z.B. TROG-D, Fox 2013). Zur Diagnostik einer Sprachentwicklungsstörung wird zudem mitunter vorgeschlagen, eine größere Abweichung von der mittleren Leistung der monolingualen Vergleichsgruppe nach unten (d.h. -1.5 oder -1.65 Standardabweichungen) zuzulassen (Thordadottir 2011, 2015). Damit soll bei der Feststellung tatsächlich unterdurchschnittlicher Leistungen die höhere Varianz in bilingualen Gruppen berücksichtigt werden. Beide Ansätze sind jedoch problematisch: Eine Beurteilung anhand monolingualer Normen kann zu Fehleinschätzungen in Aufgaben führen, in denen simultan-bilinguale Kinder schlechter abschneiden als monolinguale Kinder. Eine Beurteilung anhand monolingualer Normen plus einem generellen Toleranzwert (z.B. in Form einer höheren Standardabweichung nach unten) schließlich könnte je nach Erwerbsalter des sprachlichen Phänomens entweder zu strenge oder zu großzügige Maßstäbe anlegen.

3 Forschungsfrage

Die Frage, wie simultan-bilinguale Kinder gegenüber gleichaltrigen monolingualen Kindern einerseits und gegenüber frühen Zweitsprachlernern andererseits in verschiedenen sprachlichen Phänomenen eines standardisierten Tests abschneiden, ist aus diagnostischer Sicht höchst relevant. Die bisherigen Studien lassen jedoch offen, welche Leistungen von simultan-bilingualen Kindern im Vorschulalter erwartet werden können. Die vorliegende Studie untersucht daher folgende Forschungsfrage: Unterscheiden sich simultan-bilinguale Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren in Bezug auf den Entwicklungsstand unterschiedlicher sprachlicher Phänomene von monolingualen Kindern und von frühen Zweitsprachlernern im gleichen Alter?

Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse wurde ein insgesamt heterogenes Leistungsmuster erwartet (siehe Abschnitt 2.2). Da die Mehrzahl der gewählten Aufgaben früh erworbene Phänomene umfasst, sollten die Leistungen der simultan-bilingualen Gruppe insgesamt eher denen der monolingualen Lerner als denen der frühen Zweitsprachlerner ähneln. Beispielsweise sollten sich simultan-bilinguale Kinder im Verständ-

nis der Verbbedeutung und in der Produktion von Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mehr von monolingualen Lernern unterscheiden, während sie in der Realisierung von Kasus ähnliche Leistungen wie frühe Zweitsprachlerner zeigen sollten.

4 Methode

Die Daten wurden im Rahmen der Projekte MILA (The Role of Migration Background and Language Impairment in Children's Language Achievement)² und *cammino* (Überund Unterschätzung in der Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern)³ erhoben. Beide Projekte untersuchen unter anderem den Sprachentwicklungsstand mehrsprachiger Vorschulkinder in einem kombinierten Längs- und Querschnittdesign (für MILA: *Grimm/ Schulz* 2012, 2014; für *cammino: Schulz* u.a. 2014). Die Kinder wurden in beiden Projekten nach dem schriftlichen Einverständnis der jeweiligen Bildungsträger in Kindertagesstätten im Großraum Frankfurt rekrutiert.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste insgesamt 160 Kinder: 49 monolinguale Kinder (Deutsch als Muttersprache, in diesem Abschnitt als DaM bezeichnet)⁴ und 111 mehrsprachige Kinder mit Deutsch als weiterer Sprache (siehe *Voet Cornelli* u.a. 2013 für eine Vorstudie). Alle Kinder waren zum Zeitpunkt der Erhebung mit LiSe-DaZ zwischen 48 und 60 Monate alt. Mehrsprachige Kinder wurden der Gruppe 'simultan-bilingual' (in diesem Abschnitt als 2L1 bezeichnet) zugeordnet, wenn sie neben Deutsch eine andere Erstsprache erwarben und das Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen zwischen Geburt und 24. Lebensmonat lag. Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache, die Deutsch als frühe Zweitsprache, d.h. ab einem Alter von 24 bis 48 Monaten, erwarben, wurden als frühe Zweitsprachlerner des Deutschen (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, in diesem Abschnitt als DaZ bezeichnet) klassifiziert. In beiden Projekten wurden die biographischen Informationen über die Kinder und deren Eltern mittels eines telefonischen Elterninterviews erfragt. Das Interview wurde auf Deutsch oder, sofern erforderlich, in der jeweiligen Erstsprache geführt.

Zur Feststellung der nonverbalen Intelligenz wurden jeweils im Alter von 52.4 Monaten (SD = 4.7) die nonverbalen Untertests *Gesichter erkennen*, *Handbewegungen* und *Dreiecke* aus dem K-ABC (*Melchers/Preuß* 2003) durchgeführt. Alle Kinder dieser Studie erzielten im nonverbalen Teil des K-ABC einen Standardwert von mindestens 80 Punkten, waren laut Eltern- und Erzieherinnenurteil altersgemäß entwickelt und befanden sich nicht in Sprachtherapie.

Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM): Die DaM-Gruppe umfasste 49 Kinder (21 Mädchen, 28 Jungen) mit einem durchschnittlichen Alter von 52.2 Monaten (SD = 1.9). Alle Kinder sind in Deutschland geboren. Die Eltern der als DaM klassifizierten Kinder gaben Deutsch als einzige Familiensprache an. Die DaM-Gruppe erzielte einen durchschnittlichen Standardwert von 92.2 Punkten (SD = 11.9) in den nonverbalen Skalen des K-ABC. Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer der Mutter betrug 11.6 Jahre (SD = 1.6).

Simultan-bilinguale Kinder (2L1): Die 2L1-Gruppe umfasste 41 Kinder (18 Mädchen, 23 Jungen) mit einem durchschnittlichen Alter von 52.9 Monaten (SD = 5.3). Zum Testzeitpunkt hatten sie durchschnittlich 49.9 Monate Kontakt zum Deutschen (SD = 9.2); ihr durchschnittlicher Erwerbsbeginn lag bei 3.0 Monaten (SD = 6.7). Alle Kinder waren in Deutschland geboren. In der 2L1-Gruppe wurde das Deutsche als weitere Familiensprache neben einer Erstsprache genannt, so dass bereits vor dem zweiten Geburtstag ein systematischer Kontakt zum Deutschen bestand. Die Eltern gaben neben dem Deutschen insgesamt 17 Sprachen als weitere Familiensprachen an, wobei unter den nicht-deutschen Sprachen Türkisch und Russisch am häufigsten genannt wurden (je n = 5). Die 2L1-Gruppe erzielte in den nonverbalen Skalen des K-ABC einen mittleren Standardwert von 98.1 Punkten (SD = 12.5). Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer der Mütter betrug 11.5 Jahre (SD = 8.1).

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Die DaZ-Gruppe umfasste 70 Kinder (43 Mädchen, 27 Jungen) mit einem durchschnittlichen Alter von 52.2 Monaten (SD = 4.6). Zum Testzeitpunkt hatten die Kinder 16.5 Monate Kontakt zum Deutschen (SD = 6.4); ihr durchschnittlicher Erwerbsbeginn des Deutschen lag bei 35.5 Monaten (SD = 4.2). Alle Kinder waren in Deutschland geboren. In keiner der Familien wurde vor dem zweiten Lebensjahr der Probanden das Deutsche als Familiensprache verwendet; systematischer Kontakt zum Deutschen bestand erst mit Eintritt in die Kindertagesstätte. Insgesamt gaben die Eltern 28 Sprachen als Erstsprachen an, wobei unter den Erstsprachen Türkisch am häufigsten genannt wurde (n = 15). Die DaZ-Gruppe erzielte in den nonverbalen Skalen des K-ABC einen mittleren Standardwert von 93.2 Punkten (SD = 12.0). Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer der Mütter betrug 10.7 Jahre (SD = 2.5).

Die drei Gruppen unterschieden sich nicht signifikant im Alter zum Testzeitpunkt. Definitionsgemäß bestanden signifikante Unterschiede zwischen 2L1-Gruppe und DaZ-Gruppe im Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen (t(108) = 22.304; p < .001) sowie in der Kontaktdauer zum Deutschen (t(109) = -30.698; p < .001). Die 2L1-Gruppe schnitt im nonverbalen Teil des K-ABC signifikant besser ab als die DaM-Gruppe (t(88) = 2.306; p = .023) und als die DaZ-Gruppe (t(109) = 2.603; p = .041). In Bezug auf die Schulbesuchsdauer der Mütter ergab sich weder zwischen 2L1- und DaM-Gruppe noch zwischen 2L1- und DaZ-Gruppe ein signifikanter Unterschied.

4.2 Erhebungsverfahren

Die sprachlichen Fähigkeiten wurden mittels LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) erfasst. Im Modul Sprachproduktion werden mit Hilfe einer Bildergeschichte verschiedene Äußerungen elizitiert. Dabei muss das Kind im Verlauf der Bildergeschichte auf vorgegebene Fragen antworten und Satzanfänge vervollständigen. Die elizitierten Äußerungen werden mit 8 verschiedenen Skalen für die folgenden sprachlichen Bereiche ausgewertet: Die Skalen Kasus, Entwicklungsstufe Satzklammer (ESS, in Anlehnung an die syntaktischen Meilensteine) und Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) erfassen morpho-syntaktische Fähigkeiten. Die Skalen Präpositionen, Fokuspartikeln, Vollverben, Modal- und Hilfsverben und Konjunktionen überprüfen die Verfügbarkeit dieser morpho-syntaktisch und semantisch relevanten Wortklassen und erfassen so ebenfalls regelgeleitete Fähigkeiten (z.B. Konjunktionen als Indikator von Nebensätzen, Vollverben als Indikator für den Aufbau syntakti-

scher Strukturen). In die Analyse geht jeweils die absolute Anzahl der produzierten Tokens ein. Die lexikalische Variabilität innerhalb einer Wortklasse wird folglich nicht berücksichtigt.

Das Modul *Sprachverständnis* enthält die drei Testskalen Verstehen von Verbbedeutung (12 Items), Verstehen von W-Fragen (10 Items) und Verstehen von Negation (12 Items), die jeweils mit Hilfe von Bildkarten erhoben werden. Die Skala *Verbbedeutung* erfasst die semantische Repräsentation von Verben und der Untertest *Negation* die semantische Repräsentation von Satznegation. Das Kind muss jeweils mit "Ja" oder "Nein" bzw. mit "Stimmt" oder "Stimmt nicht" antworten. In der syntaktischen Skala *W-Fragen* soll das Kind den erfragten Satzteil nennen.

LiSe-DaZ stellt getrennte Normen für Kinder mit DaM und mit DaZ zur Verfügung, wobei bei Kindern mit DaZ neben dem chronologischen Alter auch die Kontaktdauer zum Deutschen berücksichtigt wird. T-Werte bestehen für die Skalen *Verbbedeutung, W-Fragen* und *Negation* aus dem Modul *Verständnis* sowie für die Skalen *Präpositionen, Fokuspartikeln, Vollverben, Modal-und Hilfsverben, Konjunktionen* und *Kasus* aus dem Modul Produktion. Altersentsprechende Fähigkeiten für die Skalen *Entwicklungsstufe Satzklammer* bzw. *Subjekt-Verb-Kongruenz* werden als Quartile bzw. als Ratio (SVK_{rel}) ermittelt. In der vorliegenden Studie wurden jeweils die summierten Rohwerte herangezogen, da für simultan-bilinguale Kinder keine Normdaten vorliegen.

Mit den vorliegenden 11 Skalen werden regelgeleitete sprachliche Phänomene und Strukturen erfasst, die im monolingualen Erwerb zu verschiedenen Zeitpunkten gemeistert werden. Folgt man der Klassifizierung als früh vs. spät (Schulz 2007; Tsimpli 2014; Unsworth 2014), so erfassen fünf der Skalen früh, d.h. im Alter von drei bis vier Jahren, erworbene Bereiche und sechs Skalen später, d.h. nach dem vierten Geburtstag, erworbene Bereiche. Fokuspartikeln, Vollverben, Modal- und Hilfsverben sowie Subjekt-Verb-Kongruenz gehören zu den Skalen, in denen monolinguale Kinder früh, d.h. mit drei Jahren, zielsprachliche Leistungen zeigen. In der Skala Verstehen von Verbbedeutung erreichen monolinguale Kinder mit vier Jahren zielsprachliche Leistungen. In den Skalen Produktion von Präpositionen, Konjunktionen, Produktion von Nebensätzen (ESS IV), Kasus und Verstehen von W-Fragen dagegen erreichen monolinguale Kinder erst spät, d.h. mit fünf Jahren, zielsprachliche Leistungen; in der Skala Verstehen von Negation sogar erst im Alter von sechs Jahren (Schulz/Tracy 2011, S. 104).

4.3 Durchführung

Die Kinder wurden einzeln in einem ruhigen Raum in ihrer Kindertagesstätte von einer geschulten Projektmitarbeiterin untersucht. Alle Erhebungen wurden für eine spätere Auswertung videographiert. Die Datenauswertung erfolgte durch eine weitere geschulte Projektmitarbeiterin.

4.4 Datenanalyse

Zur inferenzstatistischen Auswertung wurde für jede Skala aus LiSe-DaZ ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Signifikante Gruppenunterschiede wurden mittels eines Mann-Whitney-U-Tests als paarweise Vergleiche nachverfolgt.

5 Ergebnisse

Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Untertests und Gruppen sind in Tabelle 1 zusammengefasst:

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Gruppen DaM, 2IL und DaZ für alle LiSe-DaZ Skalen.

	DaM			2L1			DaZ		
	N	М	SD	N	М	SD	N	М	SD
Verständnis									
Verbbedeutung (max 12)	49	11.3	1.2	41	11.0	1.2	70	9.7	2.1
W-Fragen (max 10)	49	8.6	1.5	40	6.4	2.5	68	4.8	2.5
Negation (max 12)	49	10.1	1.8	40	8.0	2.0	66	6.9	2.3
Produktion									
Fokuspartikeln	49	4.6	1.9	41	4.9	3.9	68	3.7	2.9
Vollverben	49	16.6	5.0	41	16.2	8.4	68	12.3	8.7
Modal- und Hilfsverben	49	6.5	2.4	41	8.0	5.6	68	5.9	5.4
Konjunktionen	49	5.8	2.1	41	5.6	4.7	68	2.3	2.6
Präpositionen	49	5.5	1.9	41	6.3	3.2	68	4.0	4.0
Kasus	49	4.2	2.3	41	2.1	1.8	68	1.3	1.6
SVK (max 1.0)	49	.97	.04	39	.95	.07	58	.87	.21
Satzklammer (max 4.0)	49	3.8	.39	41	3.5	.57	63	3.0	.16

Wie erwartet lagen in den deskriptiven Daten die durchschnittlichen Rohwerte für die Mehrheit der Skalen (8 von 11) in der monolingualen Gruppe über den Werten der simultan-bilingualen Gruppe, welche wiederum höher waren als die Werte der frühen Zweitsprachlerner. In lediglich drei Skalen (*Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Präpositionen*) lagen die mittleren Rohwerte der simultan-bilingualen Kinder deskriptiv über den Rohwerten der frühen Zweitsprachlerner und der monolingualen Kinder.

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse des Gruppenvergleichs (Haupteffekt) sowie der Posthoc-Analysen (paarweise Vergleiche) für jede Skala aus LiSe-DaZ dar. Die paarweisen Vergleiche beschränken sich der Fragestellung folgend auf die Gegenüberstellungen von 2L1-Gruppe und DaM-Gruppe bzw. von 2L1-Gruppe und DaZ-Gruppe.

		Haupteffe	ekt	Paarweise Vergleiche	
	Spracherwerbstyp		2L1 vs. DaM	2L1 vs. DaZ	
	N	Н	р	р	р
erständnis					
Verbbedeutung	160	26.49	< .001	n.s.	.004
W-Fragen	157	60.98	< .001	< .001	.015
Negation	155	48.43	< .001	< .001	n.s.
roduktion					
Fokuspartikeln	158	5.34	n.s.		
Vollverben	158	15.26	< .001	n.s.	.043
Modal- und Hilfsverben	158	7.09	.029	n.s	.036
Konjunktionen	158	42.80	< .001	n.s.	< .001

< .001

< .001

< .001

< .001

n.s.

< .001

n.s.

.008

< .001

n.s.

.014

.002

Tabelle 2: Inferenzstatistische Ergebnisse (Haupteffekte: Kruskall-Wallis-Test; Paarweise Vergleiche: Mann-Whitney-U-Test)

158

158

146

153

22.73

44.72

19.44

48.89

Mit einer Ausnahme (Fokuspartikeln) zeigte sich erwartungsgemäß für alle Skalen von LiSe-DaZ ein Effekt des Spracherwerbstyps. Insgesamt ergaben die paarweisen Vergleiche ein inkonsistentes Bild, wobei die Leistungen der 2L1-Gruppe denen der DaM-Gruppe in sechs von elf Skalen und denen der DaZ-Gruppe in zwei von elf Skalen entsprachen. In zwei von elf Skalen unterschieden sich die simultan-bilingualen Kinder in ihren Leistungen signifikant sowohl von der DaM- als auch von der DaZ-Gruppe.

6 Diskussion der Ergebnisse

Präpositionen

Satzklammer

Kasus

SVK

Diese Studie vergleicht die morpho-syntaktischen und semantischen Fähigkeiten von einund mehrsprachigen Kindern im Alter von 48 bis 60 Monaten. Ausgangspunkt dieser
quantitativen Untersuchung war die Frage, inwiefern simultan-bilinguale Kinder im Hinblick auf den Erwerbszeitpunkt morpho-syntaktischer und semantischer Phänomene eher
mit monolingualen Kindern oder eher mit frühen Zweitsprachlernern vergleichbar sind.
Früheren Untersuchungen zufolge existieren zwischen simultan-bilingualen und monolingualen Kindern im Hinblick auf Erwerbsverlauf und Fehlermuster viele Parallelen (de
Houwer 2009; Genessee/Nicoladis 2007). Bis dato liegen jedoch kaum quantitative Studien vor, die simultan-bilinguale Kinder mit monolingualen Kindern und frühen Zweitsprachlernern vergleichen und die sprachliche Phänomene untersuchen, die sich im Hinblick auf das Erwerbsalter (früh vs. spät) unterscheiden (Tsimpli 2014; Schaerlakens/Zink/Verheyden 1995; Unsworth 2014 für Niederländisch; Unsworth u.a. 2014 für
Englisch und Griechisch). Die vorliegende Studie liefert einen Beitrag zur Schließung
dieser Forschungslücke mit spezifischem Blick auf den mehrsprachigen Erwerb des Deutschen. Es wurde untersucht, ob sich die Leistungen vierjähriger simultan-bilingualer Kin-

der in dem Verfahren LiSe-DaZ, das die Fähigkeiten in unterschiedlichen regelgeleiteten sprachlichen Bereichen rezeptiv und produktiv erfasst, von den Leistungen gleichaltriger monolingualer Kinder und von den Leistungen gleichaltriger früher Zweitsprachlerner unterscheiden. Im Folgenden werden die Ergebnisse und deren Implikationen für die Diagnostik diskutiert.

6.1 Sprachlerner im Vergleich: 2L1, DaM und DaZ

Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse erwarteten wir, dass die Leistungen der simultan-bilingualen Gruppe insgesamt eher denen der monolingualen Lerner als denen der frühen Zweitsprachlerner ähneln. Diese Annahme konnte weitestgehend bestätigt werden: Lediglich in zwei Skalen (*Verstehen von Negation, Kasus*) entsprachen die Leistungen der simultan-bilingualen Kinder denen der frühen Zweitsprachlerner; in diesen Skalen unterschieden sich simultan-bilinguale Kinder gleichzeitig signifikant von monolingualen Kindern. In sechs der elf Skalen (*Verbbedeutung, Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Präpositionen, Konjunktionen* und *Subjekt-Verb-Kongruenz*) zeigten simultan-biliguale Lerner vergleichbare Leistungen wie monolinguale Kinder und signifikant bessere Leistungen als frühe Zweitsprachlerner. In der Skala *Fokuspartikeln* zeigte sich kein Gruppenunterschied. In den Skalen *Verstehen von W-Fragen* und *Satzklammer* schließlich unterschied sich die 2L1-Gruppe sowohl von der DaM- als auch von der DaZ-Gruppe. Abbildung 1 fasst die Ergebnisse zusammen.

	FRÜH ERWORBEN ———		\longrightarrow	SPÄT ERWORBEN
	2L1 = DaM = DaZ	2L1 = DaM 2L1 > DaZ	2L1 < DaM 2L1 > DaZ	2L1 < DaM 2L1 = DaZ
LiSe-DaZ Skalen	Fokuspartikeln	Vollverben Modal- und Hilfsverben Subjekt-Verb- Kongruenz Verstehen von Verbbedeutung Präpositionen Konjunktionen	Nebensätze (ESS IV) Verstehen von W-Fragen	Kasus Verstehen von Negation

Abbildung 1: Erwerbsfolge der sprachlichen Phänomene
>: sig. besser als ; <: sig schlechter als; =: n.s. verschieden

Berücksichtigt man die in Abschnitt 4.2 genannten Altersfenster, in denen monolinguale Kinder jeweils zielsprachliche Leistungen in den einzelnen Skalen zeigen, bestätigt sich im Wesentlichen die Vorhersage, dass sich die simultan-bilingualen Lerner im Alter von vier Jahren in sprachlichen Bereichen, die im monolingualen Erwerb im Alter von drei bis vier Jahren früh erworben werden, nicht mehr von monolingualen Lernern unterscheiden. In diesen Bereichen zeigen simultan-bilinguale Lerner signifikant bessere Leistungen als gleichaltrige frühe Zweitsprachlerner. Dies trifft zu für die Skalen Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Subjekt-Verb-Kongruenz, Konjunktionen sowie Verstehen von Verbbedeutung. Lediglich die Skala Präpositionen, die im monolingualen Erwerb erst im Alter von fünf Jahren

Deckeneffekte erreicht, entspricht nicht diesem Muster. Dass für die Skala *Fokuspartikeln* kein Unterschied zwischen der 2L1- und der DaZ-Gruppe besteht, ist vermutlich auf das frühe Erwerbsalter von Fokuspartikeln zurückzuführen. Die Ergebnisse zu den Skalen *Verstehen von Negation* und *Kasus* belegen, dass simultan-bilinguale Kinder in sprachlichen Bereichen, die im monolingualen Erwerb spät, d.h. im Alter von fünf bzw. sechs Jahren, beherrscht werden, vergleichbare Leistungen wie frühe Zweitsprachlerner zeigen.

In den Skalen Verstehen von W-Fragen und Entwicklungsstufe Satzklammer zeigen simultan-bilinguale Lerner im Alter von vier Jahren ein eigenes Leistungsmuster, das weder dem der monolingualen noch dem der frühen Zweitsprachlerner ähnelt. Diese Ergebnisse bestätigen, dass es abhängig vom Erwerbsalter des untersuchten Phänomens (früh vs. spät) ist, wann simultan-bilinguale Kinder zu monolingualen Kindern aufschließen (vgl. Tsimpli 2014; Unsworth 2014).

Ein Blick auf die Streuung der Daten (siehe die Angaben zu den SD in Tabelle 1) deutet insbesondere in der Gruppe der 2L1-Kinder auf eine große Heterogenität der sprachlichen Leistungen hin. Die höhere Streuung besteht (mit Ausnahme der Verbbedeutung) auch in Skalen, für die kein signifikanter Unterschied zu monolingualen Kindern nachweisbar war, sowie in den Skalen, in denen die 2L1-Lerner zwischen den beiden anderen Gruppen lagen. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte die relativ hohe Streuung in der Kontaktdauer der 2L1-Lerner zum Deutschen (9.2 Monate) sein, die über der der DaZ-Gruppe (6.4 Monate) liegt. Diese Streuung in der Kontaktdauer ist ein Hinweis darauf, dass die 2L1-Lerner in Bezug auf die Dauer ihres systematischen Kontakts mit dem Deutschen sehr heterogen sind. Dies ist insofern plausibel, als dass das Deutsche für die simultan-bilingualen Kinder sowohl als Familiensprache als auch als Sprache der betreuenden Institution relevant ist. In der DaZ-Gruppe hingegen spielt das Deutsche als Familiensprache kaum eine Rolle, und ein systematischer Kontakt setzt relativ homogen mit dem Eintritt in den Kindergarten ein. Inwiefern die Variabilität in Bezug auf Gebrauch und Relevanz des Deutschen innerhalb der simultan-bilingualen Gruppe (vgl. de Houwer 2009) für die vorliegenden Ergebnisse eine Rolle spielt, muss offen gelassen werden, da im Rahmen dieser Studie keine detaillierten Informationen zum Gebrauch der Sprachen innerhalb der Familien erhoben werden konnten. Aufgrund der Beschränkung des verwendeten Verfahrens LiSe-DaZ auf regelgeleitete morpho-syntaktische und semantische Phänomene ist zudem offen, inwiefern die Ergebnisse auch für andere sprachliche Bereiche wie der Phonologie Bestand haben.

6.2 Implikationen für die Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern

Die Frage, wie viele Normen in der Sprachdiagnostik für die verschiedenen Spracherwerbstypen erforderlich sind, ist Gegenstand aktueller Diskussionen in Spracherwerbsforschung, Pädagogik und psychologischer Diagnostik. Für frühe Zweitsprachlerner im Vorschulalter gilt eine differenzierte Norm mehrheitlich als notwendig, um eine faire Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten zu leisten (*Gold/Schulz* 2014; *Lüdtke/Kallmeyer* 2007; *Schulz/Kersten/Kleissendorf* 2009). Die Frage, welche Kriterien für die Beurteilung simultan-bilingualer Kinder und für die Erkennung einer SSES im mehrsprachigen Erwerb gelten sollten, lässt sich dagegen nicht ohne weiteres beantworten.

Eine Lösung bestände darin, existierende Sprachtests auf ihre Tauglichkeit für mehrsprachige Kinder zu kontrollieren (z.B. im Hinblick auf Kulturneutralität) und für die Gruppe der simultan-bilingualen Lerner neu zu normieren. Dies ließe sich beispielsweise für den SET 5-10 (*Petermann* 2010) durchführen, für den mit der Studie von *Rißling/Melzer/Petermann* (2015) bereits Daten zu einer Gruppe mehrsprachiger Kinder vorliegen. Basierend auf unseren Ergebnissen müsste hier jedoch eine Differenzierung der vorliegenden Daten nach Alter bei Erwerbsbeginn erfolgen. Auch für Lise-DaZ (*Schulz/Tracy* 2011) ließen sich analog zu den Normen für frühe Zweitsprachlerner des Deutschen Normen für simultan-bilinguale Kinder erheben.

Alternativ wurde zur Erkennung einer SSES bei mehrsprachigen Kindern vorgeschlagen, eine höhere Standardabweichung vom Mittelwert der monolingualen Vergleichsgruppe zuzulassen (Thordardottir 2011, 2015). Dieses Vorgehen ist aus erwerbstheoretischer Sicht kritisch zu sehen, da über alle sprachlichen Bereiche hinweg einheitliche Leistungsdifferenzen zwischen den Erwerbstypen postuliert werden. Wie die Ergebnisse unserer Studie zeigen, schneiden simultan-bilinguale Kinder nicht in allen untersuchten Bereichen schlechter ab als monolinguale Kinder (s.a. Tsimpli 2014; Unsworth 2014). Eine höhere Standardabweichung für simultan-bilinguale Kinder (z.B. -1.65 unter dem Mittelwert der monolingualen Gruppe) birgt bei Erfassung dieser sprachlichen Bereiche ein hohes Risiko für eine Unterdiagnose simultan-bilingualer Kinder, da Kinder mit weniger stark ausgeprägten Sprachentwicklungsstörungen möglicherweise nicht erfasst werden. Gleichzeitig zeigen unsere Ergebnisse, dass für Aufgaben, die spät erworbene Phänomene erfassen, die Gefahr einer Überdiagnose als SSES besteht, da hier selbst die höhere Standardabweichung noch zu streng wäre und eher eine Anpassung an eine Zweitsprachnorm erforderlich wäre. Mit anderen Worten, eine pauschale Festlegung einer höheren Standardabweichung ignoriert die Abhängigkeit der sprachlichen Leistungen von Testalter, Alter bei Erwerbsbeginn und Erwerbsalter des Phänomens.

7 Fazit

In der vorliegenden Studie wurden erstmals für das Deutsche rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner mit denen gleichaltriger monolingualer Kinder und denen früher Zweitsprachlerner verglichen. Dazu wurden mittels LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von insgesamt 160 Kindern im Alter von 4;0 bis 5;0 Jahren erfasst. Unsere Ergebnisse belegen, dass simultanbilinguale Kinder ein eigenes Leistungsprofil zeigen, das weder dem der monolingualen Kinder noch dem der frühen Zweitsprachlerner gleicht. Damit liefert unsere Studie Evidenz dafür, dass im mehrsprachigen Erwerb das Alter in dreifacher Hinsicht eine Rolle spielt: als Alter, in dem der Erwerb der zweiten Sprache einsetzt; als Alter, in dem ein Phänomen im monolingualen Erwerb als erworben gilt, und als Alter, in dem die Kinder untersucht werden. In Bezug auf die Diagnostik implizieren unsere Ergebnisse, dass bei der Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten simultan-bilingualer Kinder weder die Normen für den monolingualen Erwerb noch die für den frühen Zweispracherwerb zu Grunde gelegt werden sollten. Für simultan-bilinguale Kinder besteht im ersten Fall ein hohes Risiko der Überdiagnose sprachunauffälliger Lerner als sprachgestört und im zweiten Fall ein hohes Risiko der Unterdiagnose sprachauffälliger Kinder als altersentsprechend entwickelt. Auch die Einschätzung der Leistungen unter Verwendung von festen Standardabweichungen vom Mittelwert der monolingualen Gruppe birgt ein hohes Risiko von Fehldiagnosen in beide Richtungen, da sich simultan-bilinguale Kinder nicht in allen sprachlichen Bereichen gleich schnell entwickeln. Die Einbeziehung unterschiedlicher Altersgruppen im Vergleich mit monolingualen Kindern und frühen Zweitsprachlernern sowie eine Ausweitung der untersuchten sprachlichen Bereiche (z.B. Phonologie, Lexikon) und nicht zuletzt die Berücksichtigung des Einflusses des familiären und institutionellen Sprachgebrauchs bilden einen lohnenden Ausgangspunkt, will man der Bedeutung des Alters weiter auf den Grund gehen. Zu wünschen wäre, dass der simultan-bilinguale Erwerb noch stärker als bisher in den Blickpunkt auch quantitativer Untersuchungen rückt.

Anmerkungen

- 1 Frühere Versionen dieses Beitrags wurden u.a. auf dem dbs-Kongress 2013 in Köln präsentiert. Die Autorinnen danken den Mitarbeiterinnen von *cammino*, *Barbara Geist* und *Barbara Voet Cornelli*, für die Unterstützung bei der Datenauswertung sowie für die hilfreichen Anregungen zu früheren Versionen des Manuskripts. Danke auch an die studentischen Hilfskräfte des Projekts für die Unterstützung bei der Datenerhebung und -auswertung.
- 2 MILA (PI: Petra Schulz) wurde von 2008-1014 als Teilprojekt des Center for Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA) durch die LOEWE-Initiative der Hessischen Landesregierung gefördert. Ein positives Votum der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie wurde am 12.03.2009 erteilt.
- 3 cammino (PIs: Petra Schulz, Angela Grimm) wurde von 2011-2015 durch das BMBF im Förderbereich 'Kooperation im Elementar- und Primarbereich' gefördert. Ein positives Votum der Ethikkommission wurde durch den FB Psychologie und Sportwissenschaften der Goethe-Universität am 24.06.2011 erteilt.
- 4 Im Abschnitt 4 folgen wir der Terminologie aus Lise-DaZ, um darauf hinzuweisen, dass die Auswertung der Rohwerte dem Manual entsprach. Um unsere Ergebnisse in den internationalen Stand einzubetten sowie im Sinne einer besseren Lesbarkeit verwenden wir in den anderen Abschnitten keine Abkürzungen.
- 5 Aus der 2L1-Gruppe hatten 34 Kinder einen Erwerbsbeginn des Deutschen im Alter von 0 bis 12 Monaten und 7 Kinder zwischen 13 und 24 Monaten. Eine Reanalyse der Daten auf Grundlage der 34 2L1-Kinder mit einem Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen zwischen 0 und 12 Monaten ergab keine Veränderung in den Ergebnissen. Dies gilt für die Hintergrundvariablen (chronologisches Alter, IQ-Wert, Bildungshintergrund der Eltern) und für die Testergebnisse.
- 6 Kein signifikanter Unterschied zeigte sich für die DaM- vs. DaZ-Gruppe in den nonverbalen Skalen des K-ABC. Diese Ergebnisse sind im Einklang mit internationalen Studien, denen zufolge sich frühe Mehrsprachigkeit positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt (*Bialystok* 2001).

Literatur

Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N. (2015): Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment. – Bristol.

Bedore, L./Peña, E. (2008): Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, S. 1-29.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: language, literacy, and cognition. - Cambridge.

Clahsen, H. (1986): Verb inflections in German child language. Acquisition of agreement markings and the functions they encode. Linguistics, 24, S. 79-121.

De Houwer, A. (2009): Bilingual first language acquisition. – Bristol.

Fox, A. (2013): TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. – Idstein.

Genesee, F./Nicoladis, E. (2007): Bilingual first language acquisition. In: Hoff, E./Shatz, M. (Hrsg.): Handbook of Language Development. – Malden, S. 324-342.

- Gogolin, I. (2002): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 153-168.
- Gold, A./Schulz, P. (2014): Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Frankfurt/M.
- *Grimm, A.* (2016): Quatschwörter nachsprechen gleiche Anforderungen für alle Kinder? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11, 1, S. 113-117.
- Grimm, A./Schulz, P. (2012): Das Sprachverstehen bei frühen Zweitsprachlernern: Erste Ergebnisse der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre forschungsmethodischen Verfahren. – Berlin, S. 195-218.
- Grimm, A./Schulz, P. (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke,
 B./Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9.
 Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart, S. 35-50.
- Grimm, H. (2010): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). Göttingen.
- Jeuk, S. (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29, 2, S. 141-156.
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Mannheim.
- Kiese-Himmel, C. (2005): AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder Revision. Göttingen.
- Locke, J. (1997): A theory of neurolinguistic development. Brain and language, 58, S. 265-326.
- Lüdtke, U. M./Kallmeyer, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. Die Sprachheilarbeit, 52, 6, S. 261-278.
- McLoughlin, B. (1978): Second language acquisition in childhood. Hillsdale.
- Meisel, J. (2009): Second language acquisition in early childhood. Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28, S. 5-34.
- Melchers, P./Preuβ, U. (2003): Kaufman Assessment Battery for Children, Deutsche Version (K-ABC). Frankfurt/M.
- Muller Gathercole, V. (2013): Issues in the Assessment of Bilinguals. Bristol.
- Paradis, J. (2005): Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with Specific Language Impairment. Language, Speech and Hearing Services in the Schools, 36, S. 172-187.
- Paradis, J./Genesee, F./Crago, M. (2011): Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore.
- Petermann, F. (2010): Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10). Göttingen.
- Rißling, J. K./Melzer, J./Petermann, F. (2015): Sprachentwicklungsstörungen bei monolingualen und mehrsprachig aufwachsenden Kinder. Kindheit und Entwicklung, 24, 2, S. 105-114.
- Rothweiler, M. (2015): Spracherwerb. In: Meibauer, J./Demske, U./Geilfuβ-Wolfgang, J./Pafel, J./ Ramers, K.H./Rothweiler, M./Steinbach, M. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. – Stuttgart/Weimar, S. 255-297.
- Schaerlaekens, A./Zink, I./Verheyden, L. (1995): Comparative vocabulary development in kindergarten classes with a mixed population of monolinguals, simultaneous and successive bilinguals. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 16, 6, S. 477-495.
- Schulz, P. (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik am Schulanfang. Baltmannsweiler, S. 67-86.
- Schulz, P. (2013): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Sprache, Stimme und Gehör, 37, S. 1-5.
- Schulz, P./Grimm, A. (2012): Spracherwerb. In: Drügh, H./Komfort-Hein, S./Kraß, A./Meier, C./ Rohowski, G./Seidel, R. u.a. (Hrsg.): Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen. – Stuttgart/ Weimar, S. 155-172.
- Schulz, P./Grimm, A./Geist, B./Voet Cornelli, B. (2014): cammino-Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 Herausforderungen und Perspektiven. Berlin, S. 281-284.
- Schulz, P./Kersten, A./Kleissendorf, B. (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29, S. 122-140.

- Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen.
- Schwartz, M/Kozminsky, E. /Leikin, M. (2009): Socio-linguistic factors in second language lexical knowledge: The case of second generation children of Russian-Jewish immigrants in Israel. Language, Culture and Curriculum, 22, 1, S. 14-27.
- Thordardottir, E. (2011): The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. International Journal of Bilingualism, 14, 5, S. 426-445.
- Thordardottir, E. (2015): Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In: Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N. (Hrsg.): Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment. Bristol, S. 331-358.
- *Tsimpli, I.* (2014): Early, late, or very late? Timing in acquisition and bilingualism. Linguistic approaches to bilingualism, 4, 3, S. 283-313.
- Unsworth, S. (2005): Child L2, adult L2, child L1: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch. Utrecht.
- Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. Language Acquisition, 20, S. 74-92.
- *Unsworth, S.* (2014): Comparing the role of input in bilingual acquisition across domains. In: *Grüter, T./Paradis, J.* (Hrsg.): Input and experience in bilingual development. Amsterdam, S. 181-201.
- Unsworth, S. (2015): Quantity and quality of language input in bilingual language development. In: Nicoladis, E./Montanari, S. (Hrsg.): Lifespan perspectives on bilingualism. Berlin/New York, S. 136-196. Online verfügbar unter: http://sharonunsworth.org/Publications_files/ Bilingualism_lifespan FINAL.pdf, Stand: 15.08.2015.
- Unsworth, S./Argyri, F./Cornips, L./Hulk, A./Sorace, A./Tsimpli, I. (2014): On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. Applied Psycholinguistics, 35, 4, S. 765-805.
- Voet Cornelli, B./Geist, B./Grimm, A./Schulz, P. (2013): Sprachliche Kompetenzen simultan bilingualer Kinder im Deutschen in LiSe-DaZ Brauchen wir eine bilinguale Norm? Poster, 14. Symposium des dbs in Köln.
- Voet Cornelli, B./Schulz, P./Tracy, R. (2013): Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit: Eine Herausforderung für die pädiatrische Praxis. Monatsschrift Kinderheilkunde, 161, S. 911-917.
- Wild, N./Fleck, C. (2013): Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. Praxis Sprache, 3, S. 152-157.



Die Rolle verschiedener methodischer Zugänge bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als L2

Valentina Cristante, Christine Dimroth, Sarah Schimke

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geben wir einen Überblick über einige Forschungsarbeiten, die sich mit morphosyntaktischen oder diskursiven Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf dem Vergleich der Erkenntnisse, die mit verschiedenen Methoden gewonnen werden können. Wir zeigen, dass stark kontrollierte Methoden, wie zum Beispiel die Messung von Blickbewegungen, vorhandenes Wissen nachweisen können, das in der Sprachproduktion manchmal schwer feststellbar ist. Außerdem können diese Methoden dazu beitragen, auch subtile Unterschiede zwischen L1- und L2-Kindern aufzudecken oder in der Produktion kaum nachweisbare Entwicklungsstadien zu dokumentieren.

Schlagwörter: Kindlicher Zweitspracherwerb, Methoden, Satzimitation, Lesezeiterfassung, Eyetracking

The role of different methodological approaches for the assessment of primary school children's language competences in a second language

Abstract

In this paper we give an overview of studies dealing with the morpho-syntactic and discursive competences of primary school children learning German as a second language. We focus on a comparison between findings obtained with different research methods. We show that strictly controlled methods, such as the measurement of eye-movements, open a window into the children's developing knowledge that could hardly be detected with language production data alone. In addition, these methods provide us with insights into subtle differences between L1 and L2 children and into developmental stages that are difficult to document in production data.

Keywords: Child L2 acquisition, research methods, sentence imitation, reading time assessment, eyetracking

1 Einleitung

Bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als eine zweite Sprache erworben haben¹, treten in weiter fortgeschrittenen Klassenstufen manchmal sprachliche Schwierigkeiten zu Tage, obwohl im Elementarbereich oder den ersten Grundschuljahren keine nennenswerten Unterschiede in der Sprachentwicklung aufgefallen sind. In der didaktischen Diskus-

sion ist in diesem Zusammenhang von "verdeckten Sprachschwierigkeiten" (*Knapp* 1999) die Rede. Mit diesem Konzept, das in Einführungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (z.B. *Kniffka/Siebert-Ott* 2012, S. 22) und in der Literatur zur Diagnosekompetenz von Förderkräften (z.B. *Geist* 2013, S. 13ff.) aufgegriffen wird, ist gemeint, dass es den Kindern gelingen kann, "ihre unzureichenden Kenntnisse zu verbergen" (*Knapp* 1999, S.31), weil sich entsprechende Defizite bei konzeptionell mündlichen kommunikativen Aktivitäten im Alltag oder im Anfangsunterricht gar nicht manifestieren. Beim Umgang mit konzeptionell schriftlichen Strukturen, d.h. mit kontextunabhängigen und sprachlich verdichteten Texten und den vielen Beziehungen zwischen ihren Teilen, tritt dann gegebenenfalls zu Tage, dass die nötigen ausgebauten morphologischen und syntaktischen, aber auch lexikalischen Kenntnisse fehlen.

Dies zeigt im Grunde genommen allerdings nur, dass verschiedene sprachliche Aufgaben unterschiedliche sprachliche Kompetenzen erfordern und dass man von dem bei einer Aufgabe beobachteten Verhalten nicht unbedingt auf Kompetenzen zur Bewältigung anderer Aufgaben schließen kann. Kinder, die bisher hauptsächlich Erfahrungen mit Alltagsinteraktionen haben, die auf das unmittelbare Hier und Jetzt der Kommunikationssituation ausgerichtet sind, müssen typisch schriftsprachliche Strukturen erst erwerben.

Die Vorstellung, dass besonders mehrsprachige Kinder ein defizitäres Sprachwissen haben, das sie zu verbergen versuchen, greift deshalb in dieser Einfachheit zu kurz. Mündliche Alltagskommunikation und konzeptuell schriftliche Textproduktion oder -rezeption sind vielmehr Beispiele dafür, dass verschiedene Kontexte der Sprachverwendung oder verschiedene sprachliche Aufgaben ganz unterschiedliche Anforderungen an das sprachliche Wissen, aber auch an seine Verarbeitung stellen. Sowohl bei mehrsprachigen als auch bei einsprachigen Kindern sind Sprachwissen und Sprachverarbeitungsroutinen dynamisch, vielschichtig und auf komplexe Weise miteinander verbunden. So kann es zwar sein, dass bestimmte Kenntnisse tatsächlich noch nicht erworben wurden, es kann aber auch sein, dass Kinder sie unter bestimmten Bedingungen nicht, oder nicht schnell genug abrufen oder mit anderen Wissenskomponenten verbinden können.

Sowohl bei Alltagsbeobachtungen – z.B. in der Schule – als auch in der Forschung zur Sprachentwicklung von L2-Kindern werden häufig Sprachproduktionsdaten (mündlich oder schriftlich) untersucht. Die Leistungen der Kinder beim Sprachverstehen bleiben weitgehend unberücksichtigt, weil sich das Sprachverstehen im Alltag nur schwer vom Verstehen von Inhalten trennen lässt. Sprachproduktionsdaten bieten einen fruchtbaren und auch natürlichen Ansatzpunkt für die Untersuchung von Sprachentwicklung, da man die Sprecher hier dabei beobachtet, wie sie Sprache nutzen, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Sie erlauben allerdings nur in einen Teil der zugrundeliegenden Sprachfähigkeit tatsächlich einen Einblick. Was hier sichtbar wird, ist das Endprodukt eines Sprachverarbeitungsprozesses, der sich selbst unserer Beobachtung entzieht, genauso wie das sprachliche Wissen, das in ihm verarbeitet wird.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, wie durch mit anderen Methoden erhobene Daten das Bild, das wir durch die Untersuchung spontaner Sprachproduktionsdaten erhalten, ergänzt werden kann. Dabei geht es nicht in erster Linie um den Unterschied zwischen konzeptionell mündlichen und konzeptionell schriftlichen Sprachstrukturen, sondern um die Frage, welche Aspekte des kindlichen Sprachwissens durch unterschiedliche Methoden zu Tage gefördert werden können. In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Arten der Lenkung von Sprachproduktion sowie die Methoden

Elizitierte Imitation, Lesezeitmessung und Blickbewegungsmessung genauer erläutert (für einen Überblick zu Methoden der Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung siehe *Ahrenholz* 2012 und *Settinieri* u.a. 2014). Zuvor soll noch einmal genauer überlegt werden, inwiefern spontansprachliche Sprachproduktionsdaten "irreführend" sein könnten, wenn man sie isoliert betrachtet. Aus unserer Sicht kommen dafür in erster Linie drei Gründe in Frage.

Bei der spontanen Produktion können Kinder bestimmte Phänomene vermeiden; außerdem treten manche sprachlichen Phänomene nur in Kontexten auf, die in alltäglichen Interaktionen selten vorkommen.

Sprachen stellen ihren Sprechern meist viele alternative Möglichkeiten zur Verfügung, um einen bestimmten Sachverhalt wiederzugeben oder ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Auch erwachsene muttersprachliche Sprecher gehen ökonomisch mit ihren Ressourcen um, d.h. sie verlassen sich bei der spontanen Sprachproduktion gern auf leicht abrufbare sprachliche Routinen (*Imo* 2007) und vermeiden weniger eingeschliffene Konstruktionen. Bei Sprachlernern sind solche Vermeidungsstrategien eine Möglichkeit zum Umgehen von Ausdrucksschwierigkeiten. Darüber hinaus gibt es sprachliche Phänomene (z.B. das Passiv), die in der gesprochenen Alltagssprache nicht so oft vorkommen, wie es für eine wissenschaftliche Untersuchung vonnöten wäre.

Solche Probleme versucht man durch Methoden zu umgehen, die die Lerner zur Produktion bestimmter sprachlicher Strukturen "ermuntern" bis "zwingen". Dies kann bedeuten, dass Stimuli (z.B. Bilder oder Videoclips) verwendet werden, deren Inhalt nur erfolgreich wiedergegeben werden kann, wenn dabei bestimmte Wörter oder grammatische Strukturen verwendet werden. Werden die entsprechenden Konstruktionen dann nicht gebraucht, so kann man daraus mit relativer Wahrscheinlichkeit schließen, dass sie einem Lerner noch nicht zur Verfügung stehen. Noch stärker einengend, da hier der sprachliche Kontext selbst vorgegeben ist, wirken z.B. Lückentexte. Durch die zusätzliche Verwendung von Kunstwörtern ("Dies ist ein *Schett* und hier sind zwei ____?", z.B. *Wegener* 1995) wird zugleich ausgeschlossen, dass sich Lerner in solchen Tests auf die Reproduktion holistisch aus dem Input übernommener *chunks* verlassen, ohne bestimmte Formen selbst bilden zu können.

Noch stärker einengend ist die Methode der elizitierten Imitation, bei der Lerner gebeten werden, Silben, Wörter oder Sätze, die ihnen vorgespielt werden, so genau wie möglich nachzusprechen. Betrachtet man, wie sehr eine bestimmte Erhebungsmethode die Sprecher lenkt bzw. in der Wahl ihrer Ausdrucksmöglichkeiten beschränkt, so ergibt sich ein Kontinuum der gelenkten Sprachproduktion, das mit der Verwendung von außersprachlichen Stimuli (Bilder etc.) beginnt, und über Lückentexte/Kunstworttests bis zur elizitierten Imitation führt. Je stärker die Beschränkung des Lerners, desto mehr Kontrolle über die Ursachen für die Produktion bestimmter sprachlicher Merkmale erlaubt eine Methode. Zugleich nimmt aber auch die Natürlichkeit (ökologische Validität) der Methoden ab, da man z.B. bei der elizitierten Imitation viele Faktoren ausschaltet, die bei der spontanen Sprachproduktion eine Rolle spielen.

2) Nicht alle Eigenschaften des dynamischen Sprachwissens der Lernenden manifestieren sich in der spontanen Sprachproduktion.

Besonders beim kindlichen Zweitspracherwerb geht der Entwicklungsverlauf zumindest in einigen Teilbereichen sehr schnell von statten. Unter Umständen kann man einige von den Lernern durchlaufene Entwicklungsschritte an ihrer spontanen Sprachproduktion nicht wirklich ablesen. Dies erschwert es z.B., festzustellen, ob der Erwerbsverlauf bei L2-Kindern dem im Erstspracherwerb oder aber dem beim Zweitspracherwerb erwachsener Lerner beobachteten Verlauf ähnelt. Hier bieten Methoden Abhilfe, die die Reaktion der Lerner auf die entsprechenden Strukturen testen. So können z.B. bei der elizitierten Imitation oder auch bei der Messung von Hör- oder Lesezeiten nicht nur zielsprachliche Stimuli verwendet werden, sondern auch "fehlerhafte", die für bestimmte Erwerbsstufen und Lernergruppen typisch sind. Das Ziel ist dann, herauszufinden, ob kindliche L2-Lerner auf die entsprechenden Abweichungen reagieren (z.B. durch Korrektur anstelle von Imitation oder durch verlängerte Hör-/Lesezeiten). Tun sie dies nicht, so deutet das darauf hin, dass die entsprechenden Strukturen mit der kindlichen Lernergrammatik (Interlanguage) kompatibel sind, auch wenn sich dies u.U. in der spontanen Sprachproduktion nicht oder nur selten zeigt.

Die genannten Methoden eignen sich aber auch dazu, verdecktes Sprachwissen zu offenbaren, das sich u.U. bei der spontanen Sprachproduktion noch nicht zeigen kann, weil dabei zu viele Ressourcen beanspruchende Verarbeitungsprozesse gleichzeitig geleistet werden müssen (z.B. an den Inhalt der Mitteilung denken, die passenden Wörter finden, sie in eine grammatische Reihenfolge und Form bringen, etc.). Die genannten Methoden entlasten die Lerner von diesen Zusatzaufgaben und erlauben es dadurch, bereits vorhandenes Sprachwissen sichtbar zu machen.

3) Sprachverstehen lässt sich nicht direkt beobachten und messen.

Um (mündlich oder schriftlich) zu kommunizieren, aber auch um neuen sprachlichen Input zu verarbeiten, müssen wir Sprache natürlich nicht nur produzieren, sondern auch verstehen können. Auf Fähigkeiten in diesem Bereich kann durch Produktionsdaten nur sehr indirekt geschlossen werden. Das Verstehen von Sprache, das ja im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt, lässt sich praktisch gar nicht direkt beobachten und messen. Verständnisfragen können allenfalls auf globale Endprodukte von Verstehensprozessen zielen, für die ja neben verschiedensten Bereichen des Sprachwissens auch das Weltwissen sehr bedeutsam ist. Deutet die Antwort auf eine solche Frage auf Nicht-Verstehen hin, bleibt dementsprechend unklar, wodurch dieses zustande gekommen ist.

Hier kann man mit sogenannten *Online*-Methoden weiterkommen, die darauf abzielen, Verstehensprozesse in Echtzeit, d.h. während sie ablaufen, zu erfassen. Beim Verstehen von Sprache warten Leser oder Hörer nicht, bis das Ende eines Satzes oder einer Äußerung erreicht ist, sondern sie fangen praktisch sofort an, Hypothesen über die zu erwartende Fortsetzung und die Bedeutung des Gelesenen oder Gehörten zu entwickeln. Eine Methode, die versucht, das Entstehen solcher Erwartungen sichtbar zu machen, ist die Messung von Blickbewegungen (Eyetracking). Diese Methode macht sich die Tatsache zunutze, dass wir – jedenfalls in einem beschränkten visuellen "Suchraum" – beim Verstehen auf Bilder schauen, die darstellen, was wir gerade zu verstehen meinen. Präsentiert man Lernern also eine Auswahl an Bildern, die zu unterschiedlichen Interpretationen eines Wortes oder Satzes passen, und misst dann, worauf sie blicken während sie ein Wort oder einen Satz hören, so erlaubt dies Einblicke in die Verarbeitung des sich entfaltenden Sprachsignals.

Anhand exemplarischer Untersuchungen zeigen wir in den folgenden Abschnitten auf, wie mit solchen Methoden vertiefende Einblicke in das Sprachwissen von L2-Kindern im Grundschulalter gewonnen werden können.

2 Exemplarische Untersuchungen

Im Folgenden werden Untersuchungen zu drei verschiedenen Forschungsfragen dargestellt: Wie erwerben Kinder die Verbstellung? Wie nutzen sie Pronomen und Konnektoren? Wie verstehen sie das Passiv im Deutschen? Dabei werden jeweils Ergebnisse miteinander verglichen, die durch verschiedene Forschungsmethoden gewonnen wurden.

2.1 Verbstellung: Freie Produktion, elizitierte Produktion und elizitierte Imitation

In diesem Abschnitt werden Untersuchungen zum Erwerb der Form und Position finiter Verben im Deutschen zusammengefasst, in denen drei verschiedene Methoden angewandt wurden: freie Produktion, elizitierte Produktion und elizitierte Imitation.

Im Deutschen gibt es einen Zusammenhang zwischen der Finitheit von Verben und ihrer Stellung im Satz. Dabei werden unter finiten Verben Verbformen verstanden, die mit dem Subjekt des Satzes in Person und Numerus kongruieren, nicht finite Verbformen (Infinitive und Partizipien) haben dagegen eine invariable Form und kongruieren nicht mit dem Subjekt. In deutschen Hauptsätzen wird die zweite Position des Satzes immer mit einem finiten Verb belegt, was als "Verbanhebung" bezeichnet wird. Gibt es zusätzlich eine nicht finite Verbform, wie zum Beispiel in der Modalverbkonstruktion in (1), so wird dieses Verb nicht angehoben und es erscheint in einer Position weiter rechts im Satz. In (1) ist dies gut daran zu erkennen, dass das finite Verb will links der Negation erscheint, das nicht finite Verb schlafen aber rechts der Negation.

(1) Der Junge will nicht schlafen.

Im Folgenden fassen wir zunächst kurz zusammen, was über den Erwerb der Verbanhebung bei ungesteuerten erwachsenen Lernern des Deutschen (Arbeitsmigranten in Deutschland) bekannt ist (vgl. u.a. *Becker* 2005; *Parodi* 2000; *Schimke* 2009). In dieser Gruppe wurde beobachtet, dass Äußerungen in sehr frühen Erwerbsstufen typischerweise nicht finit sind, wie in (2).

(2) Junge nicht schlafen.

Die Verbformen in solchen Äußerungen zeigen keine systematische Kongruenz mit dem Subjekt und haben häufig die Form des Infinitivs. Außerdem werden sie typischerweise nicht angehoben. Der Erwerb der Verbanhebung erfolgt dann in zwei Schritten: In einer ersten Phase wird die Verbanhebung hauptsächlich bei sogenannten semantisch leichten Verben realisiert, wie Modalverben und den Hilfsverben sein und haben, nicht jedoch bei lexikalischen Verben wie schlafen. Während diese leichten Verben von Anfang an fast nur in finiter Form vorkommen, erscheinen lexikalische Verben in dieser Phase weiterhin fast nur in nicht finiter Form. Äußerungen mit angehobenen finiten lexikalischen Verben, wie in (3), werden erst in einem weiteren Schritt erworben.

(3) Der Junge schläft nicht.

Zusammenfassend produzieren erwachsene ungesteuerte Lerner des Deutschen also zunächst hauptsächlich Sätze vom Typ (2) (nicht finite Äußerungsstruktur), dann kommen Sätze vom Typ (1) hinzu (angehobene finite leichte Verben), und erst in einem dritten Schritt werden Sätze vom Typ (3) systematisch produziert (angehobene finite lexikalische

Verben). Es ist eine interessante Frage, ob L2-Kinder im Grundschulalter die gleichen Phasen durchlaufen wie erwachsene ungesteuerte Lerner des Deutschen.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden in einigen Studien freie Produktionsdaten untersucht (z.B. *Dimroth* 2008; *Haberzettl* 2005). Es wurden also Sprachaufnahmen analysiert, die in nicht systematisch kontrollierten Spiel- und Gesprächssituationen entstanden waren. Dabei zeigte sich, dass Kinder nicht im gleichen Maße wie Erwachsene eine nicht finite Phase zu durchlaufen scheinen. Die meisten in der freien Produktion vorkommenden Verbformen ähnelten finiten Formen, auch wenn die Kongruenz mit dem Subjekt nicht immer gegeben war. Außerdem gab es nur sehr wenige Fälle, in denen das Verb eindeutig nicht angehoben war. Dabei ist jedoch zu beachten, dass in sehr kurzen Sätzen nicht festgestellt werden kann, ob ein Verb angehoben ist oder nicht. In einem Satz wie "Der Junge schlaf" gibt es rechts der zweiten Position keine andere Position mehr. Deswegen ist es interessant, das Vorkommen von Verben in bestimmten diagnostischen Kontexten zu untersuchen, wie eben in negierten Sätzen wie (1)-(3). Hier lässt sich eindeutig feststellen, ob das Verb angehoben ist oder nicht.

Aus diesem Grund haben wir eine elizitierte Produktionsstudie durchgeführt (Dimroth/Schimke 2012): Wir ließen 37 L2-Kinder zwischen 6 und knapp 12 Jahren, die seit kurzer Zeit in Deutschland lebten (zwischen 1.5 und 24 Monaten), einen Stummfilm nacherzählen. Dabei teilten wir die Kinder nach ihrer Fortgeschrittenheit im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz in zwei Gruppen ein: in der weniger fortgeschrittenen Gruppe produzierten die Kinder in weniger als 30% der von uns aufgenommenen Äußerungen korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz, in der fortgeschritteneren Gruppe betrug die Rate mehr als 30%. In dem nachzuerzählenden Film gab es einige Szenen, die negierte Äußerungen hervorrufen sollten. Das Ziel der Untersuchung war es, anhand dieser negierten Äußerungen festzustellen, ob L2-Kinder beim Erwerb finiter Verbformen und ihrer Position ähnliche Entwicklungsschritte durchlaufen, wie sie zuvor bei erwachsenen Lernern beobachtet wurden. Tabelle 1 zeigt die in Bezug auf die Negation festgestellte Stellung von leichten Verben, eindeutig finiten lexikalischen Verben (finite und mit dem Subjekt kongruierende Verbformen), eindeutig nicht finiten lexikalischen Verben (Infinitive oder Partizipien) sowie anderer lexikalischer Verbformen (finite, aber nicht kongruierende Verbformen) in den beiden unterschiedlich fortgeschrittenen Gruppen. Dabei geht es immer um das Hauptverb des Satzes, d.h., lexikalische Verben, die zusätzlich zu einem leichten Verb in einem Satz auftraten, wurden nicht analysiert.

Tabelle 1: Absolute Zahlen für angehobene (V+neg) und nicht angehobene (neg+V) Verbformen, getrennt nach Verbtyp und nach Fortgeschrittenheit der untersuchten Kinder

Verbtyp	Position des Verbs	Weniger fortgeschrittene Kinder	Weiter fortgeschrittene Kinder
Leichte Verben	V neg	10	29
	neg V	1	0
Lexikalische finite Verben	V neg	0	12
	neg V	1	4
Lexikalische nicht finite Verben	V neg	0	0
	neg V	2	2
Andere lexikalische Verben	V neg	2	0
	neg V	6	0

Diese Befunde bestätigen, dass Kinder nicht finite Verbformen selten verwenden (4 von 69 analysierten Formen waren eindeutig nicht finit). Dennoch lassen sich Strukturen mit nicht angehobenen Verben in immerhin 16 Äußerungen feststellen, und dies scheint häufiger bei lexikalischen als bei leichten Verben vorzukommen (15 der 16 nicht angehobenen Verbformen waren lexikalisch). Diese Beobachtungen sind mit der Annahme kompatibel, dass Kinder wie Erwachsene eine Phase durchlaufen, in der für lexikalische Verben nicht finite Formen und Stellungen bevorzugt werden, für leichte Verben aber nicht. Es ist allerdings schwierig, dies mit Sicherheit zu schließen, denn in der weiter fortgeschrittenen Gruppe wurden negierte Äußerungen meist mit leichten Verben konstruiert, und die weniger fortgeschrittenen Kinder haben insgesamt weniger negierte Äußerungen produziert. In beiden Gruppen gibt es also wenig Evidenz für die präferierte Stellung von lexikalischen Verben. Dies steht im Gegensatz zu früheren Beobachtungen bei Erwachsenen: Bei Nacherzählungen des gleichen Films haben erwachsene L2-Lerner eine große Zahl nicht finiter und nicht angehobener lexikalischer Verben produziert (Schimke 2009). Es ist möglich, dass Kinder stärker als Erwachsene Äußerungen vermeiden, wenn sie sich der korrekten Form nicht sicher sind. Dies könnte erklären, warum in freier Produktion fast gar keine und in elizitierter Produktion auch nur relativ wenige nicht angehobene lexikalische Verbformen beobachtet werden, obwohl es eventuell auch bei Kindern eine Phase gibt, in der diese Struktur der Lernergrammatik entspricht.

Um mehr Evidenz darüber zu gewinnen, welche Position für welchen Verbtyp präferiert wird, haben wir in einem weiteren Schritt mit denselben Kindern eine elizitierte Imitationsaufgabe durchgeführt. Bei dieser Aufgabe sollten die Kinder negierte Äußerungen mit leichten Verben, finiten lexikalischen Verben und nicht finiten lexikalischen Verben wiederholen. Die Logik des elizitierten Imitationstests beruht darauf, dass die zu wiederholenden Sätze zu lang sind, um als Ganzes im Arbeitsgedächtnis gehalten zu werden. Sie müssen daher während der Wiederholung aktiv rekonstruiert werden. Frühere Studien haben gezeigt, dass die dabei unbewusst durchgeführten Änderungen Rückschlüsse auf das grammatische Wissen der Teilnehmenden zulassen (vgl. z.B. Smith 1973; Verhagen 2009). Dies gilt insbesondere dann, wenn sowohl zielsprachliche als auch nicht zielsprachliche Varianten präsentiert werden. In unserer Studie sollte jedes Kind für jeden Verbtyp sowohl Sätze wiederholen, in denen das Verb angehoben war (z.B. "Das Kind hat nicht mit dem tollen Spiel begonnen") als auch Sätze, in denen das Verb nicht angehoben war ("Das Kind nicht hat mit dem tollen Spiel begonnen"). Dies erlaubt es, zu vergleichen, in welchem Ausmaß Kinder die in der Zielsprache ungrammatischen Sätze zu der zielsprachlichen Variante hin normalisieren oder umgekehrt eventuell die grammatischen Sätze ihrer Lernergrammatik angleichen. In der Analyse haben wir zunächst alle Äußerungen ausgeschlossen, in denen Kinder entweder das Verb oder den Negator nicht erfolgreich wiederholt haben. In den verbleibenden Daten haben wir festgestellt, wie häufig die Stellung des Verbs und des Negators zueinander beibehalten wurde, und wie häufig die Reihenfolge dieser beiden Elemente in die eine oder andere Richtung verändert wurde. In Tabelle 2 sind diese Änderungsraten für die beiden Gruppen von Kindern zusammengefasst. Eine graue Schattierung bedeutet dabei, dass die entsprechende Änderung signifikant häufiger stattfand als die korrespondierende Änderung für den gleichen Verbtyp in die andere Richtung, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Reihenfolge in der entsprechenden Gruppe präferiert wird (eine hellgraue Schattierung deutet einen marginal signifikanten Unterschied an).

Tabelle 2: Prozentzahl veränderter Wiederholungen aus allen erfolgreichen Wiederholungen (in Klammern: absolute Anzahl erfolgreicher Wiederholungen), getrennt nach Richtung der Änderung, Verbtyp und nach Fortgeschrittenheit der untersuchten Kinder

/erbtyp Veränderung		Weniger fortgeschrittene Weiter fortgeschrittene	
der Reihenfolge		Kinder Kinder	
Leichte Verben	V neg-> neg V	21.05 % (19)	2.94 % (34)
	neg V-> V neg	47.83 % (23)	67.50 % (40)
Lexikalische finite Verben	V neg-> neg V	38.46 % (26)	18.18 % (44)
	neg V-> V neg	10.34 % (29)	40.82 % (49)
Lexikalische nicht finite Verben	V neg-> neg V	42.42 % (33)	19.61 % (51)
	neg V-> V neg	8.11 % (37)	25.86 % (58)

Diese Daten zeigen sehr deutlich, dass in einem frühen Erwerbsstadium lexikalische Verben viel häufiger von einer angehobenen Stellung links der Negation zu einer Stellung rechts der Negation verändert werden als umgekehrt. Ein Beispiel für eine solche Wiederholung findet sich in (4):

(4) Zielsatz: Das Mädchen geht nicht zu der alten Schule. Wiederholung: Die Mädchen nicht geht die Schule.

Außerdem scheinen die Kinder in diesem Stadium keinen Unterschied zwischen finiten und nicht finiten lexikalischen Verben zu machen, während sie leichte Verben anders behandeln und in Sätzen mit diesen Verben tendenziell die Verbanhebung bevorzugen. In der fortgeschritteneren Gruppe dagegen wird sowohl für leichte Verben als auch für finite lexikalische Verben die Verbanhebung bevorzugt, wie es der Zielgrammatik entspricht.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse des elizitierten Imitationstests sehr stark dafür, dass auch kindliche L2-Lerner eine Phase durchlaufen, in der sie für lexikalische Verben nicht angehobene gegenüber angehobenen Strukturen präferieren. Die Ergebnisse der elizitierten und freien Produktionsaufgaben sind mit dieser Schlussfolgerung kompatibel, allein aus diesen Daten hätte man aber nicht mit ausreichender Sicherheit auf die Bevorzugung dieser Struktur schließen können. Kinder scheinen in ihrer Produktion von der Zielsprache abweichende Äußerungsstrukturen zu vermeiden. Hinzu kommt, dass Kinder die nicht finite Phase offensichtlich sehr schnell durchlaufen: auch die weiter fortgeschrittenen Kinder waren alle seit weniger als zwei Jahren in Deutschland (im Durchschnitt seit neun Monaten), bei ihnen lässt sich aber in allen Datentypen keine deutliche Präferenz für nicht angehobene Strukturen nachweisen.

2.2 Diskursmarkierungen: elizitierte Narration und selbstgesteuertes Lesen

In diesem Abschnitt geben wir einen kurzen Einblick in Befunde zur Nutzung von Diskursmarkierungen, die mithilfe der Analyse freier Textproduktion (vgl. u.a. *Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka* 2014; *Montanari* 2004) sowie selbstgesteuertem Lesen (*Schimke* 2014) erhoben wurden.

Texte unterscheiden sich von unverbundenen einzelnen Äußerungen darin, dass Beziehungen zwischen den Äußerungen bestehen. Insbesondere gibt es in einem Text in den

meisten Fällen Diskursreferenten, auf die mehrfach verwiesen wird – in einer Erzählung zum Beispiel den Protagonisten der Handlung (referentielle Kohärenz). Außerdem stehen die einzelnen Aussagen eines Textes in Beziehungen zueinander, beispielsweise in einer Ursache-Folge- oder einer Vorher-Nachher-Beziehung (relationale Kohärenz). In dem kurzen Text in (5) sind diese Bezüge nicht sprachlich markiert.

(5) Alina sah einen lustigen Film. Alina musste lachen.

Um zu einer kohärenten Repräsentation zu gelangen, müssten Lesende inferieren, dass sich der Name "Alina" zweimal auf denselben Diskursreferenten bezieht und dass das im zweiten Satz beschriebene Ereignis eine Folge des im ersten Satz beschriebenen Ereignisses ist. In (6) dagegen drückt der Konnektor *weil* genau diese kausale Beziehung aus, während das Pronomen *sie* die erhaltene Referenz zu der Protagonistin deutlich macht. Satz (6) enthält also Diskursmarkierungen, die referentielle und relationale Kohärenz explizit machen.

(6) Weil Alina einen lustigen Film sah, musste sie lachen.

Zu der Frage, ob Texte vom Typ (5) oder vom Typ (6) einfacher zu produzieren und zu verstehen sind, sind unterschiedliche Vorhersagen denkbar. Einerseits macht Text (6) Informationen explizit, die sonst erschlossen werden müssen, was vermutlich zumindest für das Textverstehen aufwändiger ist. Andererseits sind die beiden Sätze in (6) syntaktisch, aber auch semantisch stärker voneinander abhängig: Man muss jeweils den einen Satz mit einbeziehen, um den anderen in dieser Form zu produzieren oder zu verstehen. Es wird häufig vermutet, dass dies eine kognitiv herausfordernde Aufgabe ist, und dass das Produzieren und Verstehen von Texten, die kontextabhängige Diskursmarkierungen enthalten, daher schwieriger sein müsste als das Produzieren oder Verstehen einer Reihe von Äußerungen ohne derartige Markierungen.

Studien, die die Produktion mündlicher narrativer Erzählungen durch Kinder im Grundschulalter untersucht haben, bestätigen in der Tat, dass jüngere Kinder Erzählungen produzieren, in denen die einzelnen Äußerungen weniger explizit miteinander verbunden sind als bei älteren Kindern. Junge Kinder bis zu einem Alter von etwa 7 Jahren verknüpfen einzelne Sätze einer Erzählung häufig ausschließlich durch additive Konnektoren vom Typ "und dann" und benutzen wenig andere Konnektoren (vgl. z.B. die Studien in Berman/Slobin 1994). Was den Gebrauch von Markierungen der referentiellen Kohärenz, insbesondere von Pronomen, angeht, so wurde in einigen Studien beobachtet, dass Kinder zu Beginn der Grundschulzeit im Vergleich zu älteren Kindern und Erwachsenen überexplizit sind: Sie verwenden relativ wenige pronominale Formen und mehr wiederholte volle Nominalphrasen (vgl. z.B. Schimke/Colonna/Hickmann, i.E.). In Studien mit Kindern, die eine zweite Sprache im Grundschulalter erwerben, zeigte sich, dass diese Tendenz zu weniger stark verknüpften Äußerungen bei L2-Kindern ausgeprägter sein kann als bei L1-Kindern (Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka 2014; Montanari 2004). Insbesondere beobachteten Kupersmitt, Yifat und Blum-Kulka (2014), dass L2-Kinder noch stärker als L1-Kinder zu einer rein linearen Verknüpfung einzelner Äußerungen neigen. Subordinierende Konstruktionen wie in (6) stellten dabei sowohl bei L1-Kindern als auch bei L2-Kindern nur eine kleine Minderheit der Verknüpfungen dar.

Diese Befunde werfen die Frage auf, ob Kinder, die relativ wenige Diskursmarkierungen produzieren, auch Schwierigkeiten haben, diese während des Verstehens zu nutzen. Es ist möglich, dass Kinder durch die vielen Aufgaben, die während der Produktion

eines Textes erfüllt werden müssen, so belastet sind, dass sie auf einfachere Strukturen zurückgreifen, die referentielle und relationale Kohärenz nicht explizit markieren. Das Verstehen von Texten ist dagegen insofern einfacher, als dass der Leser die Struktur und den Inhalt des Textes nur nachvollziehen, nicht jedoch selbst planen muss. Es ist also denkbar, dass Kinder Diskursmarkierungen während des Verstehens durchaus nutzen können, auch wenn sie sie selbst nicht häufig produzieren. Andererseits erfordert die Integration von Diskursinformationen sicherlich auch in der Rezeption einen kognitiven Aufwand. Es ist denkbar, dass Kinder, die durch das Lesen von Wörtern und Sätzen schon ausgelastet sind, deswegen Diskursmarkierungen nicht zum Verstehen nutzen können. Um zu untersuchen, ob L1- und L2-Kinder Diskursmarkierungen während des Lesens nutzen, haben wir eine "selbstgesteuertes Lesen"-Studie durchgeführt (Schimke 2014). In Studien, die diese Methode anwenden, lesen die Probanden Texte oder Sätze auf einem Bildschirm in einzelnen Abschnitten, meist Wort für Wort oder Phrase für Phrase. Um nach dem Lesen eines Abschnitts zum nächsten Abschnitt zu gelangen, müssen sie auf eine Taste drücken. Durch das Messen der Zeit zwischen zwei Tastendrücken kann erfasst werden, wie lange die Teilnehmenden gebraucht haben, um ein einzelnes Segment zu lesen. In unserer Studie haben 21 Viertklässler mit Deutsch als L1 und 24 Viertklässler mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 (Erwerbsbeginn: 3-4 Jahre) eine Reihe von kurzen Texten ähnlich wie in (5) und (6) gelesen. Wir haben dabei zum einen manipuliert, ob kontextuell angemessene pronominale Formen wie in (6) vorkamen oder stattdessen Eigennamen wiederholt wurden wie in (5). In einer anderen Reihe von Texten haben wir zum anderen manipuliert, ob kausale Beziehungen durch weil angezeigt wurden oder nicht. Unsere Ergebnisse zeigen im Einklang mit früheren Studien zu muttersprachlichen Kindern und Erwachsenen (Cain/Nash 2011; Gordon/Grosz/Gilliom 1993), dass die Textsegmente, die auf kontextuell angemessen verwendete Konnektoren und pronominale Formen folgten, schneller gelesen wurden als die gleichen Textsegmente in der Version der Texte, in denen diese Markierungen nicht vorhanden waren. Dabei fanden wir auf diesen Segmenten keine Unterschiede zwischen L1- und L2-Kindern (vgl. Schimke 2014 für weitergehende Analysen aller Segmente).

Die Ergebnisse des selbstgesteuerten Lesens lassen sich so interpretieren, dass sowohl L1-Kinder als auch L2-Kinder mit einem Erwerbsbeginn des Deutschen bei 3-4 Jahren am Ende der Grundschulzeit so viel Wissen über die hier untersuchten Diskursmarkierungen (den Konnektor weil sowie anaphorische Pronomen) haben, dass sie sie erfolgreich zum Textverstehen nutzen können, was das Lesen beschleunigt. Aus der in anderen Studien beobachteten wenig ausgeprägten Nutzung von Diskursmarkierungen in der Produktion sollte man also nicht unbedingt schließen, dass die untersuchten Kinder kein Wissen über die Bedeutung dieser Markierungen haben. Wie oben angedeutet, ist es möglich, dass dieses Wissen in der Produktion deswegen schwieriger zu entdecken ist, weil bei der mündlichen Produktion eines Textes viele Anforderungen gleichzeitig beachtet werden müssen. In diesem Fall scheinen also Sprachverstehensdaten Einblick in vorhandenes sprachliches Wissen zu geben, das in Produktionsdaten schwerer zu entdecken ist.

Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass unsere Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lesen nicht mit den gleichen Kindern gewonnen wurden wie die in den Studien von *Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka* (2014) und *Montanari* (2004). Die Studien unterscheiden sich im Alter der Kinder, in den beteiligten Sprachen und in der Modalität (schriftlich vs. mündlich). Ein direkter Vergleich von Ergebnissen zur Textkompetenz von mit den glei-

chen Kindern erhobenen Produktionsdaten und online sowie eventuell auch offline erhobenen Daten zum Textverstehen steht unseres Wissens noch aus.

2.3 Passiv: Produktion und Eyetracking

In diesem Abschnitt werden wir zeigen, wie die Messung von Blickbewegungen durch eine Eyetracking-Methode, das *Visual World Paradigma*, detaillierte Informationen über den Verlauf des Verstehens von Sätzen liefert und somit Produktionsdaten ergänzen kann. Wir werden das exemplarisch an einer Studie vorstellen, in der die Verarbeitung von Passivsätzen bei L1- und L2-Kindern untersucht wurde. Die Auswahl dieser Struktur ist unter anderem dadurch motiviert, dass das Passiv in der Literatur zur Sprachförderung zu den sogenannten "Stolpersteinen" zählt, die L2-Lernern in der Grundschule besondere Schwierigkeiten bereiten (u.a. *Rösch* 2003).

Bevor ein Überblick über die Forschung zum Erwerb des Passivs im Deutschen gegeben wird, wird das Phänomen selbst kurz eingeführt. In der vorliegenden Untersuchung haben wir uns mit Passivsätzen mit einem Agens und einem Patiens beschäftigt. Anders als in kanonischen Aktivsätzen im Deutschen entspricht das grammatikalische Subjekt in Passivsätzen nicht der semantischen Rolle des Agens, sondern der des Patiens (Tab. 3), das einer Aktion ausgesetzt ist. Aktiv- und Passivsätze "kodieren dieselben semantischen Rollen, aber sie tun es über unterschiedliche syntaktische Funktionen" (Eisenberg 2013, S. 119):

Tabelle 3: Semantische Rollen in deutschen Aktiv- und Passivsätzen

		Subjekt	Objekt
AKTIV	küssen	AGENS	PATIENS
PASSIV	geküsst werden	PATIENS	AGENS

Unseres Wissens ist die Längsschnittstudie von Wegener (1998) die einzige Studie, die die freie Produktion von Passivsätzen bei L2-Kindern untersucht hat. Anhand von Daten von sechs Kindern aus Polen, Russland und der Türkei im Alter von 6 bis 8 Jahren konnte festgestellt werden, dass spontane Passivsätze sehr selten produziert werden. Ähnlich wie in früheren Studien mit monolingualen deutschen Kindern (Grimm 1975; Mills 1985; Rickheit 1975) werden Passiväußerungen in der Kindersprache sehr häufig vermieden. Auch in passivfordernden Kontexten bevorzugen Kinder bis 7 Jahre stattdessen das Verwenden von Aktivkonstruktionen (Haberzettl 1998 für L1-Kinder und Wegener 1998 für L2-Kinder). Eine neuere Studie zur elizitierten Produktion von Passivsätzen zeigt jedoch, dass L2-Kinder Passivsätze nicht immer so häufig zugunsten von Aktivkonstruktionen vermeiden (Schneitz 2014). Diese im Vergleich zu den früheren Studien höhere Passivbereitschaft wurde durch das höhere Alter der untersuchten Kinder sowie die Bildstimuli und die Aufgabenstellung erklärt. Die Befunde zeigen dennoch generell die Tendenz, dass L1- und L2-Kinder auch dann weniger komplexe konzeptuelle Darstellungen des Geschehens bevorzugen, wenn sie die Passivmorphologie prinzipiell beherrschen, da bereits Belege von ersten Passivkonstruktionen vorliegen. Diese Präferenz, die Agensrolle in den Vordergrund der Handlung zu setzen, ist auch in Studien zum Verstehen von Passivsätzen mit L1-Kindern bis ungefähr 5 Jahren bemerkbar (Aschermann/Gülzow/Wendt 2004;

Grimm 1975; Dittmar u.a. 2014). Beim Nachspielen des Inhaltes von Passivsätzen mit Hilfe von Spielzeugfiguren wählen Kinder vorwiegend den erstgenannten Referenten, also das Subjekt, als Agens der Handlung aus, das in Passivsätzen eben nicht dem Agens entspricht.

In der vorliegenden Studie möchten wir deshalb untersuchen, ob diese Präferenz für eine kanonische Reihenfolge der semantischen Rollen (Agens-Aktion-Patiens) auch beim Verstehen von Sätzen zu beobachten ist. Verglichen wurden Kinder mit Deutsch als L1 und Kinder mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 aus der ersten Klasse (jeweils 24 und 17; Durchschnittsalter: 7,3 Jahre) und aus der vierten Klasse (jeweils 24 und 25; Durchschnittsalter: 10,1 Jahre). Ähnlich wie bei den Kindern in der vorigen Studie (2.2) fand der Erwerbsbeginn der L2 im Alter von 3 bis 4 Jahren statt.

Die folgenden Forschungsfragen liegen der Untersuchung zugrunde:

- 1) Unterscheiden sich L1- und L2-Kinder in den Strategien, die sie bei der Verarbeitung von Passivsätzen verwenden? Ist die Erwartung der Abfolge Agens-Aktion-Patiens in den Blickbewegungen bemerkbar?
- 2) Wie ändert sich die Verarbeitung des Passivs nach längerem Kontakt zur L2, in diesem Fall beim Vergleich von Erst- und Viertklässlern?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden Kindern reversible Aktiv- und Passivsätze vorgespielt² und gleichzeitig zwei Bilder gezeigt, die eine entsprechende und eine umgekehrte Verteilung der semantischen Rollen abbildeten (Abb. 1). Die ausgewählte Passivstruktur ist ein werden-Passiv im Präteritum, das aus dem Hilfsverb wude und einem Partizip II besteht und das – wie das Passiv im Präsens – im Hauptsatz mit Satzklammer steht. Neutralisiert wurden alle semantischen und prosodischen Faktoren, die die Interpretation der Sätze hätten beeinflussen können. Dabei wurden in Zeitintervallen von 20 ms die Blickbewegungen der Probanden zu dem korrekten und inkorrekten Bild mit einem Eyetracker erfasst. "Die Annahme dieser Methode ist, dass die Blickbewegungen der Probanden während des sich entfaltenden Sprachmaterials Aufschluss über die momentan zugrunde liegende linguistische Verarbeitung in Echtzeit geben" (Ellert 2012, S. 123).





Abbildung 1: Bilderpaar aus dem Eyetracking-Experiment

Aktivsatz: Der Opa hat am Abend die Oma liebevoll geküsst (korrektes Bild: links) Passivsatz: Der Opa wurde am Abend von der Oma liebevoll geküsst (korrektes Bild: rechts)

Für die Analyse wurden die Sätze in vier Zeitfenster aufgeteilt (Tab. 4) und dabei geprüft, ob die Kinder beim Hören der ersten NP (Zeitfenster 1), ohne die Anwesenheit einer disambiguierenden Aktiv- oder Passivmorphologie, eine Präferenz zeigen. Zeitfenster 2 um-

fasst die Zeit ab dem Auftreten der ersten disambiguierenden Hinweisreize, den Hilfsverben *hat* und *wurde*. Zeitfenster 3 betrifft die Zeit ab der zweiten NP (Aktiv) bzw. der *von*-Phrase (Passiv), Zeitfenster 4 beginnt ab dem Partizip.

	Zeitfenster 1	Zeitfenster 2	Zeitfenster 3	Zeitfenster 4
	Erste NP	Hilfsverb	Zweite NP/von-Phrase	Partizip
AKTIV	Der Opa	hat am Abend	die Oma ganz kurz	gekitzelt
PASSIV	Der Opa	wurde am Abend	von der Oma ganz kurz	gekitzelt

Tabelle 4: Zeitfenster und Verteilung der disambiguierenden Hinweisreize

Platzbedingt werden hier nur die Blickbewegungen dargestellt, die während der Verarbeitung von Passivsätzen in Zeitfenster 2 gemessen wurden. In diesem Zeitfenster, d.h. ab dem Auftreten des ersten disambiguierenden Hinweisreizes *wurde*, finden die interessantesten Verarbeitungsprozesse statt.

Abbildung 2 zeigt den Prozentanteil der Blicke auf das richtige Bild. Eine Linie auf dem 50%-Niveau weist darauf hin, dass in dem entsprechenden zeitlichen Segment (x-Achse ms) keine Präferenz für eines der beiden Bilder festzustellen ist. Eine Linie oberhalb der 50%-Marke bedeutet, dass die Blicke häufiger auf das richtige Bild gerichtet wurden, bei einer Linie unterhalb wurden sie häufiger auf das falsche Bild gerichtet.

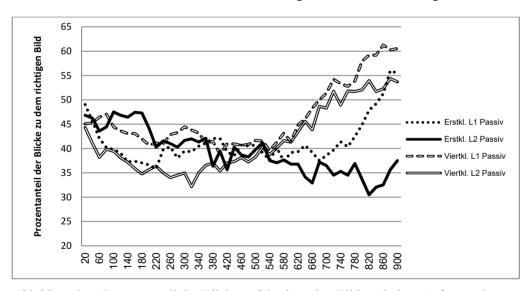


Abbildung 2: Prozentanteil der Blicke auf das korrekte Bild nach dem Auftreten des Hilfsverbs wurde

Abbildung 2 zeigt, dass die Linien von Anfang an vorwiegend im unteren Teil liegen. Da 180 bis 250 ms die Zeit ist, die man braucht, um eine Blickbewegung auszuführen (*Rayner* 1998), lässt sich schließen, dass es vor den jeweiligen Hilfsverben eine Tendenz gibt, die erste Nominalphrase als Agens des Satzes zu interpretieren. Die unterschiedliche Tiefe der Linien im ersten Teil des Segments deutet darauf hin, dass sowohl die L2-Kinder

aus der vierten Klasse als auch die L1-Kinder aus der ersten Klasse eine starke Präferenz für diese Strategie haben.

Beachtenswert ist der Anstieg der Linien im letzten Teil des Zeitfensters. Dies signalisiert, dass das Hilfsverb wurde als Passivsignal erkannt wurde und dass eine Reanalyse des Satzes bzw. eine neue Zuweisung der semantischen Rollen stattgefunden hat. Der Verlauf der Blickbewegungen bei L2- und L1-Kindern aus der vierten Klasse ist sehr ähnlich. Nach dem Hören von wurde reanalysieren beide Gruppen den Satz ohne große Schwierigkeiten. Bei den Erstklässlern kann man hingegen sowohl deskriptiv als auch statistisch Unterschiede zwischen den Sprachgruppen finden. Die L2-Kinder brauchen mehr Zeit als die L1-Kinder, um den Satz zu revidieren. Das Erkennen des Passivs erfolgt erst in einem späteren Zeitfenster, mit dem Auftreten der von-Phrase als zweitem disambiguierenden Hinweisreiz.

Diese Unterschiede zeigen deutlich, dass die L2-Kinder aus der ersten Klasse nach relativ kurzem Kontakt zu der Zweitsprache mehr Schwierigkeiten haben, die Abfolge-Strategie Agens-Aktion-Patiens aufzugeben und ihre erste inkorrekte Interpretation zu "korrigieren", als die L2-Kinder aus der vierten Klasse. Bei den älteren Kindern ist die Agens-Aktion-Patiens-Strategie zwar früher und ausgeprägter zu beobachten als bei den jüngeren L2-Kindern, sie reagieren jedoch schneller auf die Hinweisreize (vgl. auch *Cerella/Hale* 1994).

Anhand der hier in Kürze dargestellten Daten konnten wir zunächst sehen, dass alle untersuchten Kinder Passivsätze verstehen. Zudem konnten wir Verarbeitungsprozesse aufdecken, die offline-Methoden verborgen bleiben, und feststellen, dass die kanonische Abfolge als Anfangsstrategie bevorzugt wird, dass Lerner diese Anfangsstrategie unterschiedlich stark gewichten und dass jüngere Lerner mehr Schwierigkeiten haben, diese Präferenz zu revidieren, wenn ein mit ihr im Konflikt stehender Hinweisreiz erfolgt.

3 Fazit

In den drei vorgestellten Untersuchungen wurden unterschiedlich stark kontrollierte Methoden angewandt. Dabei gilt: umso kontrollierter die Methode, desto mehr Festlegungen müssen vor der Durchführung getroffen werden. Ein größerer Spielraum bedeutet hingegen, dass mehr Entscheidungen über die Datenanalyse getroffen werden müssen, wenn die Daten bereits vorliegen. Methoden unterscheiden sich auch darin, wie sehr die verwendeten Aufgaben die Sprachverarbeitungsroutinen der Lernenden, beispielsweise im Vergleich zur Sprachproduktion in Alltagsinteraktionen, be- oder entlasten. Abschließend soll zusammengefasst werden, was bei den drei Untersuchungen zum Sprachwissen von L2-Kindern jeweils durch die Methodenkombination gewonnen wurde. Dazu greifen wir die in der Einleitung besprochenen Gründe für eine Methodenkombination noch einmal auf.

1) Bei der spontanen Produktion können Kinder bestimmte Phänomene vermeiden; außerdem treten manche sprachlichen Phänomene nur in Kontexten auf, die in alltäglichen Interaktionen selten vorkommen.

Diese Situation trifft wohl auf das **Passiv** zu, das im alltagssprachlichen Input der Kinder eher selten vorkommt und von Lernern wie Muttersprachlern gut durch weniger komple-

xe Strukturen ersetzt werden kann. Das Passiv ist praktisch nie obligatorisch und die Bedingungen, unter denen es kommunikativ angemessen ist, sind vergleichsweise schwer aus dem Input zu abstrahieren. Die in 2.3 vorgestellte Eyetracking-Untersuchung, bei der den Kindern Passivsätze vorgespielt wurden, zeigt jedoch deutlich, dass Seltenheit oder Vermeidung in der Sprachproduktion der Lerner nicht gleich Unkenntnis sein muss. Anders als das Passiv kann man die Wahl einer Verbstellung auch in der gesprochenen Sprache nicht vermeiden. Allerdings zeigen die in 2.1 dargestellten Produktionsdaten, dass weniger weit fortgeschrittene L2-Kinder auch in elizitierten Diskursen mit entsprechenden Kontexten nur wenige negierte Sätze produzieren, die Evidenz für die Beherrschung der Verbanhebung liefern würden. Weiter fortgeschrittene L2-Kinder wählen für negierte Sätze hauptsächlich semantisch leichte Verben, so dass letztlich auch im Bereich der Finitheit einige Strategien zur Vermeidung der gesamten Bandbreite zielsprachlicher Komplexität zur Verfügung stehen. Die Untersuchung mit der Methode der elizitierten Imitation zeigt, dass Kinder eine einfachere Interimsgrammatik ohne Verbanhebung anwenden, wenn sie durch eine Aufgabe gezwungen werden, die sonst vermiedenen Strukturen in Sätzen zu produzieren, die für ihren Erwerbsstand zu komplex sind. Dass eine bestimmte zielsprachliche (Passiv) oder lernersprachliche (keine Verbanhebung) Struktur in der freien Sprachproduktion nicht oft vorkommt, heißt also nicht, dass Kinder nichts davon wissen.

2) Nicht alle Eigenschaften des dynamischen Sprachwissens der Lernenden manifestieren sich in der spontanen Sprachproduktion.

Äußerungsübergreifende Kohärenzmarkierungen im Diskurs setzen nicht nur die Kenntnis zielsprachlicher Mittel (etwa Formen und Funktionen von Pronomen und Konnektoren) voraus, sondern verlangen auch den Einbezug mehrerer Sätze oder Äußerungen, die bei der Verarbeitung im Gedächtnis behalten werden müssen. Da die Diskursproduktion sowieso eine recht anspruchsvolle Aufgabe ist, bei der beispielsweise komplexe Inhalte ausgewählt und geordnet werden müssen, gelingt der Einbau von Kohärenzmarkierungen Lernern oft nicht gut (Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka 2014). Die in 2.2 zusammengefasste Lesezeitstudie zeigt, dass sprachliches Wissen über Diskurskohärenz und ihre Markierung in einer entlasteten Situation durchaus verfügbar ist und genutzt wird. Ähnliches gilt für das Passiv, mit dem die Kinder aufgrund seiner Seltenheit eher wenig Erfahrung haben, und dessen Verarbeitung daher wohl nicht stark eingeschliffen ist. Die Eyetracking-Untersuchung aus 2.3 zeigt, dass sprachliches Wissen über Struktureigenschaften des Passivs bei einer weniger beanspruchenden Aufgabe (Sätze hören und Bilder zuordnen) eher abrufbar ist. Vorhandenes sprachliches Wissen kann sich also manchmal leichter zeigen, wenn Lerner ihre Ressourcen nicht auf zu viele parallele Anforderungen verteilen müssen.

3) Sprachverstehen lässt sich nicht direkt beobachten und messen.

Analysen der Sprachproduktion und auch viele Verstehensmessungen (z.B. das Darstellen von Satzbedeutungen mit Spielfiguren) erbringen Hinweise auf das Endprodukt der zugrundeliegenden Sprachverarbeitungsprozesse. Die Eyetracking-Untersuchung zum **Passiv** liefert zusätzlich Informationen über die von den Lernern online angewandten Strategien und deren zeitliche Organisation. Mehr Erkenntnisse über Strukturhinweise, die von Lernern verarbeitet oder aber (zu lange) ignoriert werden, könnten auch für die Weiterentwicklung der Sprachförderung nützlich sein.

Anmerkungen

- Im Folgenden bezeichnen wir Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, auch als "L2-Kinder", monolinguale Kinder, die Deutsch als ihre Erstsprache erwerben, auch als "L1-Kinder". Unter dem Begriff "L2-Kinder" fassen wir dabei Kinder, die als Erstsprache eine andere Sprache als Deutsch sprechen, und das Deutsche als Zweitsprache erwerben, weil sie in Deutschland leben. Dabei geht es bei den in den Abschnitten 2.2 und 2.3 vorgestellten Studien um Kinder, die in Deutschland geboren wurden, aber erst etwa ab dem Kindergartenalter umfangreicheren Kontakt mit dem Deutschen hatten. In der im Abschnitt 2.1 vorgestellten Studie geht es dagegen um Kinder, die erst seit Kurzem in Deutschland leben. Die methodischen Überlegungen, die wir in diesem Artikel vorstellen, gelten dabei für beide Gruppen gleichermaßen. Wenn nicht näher spezifiziert, beziehen wir uns mit dem Begriff "Kinder" auf Kinder im Grundschulalter.
- 2 Reversibilität bedeutet, dass beide Akteure sowohl die Rolle des Agens als auch des Patiens der beschriebenen Handlung übernehmen können.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2012): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin.
- Aschermann, E./Gülzow, I./Wendt, D. (2004): Differences in the Comprehension of Passive Voice in German- and English-Speaking Children. Swiss Journal of Psychology, 63, 4, S. 235-245.
- Becker, A. (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: *Hendriks, H.* (Hrsg.): The structure of learner varieties. Berlin, S. 263-314.
- Berman, R./Slobin, D. (1994): Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study. Hillsday, NJ.
- Cain, K./Nash, H. M. (2011): The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. Journal of Educational Psychology, 103, 2, S. 429-441.
- Cerella, J./Hale, S. (1994): The rise and fall of information processing rates over the life span. Acta Psychologica, 86, S. 109-197.
- Dimroth, C. (2008): Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness L2 German. Language Learning, 58, S. 117-150.
- Dimroth, C./Schimke, S. (2012): Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2 Lernern. In: Ahrenholz, B./Knapp, W. (Hrsg.): Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg.
- Dittmar, M./Abbot-Smith, K./Lieven, E./Tomasello, M. (2008): Young German children's early syntactic competence: A preferential looking study. Developmental Science, 11, 4, S. 575-582.
- Eisenberg, P. (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz (4. Aufl.). Stuttgart/Weimar.
- Ellert, M. (2012): Eye-Tracking in der Zweitspracherwerbsforschung: Am Beispiel anaphorischer Bezüge. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin, S. 123-144.
- Geist, B. (2013): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin.
- Gordon, P. C./Grosz, B. J./Gilliom, L. A. (1993): Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. Cognitive Science, 17, S. 311-347.
- Grimm, H. (1975): Verstehen, Imitation und Produktion von Passivsätzen. In: Grimm, H./Schöler H./Wintermantel, M. (Hrsg.): Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen. – Weinheim, S. 73-99.
- Haberzettl, S. (1998): FHG in der Lernersprache, oder: Gibt es eine diskursfunktionales Strukturierungsprinzip im kindlichen L2-Syntaxerwerb? In: Wegener, H. (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. – Tübingen, S. 117-142.
- Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. – Tübingen.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Die Grundschule, 5, 99, S. 30-33.
- Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen (3. aktualisierte Aufl.).
 Paderborn.

- Kupersmitt, J. R./Yifat, R./Blum-Kulka, S. (2014): The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives. Same or different? Narrative Inquiry, 24, 1, S. 40-76.
- Imo, W. (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Tübingen.
- Mills, A. E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, D. I. (Hrsg.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Band 1: The Data. Hillsdale/London, S. 141-254.
- Montanari, S. (2004): The development of narrative competence in the L1 and the L2 of Spanish-English bilingual children. International Journal of Bilingualism, 8, 4, S. 449-497.
- Parodi, T. (2000): Finiteness and verb placement in second language acquisition. Second Language Research, 16, S. 355-381.
- Rayner, K. (1998): Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. Psychological Bulletin, 134, 3, S. 372-422.
- Rickheit, G. (1975): Zur Entwicklung des Syntax im Grundschulalter. Düsseldorf.
- Rösch, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Hannover.
- Schimke, S. (2009): The acquisition of finiteness by Turkish learners of German and Turkish learners of French: Investigating knowledge of forms and functions in production and comprehension. Doktorarbeit. Nijmegen.
- Schimke, S. (2014): Die Verarbeitung von Markierungen der Diskurskohärenz bei Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: Pagonis, G./Klages, H. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin/Boston, S. 193-214.
- Schimke, S./Colonna, S./Hickmann, M. (i.E.): Reference in French and German: a developmental perspective. In: Gagarina, N./Kühn, N./Musan, R. (Hrsg.): Referential and relational discourse coherence in adults and children. Dordrecht.
- Smith, C. (1973): An experimental approach to children's linguistic competence. In: Ferguson, C./Slobin, D. (Hrsg.): Studies of child language development. New York, S. 497-521.
- Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.) (2014): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn.
- Schneitz, Ś. (2014): Passiv im kindlichen Zweitspracherwerb Diagnostik und Förderimplikationen. In: Pagonis, G./Klages, H. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin, S. 193-214.
- Verhagen, J. (2009): Finiteness in Dutch as a second language. Doktorarbeit. Amsterdam.
- Wegener, H. (1995): Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand. Tübingen.
- Wegener, H. (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschuldkindern. In: Wegener, H. (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen, S. 143-172.

Erziehung aktuell



Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich

Macht das Geschlecht einen Unterschied?

Ergebnisse der "Tandem-Studie" zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern 2016. 197 S. Kt. 28,00 € (D), 28,80 € (A) ISBN 978-3-8474-0616-7 eISBN 978-3-8474-0299-2

Die Tandem-Studie ist die erste auf eine größere Stichprobe zurückgreifende Vergleichsuntersuchung zu männlichem und weiblichem Erziehungsverhalten in Kindertagesstätten.





Eva Breitenbach, Ilse Bürmann, Silvia Thünemann, Linda Haarmann

Männer in Kindertageseinrichtungen

Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht, Biographie und Professionalität 2015. 171 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A) ISBN 978-3-8474-0637-2 eISBN 978-3-8474-0251-0

Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden gegenwärtig als Symbol für Innovation und für die Fortschrittlichkeit der Einrichtungen wahrgenommen. Ausgehend von diesem Befund erforschen die Autorinnen die pädagogischen und professionellen Orientierungen von Erziehern.

Bestellungen unter: www.budrich-verlag.de • info@budrich.de



Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler

Stefanie Haberzettl

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Unfallberichten ein- und mehrsprachiger Schüler im Alter von ca. 13 Jahren. Im Fokus stehen die für diese Textsorte charakteristischen Verbalisierungen von Bewegungsereignissen. Erfasst und analysiert wird das Inventar unterschiedlicher Bewegungs- und Transportverben sowie die zur Wegmarkierung eingesetzten sprachlichen Mittel, und zwar unter dem Aspekt der lexikalischen Variation, semantischen Korrektheit und registerspezifischen Angemessenheit. Es zeigt sich, dass die Ausbildung von Registersensitivität einen Schwerpunkt in der Sprachförderung bilden sollte, und dass dies gleichermaßen für mehrsprachige und einsprachige Schüler gilt.

Schlagwörter: Bildungssprache, Textkompetenz, Textsorte Bericht, Verbalisierung von Bewegungsereignissen, Sprachförderung

Academic language and bilingualism. An analysis of reports written by monolingual and bilingual secondary-school students

Abstract

The article presents the results of a qualitative study on accident reports written by monolingual and bilingual students at about the age of 13. Focusing on the verbalisation of motion events – characteristic for this genre – we investigated the students' use of motion verbs and path expressions with respect to lexical-semantic and register-related appropriateness. It turns out that sensitivity to registers appears to be at most in need for language training. Crucially, this applies both to monolingual and bilingual children.

Keywords: Academic language, text competence, report (genre), verbalisation of motion events, language training

1 Einleitung

Seit einigen Jahren werden bildungssprachliche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu fördern, in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik verstärkt unter die Lupe genommen (vgl. *Vollmer/Thürmann* (2013) zum facettenreichen Begriff der Bildungssprache und insbesondere *Feilke* (2012) zur Bildungssprache im schulischen Kontext). Doch noch

immer scheiden sich die Geister daran, ob bestimmte bzw. welche Charakteristika der sog. Bildungssprache für Schüler und Schülerinnen mit DaZ eine Herausforderung anderer Qualität darstellen als für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Muttersprache (DaM), so dass sich daraus dann auch auf die Notwendigkeit einer besonderen Art von Sprachförderung schließen ließe. Im vorliegenden Beitrag soll der Leser zunächst auf wesentliche Ergebnisse bisheriger einschlägiger Untersuchungen und auf noch bestehende Wissenslücken hingewiesen werden. Vor allem aber soll dazu beigetragen werden, diese Lücken zu schließen und wichtige Hinweise für die Sprachförderpraxis zu gewinnen. Dafür wird eine Querschnittstudie, die bislang im Wesentlichen quantitativ ausgewertet worden ist (Schuldeutsch-Studie, vgl. Haberzettl 2014a), durch eine qualitative Auswertung ergänzt. Es werden sprachliche Phänomene näher untersucht, von denen zu vermuten ist, dass sie besonders gute Indikatoren für bildungssprachliche Kompetenz darstellen - und zwar für Schüler mit DaZ und DaM gleichermaßen. Denn schließlich soll es in dem für dieses Themenheft relevanten Kontext nicht darum gehen, Indikatoren zu finden, mit Hilfe derer Nicht-Muttersprachler als solche identifiziert werden können, sondern darum, Maßstäbe anzulegen, die sich aus der Schreibkompetenz, wie sie (für alle) in der Schule und für die spätere Bildungskarriere und das Arbeitsleben angestrebt wird, ableiten lassen.

Die für die genannte qualitative Studie genutzte Datengrundlage besteht aus jeweils einem Text – einem Unfallbericht – von zunächst jeweils 15 und dann jeweils 30 anderen Siebtklässlern mit DaZ oder DaM aus dem *Schuldeutsch*-Korpus. Es werden also insgesamt 90 verschiedene Texte untersucht. Da andere Studien Anlass zu der Hypothese geben, dass sich in Bezug auf den souveränen Einsatz eines differenzierten Wortschatzes auch noch bei schon sehr fortgeschrittenen DaZ-Lernern ein "Mehrsprachigkeitseffekt' bemerkbar macht (vgl. *Petersen* 2014), soll der in diesen Texten dokumentierte Wortschatz, der im Rahmen der quantitativen Auswertung des Schuldeutsch-Korpus nur grob im Hinblick auf Registeradäquatheit ausgewertet wurde, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, und zwar in Hinblick auf den Einsatz adäquater Bewegungsverben und Pfadangaben. Dies wird ergänzt durch eine Auswertung der Verbalisierung von Bewegungsereignissen überhaupt, insbesondere bzgl. deren Vollständigkeit und Präzision, da die Textsorte Unfallbericht dem Schreiber schließlich (u.a.) eine lückenlose und präzise Protokollierung abverlangt (zur Textsorte Bericht im Kontext Schule vgl. *Augst* u.a. 2007; *Feilke* 2014; *Rehbein* 1984).

2 Bisherige Befunde

Zwar zeigte die PISA-Studie, dass Schüler, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, schlechtere Leistungen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Lesekompetenz zeigen als Schüler, die Deutsch (auch) in der Familie als Kommunikationsmedium benutzen (vgl. *Klieme* u.a. 2010). Aufgrund des sog. PISA-Schocks wurden nach der ersten Erhebungsrunde im Jahr 2000 viele Aktivitäten ins Rollen gebracht, einerseits, um das Niveau der deutschen Schüler insgesamt zu steigern, aber auch, um den Abstand zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu verringern. Es ist zweifelsohne ein großes Verdienst der PISA-Studie, auf die besondere Rolle der Beherrschung der Bildungssprache für eine erfolgreiche Schulkarriere hingewiesen und so viele begrüßenswerte Förderprojekte möglich gemacht zu haben. Aus linguistischer Sicht je-

doch muss darauf hingewiesen werden, dass erstens die Verwendung des Deutschen in der familiären Alltagskommunikation nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Erwerb der Bildungssprache steht, und dass zweitens keineswegs klar ist, ob mehrsprachige Schüler qualitativ andere Schwierigkeiten beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen haben als Kinder mit einem einsprachigen familiären Hintergrund. Es gibt inzwischen eine Reihe von Studien, die auf einer breiten empirischen Basis und differenziert die Verwendung bildungssprachlicher Phänomene durch Muttersprachler und Lerner des Deutschen als Zweitsprache vergleichen und keine signifikanten Unterschiede finden (vgl. Siekmeyer 2013 zu 15-jährigen Schülern verschiedener Schultypen; Petersen 2014 zu Oberstufenschülern und Studierenden; Schindler/Siebert-Ott 2011 zu Studierenden und Adam 2015 zu Probanden aus der Schuldeutsch-Studie, die im Folgenden ausführlich dargestellt wird). Es gibt aber auch Autoren, die solche Unterschiede in ihren empirischen Studien hervorheben (vgl. z.B. Ricart Brede 2014 zu Achtklässlern; Scholten-Akoun/ Kuhnen/Mashkovskaya 2013 zu Texten Studierender) – und natürlich gibt es auch Untersuchungen, die, ohne einen Vergleich mit einsprachigen Kindern ohne Migrationshintergrund zu ziehen, auf Defizite von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund fokussieren (vgl. z.B. Blaschitz 2014, die "durchwegs negative Ergebnisse" (S. 334) beklagt). Im Folgenden soll nun, nach einer Zusammenfassung der quantitativen und von den untersuchten Phänomenen her breit angelegten Schuldeutsch-Studie, untersucht werden, ob und ggf. welche für mehrsprachige Schüler typischen bildungssprachlichen Stolpersteine gefunden werden können, wenn ein Teilkorpus einer detaillierteren und damit tiefer gehenden Analyse unterzogen wird.

3 Schuldeutsch: Quantitative Auswertung²

Das Diagnoseverfahren Schuldeutsch erfasst einerseits, wie gut eine von der jeweiligen Aufgabenstellung geforderte Sprachhandlung unabhängig von der Qualität der Realisierung umgesetzt wird ("inhaltliche Aufgabenbewältigung"), andererseits aber auch textsortenübergreifende und textsortenspezifische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, die sich in mehreren Pre-Tests als geeignet, d.h. als aussagekräftig in Bezug auf eine Einordnung der Schüler in unterschiedliche Niveaustufen, und als gut einschätzbar erwiesen haben. Schuldeutsch erlaubt es, das Leistungsniveau von Sekundarstufenschülern bis zur siebten Klasse einzuschätzen; für ältere Schüler scheinen die Schreibaufgaben nach den bisherigen Erfahrungen zu einfach zu sein.

Elizitiert wird ein semi-formeller Brief, ein argumentativer Text zum Handygebrauch in der Schule sowie ein bildgestützter Unfallbericht. Zur Auswertung steht ein Kriterienraster mit Punktwerten zur Verfügung, in dem bzgl. der inhaltlichen Aufgabenbewältigung und der Schreibkompetenz abgefragt wird, ob die diversen Teilaspekte vollständig, teilweise oder gar nicht umgesetzt werden. Bzgl. der Schreibkompetenz wird z.B. erfasst, ob der Brief eine explizite Adressatenorientierung erkennen lässt, der Bericht sachlich gehalten ist, oder textsortenübergreifend registeradäquater Wortschatz und passende Konnektoren zum Einsatz kommen.

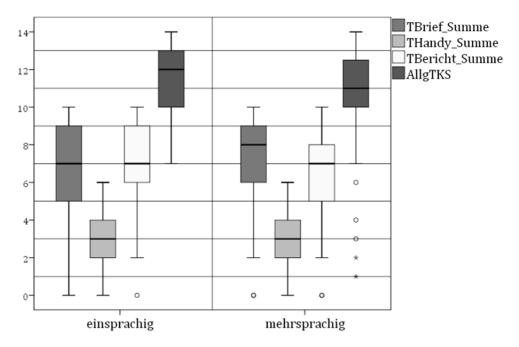
Tabelle 1 fasst die Auswertungskriterien des *Schuldeutsch*-Verfahrens zusammen, die hier nicht weiter elaboriert und diskutiert werden können (angelehnt an *Gruhn/Haberzettl* 2013, S. 126):

Numerus)3

	Semi-formeller Brief	Argumentation	Bericht (bildgestützt)
Inhaltliche Aufgaben- bewältigung	 Abmeldung aus dem Verein Begründung für die Abmeldung Ausdruck des Bedauerns Ausdruck des Danks 	Formulierung einer eigenen Position nachvollziehbar formulierter 1. Grund nachvollziehbar formulierter 2. Grund Schlüssigkeit der Argumentation	 Darstellung Ausgangssituation Darstellung weiterer Verlauf Darstellung Unfall Darstellung abschließende Situation
Textkompetenz textsorten- spezifisch	Briefformat Adressatenorientierung Einhalten Tempusfolge eigenständige Formulierung (ohne Übernahmen von Formulierungen aus der Aufgabenstellung)	 Einleitung in die Argumentation Formulierung einer persönlichen Position Durchhalten der Referenten 	 Einführung der Aktanten Sachlichkeit Präteritum als Grundtempus Einhalten der Tempusfolge Darstellung ohne erfundene Ergänzungen
Allgemeine Textkompetenz textsorten- übergreifend	 Semantisch passende Kor Satzverknüpfungen mit un subord./ koordin. Konjunkt korrekte Verbstellung in N 	nterschiedlichen pronom tionen – Verwen ebensätzen Präposi – Darstell Umgang – korrekte	e Verwendung inaler Referenz dung passender tionen ung ohne gssprache e Bildung von Iphrasen (Genus, Kasus,

Tabelle 1: Auswertungskriterien in Schuldeutsch

In einer aktuellen Validierungsstudie (vgl. die ausführliche Darstellung in *Haberzettl* 2014a) wurden jeweils komplette siebte Jahrgänge verschiedener Gemeinschaftsschulen im Saarland⁴ mit 351 ausgewerteten Teilnehmern (L1- und L2-Kinder nahezu gleich verteilt) getestet. Die unten eingefügten Boxplots (vgl. Grafik 1) erfassen, wie viele Punkte die Probanden gemäß des Kriterienrasters für die in den einzelnen Schreibaufgaben und aufgabenübergreifend ("AllgTKS") gezeigte Textkompetenz erreicht haben, wobei die jeweils maximal zu erreichende Punktzahl variiert. Zu vergleichen sind also immer die jeweils gleich eingefärbten Boxen links und rechts. Dabei wird deutlich, dass einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Schüler⁵ keine unterschiedlichen Ergebnisse erzielen; die Unterschiede in der Positionierung der Mediane und in der Streuung sind nicht signifikant. Es ließen sich auch keine einzelnen Textgüte-Kriterien aus dem gegebenen Bewertungsraster herausfiltern, bezüglich derer sich diese Gruppen signifikant unterschieden hätten.



Grafik 1: Ergebnisse der Textkompetenz-Messung in Punkten mit Schuldeutsch bei 351 Schülern (7. Klasse) verschiedener Saarländischer Gemeinschaftsschulen

Dieses Ergebnis mag in seiner Deutlichkeit überraschen, passt aber zu folgender Beobachtung: Den mit der Auswertung betrauten Ratern wurden die Schülertexte selbstverständlich ohne eine Kennzeichnung des sprachlichen Hintergrunds der Schreiber vorgelegt, und sie gaben an, dass sie aufgrund des jeweiligen spontanen Gesamteindrucks nach
einer ersten aufmerksamen Lektüre nicht zu einer sicheren Einschätzung gelangt waren,
ob sie den Text eines L1- oder eines L2-Lerners vor sich hatten. Oft stimmten die Urteile
von mehreren Ratern zu ein- und demselben Text diesbezüglich nicht überein. Auch bei
der Arbeit mit Texten aus dem *Schuldeutsch*-Korpus mit Studierenden in Seminaren zum
Thema Bildungssprache oder mit Lehrern oder Kollegen im Rahmen von Fortbildungen
oder Tagungsworkshops gelang es den Beteiligten nicht, den L1- oder L2-Hintergrund der
jeweiligen Schreiber sicher zu identifizieren. Trotzdem verlangt das Resultat danach, weiter nach möglichen Unterscheidungsmerkmalen zu suchen, was im folgenden Abschnitt
unternommen werden soll.

4 Schuldeutsch: Qualitative Auswertung zur Verbalisierung von Bewegungsereignissen

Bewegungsereignisse verbalisieren zu können, gehört registerübergreifend zu den zentralen Kommunikationsfertigkeiten. In Alltagsgesprächen werden Wegbeschreibungen gegeben, im informellen, monologischen Erzählen sind Bewegungsereignisse ein wichtiger Teil der wiedergegebenen Erlebnisse, etc. Aber auch in schulischen Arbeitsaufträgen (z.B. in Beschreibungen naturwissenschaftlicher Versuche) spielt die Verbalisierung von Bewegungsereignissen eine wichtige Rolle (Flüssigkeiten werden in Glaskolben gefüllt und Gläser über brennende Kerzen gestülpt, Eisenspäne verändern ihre Position, Gase treten aus undichten Behältnissen aus etc.). Die Schüler sind im Unterricht oft vor die Herausforderung gestellt, Bewegungsereignisse kohärent, präzise und unter Ausschluss konzeptionell mündlich markierter Lexeme zu formulieren – auch in der Textsorte des Unfallberichts, der als Subtyp des sog. Ereignisberichts (vgl. *Feilke* 2014, S. 238) im Zentrum dieses Beitrags steht. Ein Unfallbericht zeichnet sich insbesondere durch Ereigniszentrierung– zentrale Ereignisse im Rahmen eines Unfalls sind Bewegungsereignisse – und durch Resultatsorientierung (vgl. ebd.) aus, wobei es sich dabei dann in erster Linie um unmittelbare Resultate der Bewegungsereignisse handeln kann, etwa in Form eines Zusammenpralls, aber auch um Resultate im weiteren Sinne (entstandene Schäden etc.). Die Verbalisierung von solchen Folgeerscheinungen wird in der folgenden qualitativen Studie punktuell mitberücksichtigt (vgl. die Tabellen 4-6). Im Zentrum stehen jedoch die Bewegungsereignisse und ihre unmittelbaren Resultate.

Daher erfolgt zunächst eine kurze Charakterisierung der Art und Weise, wie im Deutschen Bewegungen sprachlich kodiert werden, auf deren Begrifflichkeiten dann die Auswertung von Teilkorpora der *Schuldeutsch*-Studie aufbaut. Diese stark vereinfachte Charakterisierung orientiert sich an der bekannten Systematisierung von *Talmy* (vgl. u.a. *Talmy* 2008), auf die in vielen Darstellungen aus der kontrastiven Linguistik oder der Spracherwerbsforschung rekurriert wird (vgl. z.B. *Berthele* 2006; *Schroeder* 2009 u.v.a.).

Das Schema eines *motion event* stellt sich laut *Talmy* (2008) folgendermaßen dar: "One object (figure) moving or located with respect to another object (the reference-object or ground)." (S. 70f.)

(1) Der Ball rollt die Straße entlang.

Hinzu kommen die semantischen Komponenten "Bewegung" (motion; die Tatsache, dass Bewegung überhaupt stattfindet), "Weg" (path; der durch die Bewegung zurückgelegte Weg), vgl.

(2) Der Ball rollt auf die Straße.

"Bewegungsart" (*manner*), die im Deutschen üblicherweise im Verb selbst (z.B. *rollen*) ausgedrückt wird, und ggf. *cause*, falls die Bewegung durch einen anderen Mitspieler verursacht wird. In diesem Fall wird auch von transitiven Bewegungsereignissen gesprochen, die mit sog. Transportverben kodiert werden, z.B. in

(3) Der Junge schoss den Ball auf die Straße.

Sprachen unterscheiden sich darin, an welchen Stellen in der Äußerung diese semantischen Komponenten kodiert werden, und auch darin, welche dieser Komponenten "standardmäßig" kodiert werden oder sogar kodiert werden müssen. Deutsch gehört zu den sogenannten Satelliten-Sprachen (es ist *satellite-framed*), in denen die Information zum Weg (*path*) meist außerhalb des eigentlichen Verbstamms, eben in einem "Satelliten", kodiert wird. Im Verblexem wird, wie schon gesagt, die Art der Bewegung (*manner*) angegeben, wie z.B. in *hüpfen* vs. *rollen*. Im Französischen beispielsweise wird der Weg im Verblexem ausgedrückt (Französisch ist *verb-framed*, eine Verb-Sprache) und die Bewegungsart muss durch ein zusätzliches Gerundium angegeben werden: *Il monta l'escalier en courant* – wörtlich: Er bewegte sich die Treppe hinauf rennenderweise – *Er rannte die Treppe hinauf*.

Der Begriff des Satelliten wird im vorliegenden Beitrag weiter gefasst als bei *Talmy* und sowohl auf Präpositionalphrasen (PPn), Adverbien oder Verbpartikeln bezogen:

- (4) Der Ball rollt über die Straße.
- (5) Der Ball rollt heraus.
- (6) Der Ball rollt weg.

Nachdem unter Rekurs auf die typologischen Begrifflichkeiten von *Talmy* kurz auf die Besonderheit der Kodierung von Bewegungsereignissen im Deutschen hingewiesen wurde, soll für die folgende Darstellung der Begriff des Relatums genutzt werden, unter dem *ground* und *satellite* subsumiert werden. D.h., dass sowohl in (1), als auch in (4) das Thema *Ball* zum Relatum *Straße* in Bezug gesetzt wird (vgl. *Klein* 1991).

In einem ersten Vergleich zwischen je 15 Schülern mit L1 bzw. L2 Deutsch⁶ wird zunächst durch eine einfache Gegenüberstellung erfasst, wie die beiden Gruppen die folgenden sechs Bewegungsereignisse, wie sie in der Bildervorlage (vgl. Abb. 1) zu einem Unfallhergang sichtbar bzw. herleitbar sind, verbalisieren.

- Zwei Kinder spielen Ball und der Ball rollt auf die Straße. Thema: Ball, Relatum: Straße
- 2. Ein Auto kommt herangefahren. Thema: Auto, Relatum: Straße/Ball/Kind (das Relatum Straße und die Relata Ball und Kind als letztlich nicht erreichte Zielpunkte der Bewegung müssen natürlich nicht genannt werden)
- 3. Eines der Kinder rennt dem Ball hinterher/auf die Straße/vor das herannahende Auto. Thema: Kind, Relatum: Ball/Straße/Auto
- 4. Das Auto hält an. (Die Unterbrechung der Bewegung gilt auch als Bewegungsereignis.)
- 5. Ein Fahrrad kommt herangefahren. Thema: Fahrrad, Relatum: Straße/Auto
- 6. Fahrrad und Auto kollidieren. Thema: Fahrrad, Relatum: Auto

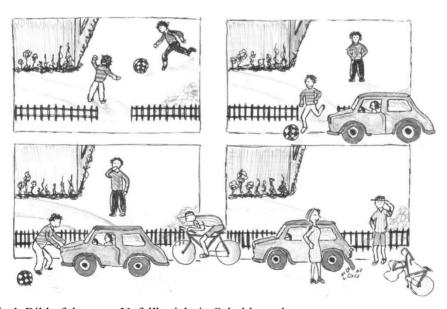


Abb. 1: Bilderfolge zum Unfallbericht in Schuldeutsch

Der Schreib-Stimulus zu dieser Bilderfolge lautete: "Stelle dir vor, du beobachtest diesen Unfall aus dem Fenster. Ein Polizist bittet dich, deine Beobachtungen aufzuschreiben.

Verfasse einen Bericht, in dem du genau beschreibst, was passiert ist." Der Textbeginn war den Schülern vorgegeben mit "Am Donnerstag, den 12. Mai, beobachtete ich…".

Bei der folgenden Analyse (vgl. Tab. 2) steht die Variation bei der Wahl der Verblexeme und der Konstruktionen (mit oder ohne Angabe des Wegs in Form von Präpositionalphrasen, Adverbien, Präfixen) im Fokus, und zwar innerhalb der Gruppen, nicht innerhalb der Texte der einzelnen Schreiber. Es geht nicht darum, ob die Schreiber jedes der oben aufgelisteten Bewegungsereignisse auch tatsächlich versprachlichen, sondern vor allem darum, ob beide Gruppen gleichermaßen viele verschiedene Verben benutzen. Denn wie oben schon angemerkt, ist es für das Deutsche charakteristisch, im Verblexem selbst zu spezifizieren, um welche Art von Bewegung es sich handelt.

Kodierungen als transitive Bewegungsereignisse (mit Transportverben wie z.B. in: Ein Junge schießt den Ball auf die Straße, Ein Kind will den Ball holen) wurden mit Ausnahme von holen gehen, wo das Transportverb holen mit dem Bewegungsverb gehen kombiniert wird, in die hier vorliegende Analyse nicht mit aufgenommen, obwohl es sich dabei natürlich auch um adäquate Ausdrucksweisen handeln kann. Doppelte oder sogar mehrfache Verbalisierungen eines bestimmten Bewegungsereignisses gingen in die Auswertung ein (vgl. z.B.: "Aber das Auto konnte noch bremsen, doch ein Fahrradfahrer, der hinter dem Auto fuhr, sah nicht, dass das Auto so schnell stoppte und raste in das Auto rein."). Daher können in den einzelnen Zellen der Tabelle 2 mehr als 15 Items (mehr als eine Verbalisierung pro Schüler) erfasst sein; die Zahlen hinter den zitierten Types (Verbalisierungstypen) geben an, wie viele Token jeweils in den Korpora belegt waren.

Tabelle 2: Verblexeme zur Verbalisierung von Bewegungsereignissen, Teilkorpus 1

Bewegungsereignis + Beispiele	L1-Schüler (n=15)	L2-Schüler (n=15)
1. Ball → Straße	rollen auf +PPakk (11)fliegen auf	rollen auf +PPakk (9)fliegen auf
"und der Ball auf die Straße	+PPakk (3)	+PPakk (1)
gerollt ist."		landen auf +PPdat (2)
"Der Ball ist auf der Straße gelandet."		fallen auf +PPakk (1)
	2 Types, 15 Token	4 Types, 13 Token
2. Auto → Kind	die Straße entlang fahren (1)	
"Ein Auto kam um die Ecke		angefahren kommen (1)
"		angerast kommen (1)
"als ein Auto angefahren kommt."	um die Ecke kommen (1)	kommen (1)
	2 Types, 2 Token	3 Types, 3 Token
3. Kind → Ball/Straße/Auto	holen gehen (2)	holen gehen (2)
	dem Ball hinterherrennen (1)	dem Ball hinterherrennen (1)
"Der Ball rollte auf die Straße	dem Ball hinterherlaufen (1)	
und ein Kind rannte ihm	"ist hinterher" (1)	
hinterher"		hinrennen (1)
"Der Junge lief auf die Straße"		hineingehen in +PPakk (1)
" wie ein Junge vor ein Auto	gehen auf +PPakk (2)	gehen auf +PPakk (1)
lief"	rennen auf +PPakk (5)	
	laufen auf/vor +PPakk (2)	laufen auf/vor + PPakk (3)
	7 Types, 14 Token	6 Types, 9 Token

Bewegungsereignis + Beispiele	L1-Schüler (n=15)	L2-Schüler (n=15)
4. Auto ↓ "die Autofahrerin musste anhalten"	bremsen (8) abbremsen (1) stehen bleiben (1)	bremsen (9)
"ein Auto musst eine Vollbrämse machen"	eine Vollbremsung machen (1) eine Vollbremsung hinlegen (1) notbremsen (1)	eine Vollbremsung machen (3)
	anhalten (1)	anhalten (5)
	stoppen (1)	stoppen (2)
	8 Types, 15 Token	
		4 Types, 19 Token
 Fahrrad → Straße/Auto 	kommen (4)	kommen (7)
"Hinter dem Auto fuhr ein	angerast kommen (1)	angerast kommen (1)
Fahrradfahrer"	angefahren kommen (1)	angefahren kommen (1)
"auf einmal kam ein	fahren (1)	fahren (1)
Fahrradfahrer"	hinterher fahren +PPdat (1)	
	5 Types, 8 Token	4 Types, 10 Token
6. Fahrrad → ←Auto	hintendrauf fahren +PPdat (1)	hintendrauf fahren +PPdat (1)
"so das ein Fahrrad in das Auto rasst."	hintenrein fahren +PPdat (1) auffahren (1)	hintenrein fahren +PPdat (1)
" Der Farrat fahrer knalt gegen den Wagen."	fahren auf /in/gegen +PPakk (3) rasen in +PPakk (1)	fahren gegen +PPakk (1)
	knallen gegen +PPakk (1)	reinrasen in +PPakk (1)
	krachen auf +PPakk (1)	knallen in/an/gegen +PPakk (3)
	, ,	krachen mit +PPdat (1)
	7 Types, 9 Token	stoßen gegen +PPakk (1)
		7 Types, 9 Token
Summe Types/Token ⁷	31 Types, 63 Token	28 Types, 63 Token

Es ist keine Tendenz auszumachen, dass die Schüler mit L2 Deutsch über weniger verschiedene Bewegungsverben bzw. Konstruktionen aus Bewegungsverben + Satelliten verfügen als ihre monolingual aufwachsenden Altersgenossen. Ganz im Gegenteil ähneln sich die Repertoires sehr. Doch da diese erste Analyse nach wie vor nur einen vorläufigen Eindruck ermöglicht, sollen im Folgenden zwei jeweils doppelt so große Probandengruppen mit je 30 Schülern detaillierter betrachtet werden.

Dabei handelt es sich wieder um eine Teilmenge des Schuldeutsch-Korpus⁸; die oben ausgewerteten Texte gehen nicht in diese Untersuchung ein. Neben Deutsch, das meist mit den Geschwistern gesprochen wird, geben die L2-Schüler folgende 'Familiensprachen' an: Türkisch (9), Russisch (5), Tamil, Arabisch, Italienisch, Albanisch (je 2), Vietnamesisch, Polnisch, Kurdisch, Thai, Rumänisch, Bosnisch und Griechisch (je 1), die Familiensprache eines in Ghana geborenen Schülers ist unbekannt.

Zunächst werden die beiden Gruppen dahingehend kontrastiert, wie viele der Bewegungsereignisse sie in ihren Unfallberichten überhaupt verbalisieren (vgl. Tab. 3). Bei dieser Aufstellung kommt im Vergleich zu oben noch ein Ereignis hinzu, dessen Versprachlichung in der ersten Untersuchung nicht belegt war: der Kontakt zwischen Auto und Kind, allerdings manchmal als nicht-faktisch markiert:

(7) Die Frau hätte ihn fast überfahren aber sie konnte / rechtzeitig bremsen. (L1)

7

24

26

159

185-861 Zeichen

409 Zeichen

5. Auto → ← Kind
6. Fahrrad → Straße/Auto

Summe

Textlänge

7. Fahrrad $\rightarrow \leftarrow$ Auto

Durchschnitt Textlänge

(8) Der Autofahrer hatt die Handbremse / gezogen sodass er den Jungen nicht / überfährt (...). (L2)

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)	
1. Ball → Straße	29	28	
Kind →Ball/Straße/Auto	26	25	
3. Auto \rightarrow Kind	22	24	
4. Auto ↓	26	25	

Tabelle 3: Verbalisierung von Bewegungsereignissen und Textumfang, Teilkorpus 2

5

21

27

156

149-703 Zeichen

347 Zeichen

In beiden Gruppen gelingt es den Schülern gleichermaßen, den Unfallhergang vollständig zu protokollieren. Allerdings lässt die höhere durchschnittliche Textlänge der L2-Schüler vermuten, dass diese ihre Darstellungen mit größerem Einsatz verfasst haben. Auch L2-Schreiber greifen meist auf Konstruktionen mit hochfrequenten (und adäquaten) Verben zurück: der Ball rollt, fliegt auf die Straße oder landet auf der Straße, nachdem die Kinder ihn dorthin geschossen haben; die Kinder laufen oder rennen auf die Straße/vor das Auto, das Auto fährt oder kommt, ebenso der Fahrradfahrer, der dann in das Auto fährt. Auch die L2-Schreiber kodieren die Verb-Satelliten häufig mit konzeptionell mündlich markierten Verbpartikeln (rein-, rauf-, ran-), und sie markieren die Bewegungsart des Fahrrads beim Zusammenstoß mit dem Auto wie die L1-Schreiber häufig mit den emotional gefärbten Verben (rein-)knallen oder (rein-)krachen. Die Verben stoßen, prallen oder anfahren werden in beiden Gruppen kaum verwendet, um den plötzlichen Kontakt zwischen Fahrrad und Auto ohne emotionale Konnotation auszudrücken - und tendenziell häufiger von den L2-Schülern. In den Protokollen der L2-Schüler finden sich außerdem etwas mehr – wenn auch nicht immer ganz gelungene - Versuche, in der konzeptionell mündlichen Alltagssprache weniger geläufige Lexeme (Gartentor, herannahen etc.⁹) einzusetzen. In Tabelle 4 werden zunächst alle Formulierungen aufgenommen, die als gelungene - oder anzuerkennende -Versuche gewertet werden, konzeptionell schriftlich zu formulieren. Die Formulierungen, die hier erscheinen, beziehen sich z.T. nicht unmittelbar auf ein Bewegungsereignis, sondern erklären dieses, situieren es präzise in der Zeit oder geben eine zusätzliche Information. Auch wenn derlei ,Extras' genaugenommen kein Qualitätsmerkmal für ein Unfallprotokoll darstellen (abgesehen von der zeitlichen Einordnung), werden sie in dieser Analyse mit berücksichtigt, nicht jedoch Textpassagen, in denen die Schreiber - bisweilen sehr phantasievoll – Ereignisse dazu erfinden. 10

Tabelle 4: (Intendierte) konzeptionell schriftliche Formulierungen/Ausdrücke, Teilkorpus 2

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
1. Ball → Straße	Das eine Kind schoss zu fest sodass der Ball geradewegs hinunter zur Straße rollte.	J

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	Er achtete nicht darauf ob ein Auto oder ein Fahrrad kam, er rannte also auf die Straße bemerkte das Auto nicht das ange-/fahren kam und wurde angefahren.	
	Alsdann der Ball auf die Fahrbahn rollte.	
2. Kind → Ball/Straße/Auto		
3. Auto \rightarrow Kid		Als der Junge der den Ball wegkickte merkte, dass da ein Auto fährt, war er unter Schock .
		Er wollte den anderen warnen.
		In dem Zeitpunkt kamm ein Auto und hätte fast das Kind überfahren.
		Im gleichen Moment kam eine AutoFahrerin und überfuhr beinah den/ Jungen.
		Ein Auto fährt in Richtung des Mädchens.
4. Auto ↓	Der Autofahrer reagierte schnell	() und das Auto bremste heftig
	und bremste () Plötzlich kamm ein Auto und konnte noch gerade so reargiren bremsen,	Der Autofahrer bemerkte den Junge und zog blitzartig die Handbremse .
	doch ()	() sie hat direkt die vollbremse betätigt
5. Auto \rightarrow ← Kind		
6. Fahrrad → Straße/Auto	leider war im ein Fahradfahrer zu dicht aufgefahren und die Folge er konnte nicht techtzeitig bremsen	Hinter das Auto fuhr ein Fahradfahrer er konnte nicht schnell reagieren .
		Hinter dem Autofahrer Folgte ein Fahrrad Fahrer.
7. Fahrrad → ←Auto	() dass Ein Fahradfahrer mit einem VW Benz zusammenstis .	Aber von hinten kam jemand mit dem Fahrrad und stoß ans Auto.
	() gesehen habe das ()von hinten ein Fahrradfahrer kam und den Auto von hinten angerammt	Nachdem der Autofahrer anhielt stoßte ein Fahradfahrer, der hinter ihm fuhr, an dem Autofahrer.
	hat.	Aber hinter dem Auto führ ein Fahrad und stoßte das Auto von hinten.
		() und so pralite der Radfahrer am Auto.
	Der Hern nahente Radfahrer brämste stark () Der Fahrradfahrer musste dem Auto ausweichen, der Radfahrer bliebt	Der Fahrrad fahrer hat nicht so schnell riagiert und ist ins Auto gefahren.
	unverletzt. Der zweite Radfahrer übersah das Auto und ist dem Auto	

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	hinten rein gefahren.	
	Ein Fahrrad fahrer fuhr und Auto hinein weil er nicht bedacht hatte dass das Auto so bremmst.	
Ergänzungen	Das Auto und Fahrrad hatten Schaden erlitten. Die Personen waren unferletzt. Somit waren Fahrrad und auto beschädigt.	Das Fahrrad war vorne voll beschädigt. Nieman wurde verletzt aber das Auto und Fahrrad wurden beschädigt. Zum Glück ist keiner verletzt, doch das Fahrrad hat Totalschaden und das Auto ist am Kofferraum auch beschädigt. Es entstand Schaden auf dem Auto und auf dem Fahrrad. Ich rief gleich die Polizei an. Die Polizei kam nahm Daten/ auf und fuhr wieder in ihr Revier. () flog der Fahrrad nach vorn wurde mit leichten körperverletzung ins Krankenhaus gebracht Danach hatte das Auto eine Delle hinten an der Stoßstange. Das Auto hatte hinten und vorne Sachschaden und das Fahrad war nicht mehr benutzbar
		Die zwei Jungs wo Fußball spielten waren auch schon verschwunden.
Summe	18	27

In Tabelle 5 sind die deutlichen Registerverschiebungen nach unten verzeichnet – bei den L2-Schülern finden sich mehr als bei den L1-Schülern. Allerdings ist auch hier der Unterschied nicht groß, und es ist zu bedenken, dass die L2-Schüler insgesamt mehr Text produziert haben.

Tabelle 5: Registerverschiebungen nach unten

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)	
1. Ball → Straße		Als erstes haben die zwei Jungs normal Fußball gespielt. Dann halt rumgeschossen mit dem Ball und dann ist es auf die Straße gerollt.	
2. Kind \rightarrow Ball/Straße/Auto	Der Junge rennt einfach auf die Straße um den Ball zu hollen ohne zu kucken		
3. Auto → Kind			
4. Auto ↓			

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)	
5. Auto → ← Kind			
6. Fahrrad → Straße/Auto			
7. Fahrrad → ←Auto	die Frau macht vollbremsung und der Fahrradfahrer knalt hintenrein als er das Auto angehalten hat ist son voll Horst voll ins auto geknallt.	Aber der Fahrradfahrer fuhr voll in die Autofahrerin.	
Ergänzungen	Das Fahrrad ist hin .	So habe ich es mitgekriegt.	
		Dem Fahrradfahrer gehts gut nur sein Fahrrad ist kaputt.	
		Das Fahrrad war vorne voll beschädigt.	
		Sein Fahrrad wahr vollig gefetz und das Auto hatte eine riesen Beule.	
		Den Kindern ist auch nix passiert.	
Summe	5	9	

Der letzte Aspekt, unter dem die Schülertexte ausgewertet werden, ist die Angabe der Wege mit Hilfe von Präpositionalphrasen und Verbpartikeln (vgl. Tab. 6). In den meisten Belegen wird der Endpunkt des Weges kodiert; es finden sich aber auch einige Kodierungen eines Ausgangspunkts. Transitive Konstruktionen mit Transportverben werden mit berücksichtigt. Um auf einen Blick den Unterschied zwischen den beiden Gruppen erkennbar zu machen, wurden Formulierungen, die bzgl. der Bedeutung der verwendeten Präposition oder bzgl. der morphologischen Markierung als nicht korrekt gelten müssen, fett gesetzt.

Tabelle 6: Wegangaben, Teilkorpus 2

L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)	
auf die Straße/Fahrbahn rollen/ fliegen/ fallen (19) über den Zaun fliegen (1) zur Straße rollen (2)	auf die Straße rollen/ fliegen/ fallen (12) auf die Straße zu rollen (1) die Straße hinunterrollen (1) vor ein Auto rollen (2)	
auf der Straße landen (1)	auf der Straße landen (3)	
auf die Straße schießen (7) über den zaun schießen (1)	auf die Straße schießen/ werfen (7)	
	der Straße entlang rollen (1) zur Straße entlang rollen (1) vor der Tür ausfallen (1) (gemeint ist: aus der Tür rollen)	
(7) dem Ball hinterher rennen/ laufen (4) über die Straße rennen (1) vor ein Auto laufen (1)	auf die Straße rennen/ laufen/ gehen (2) dem Ball hinterher- rennen/ gehen (3) auf die Straße zu laufen (1) zur Straße rennen (1)	
	auf die Straße/Fahrbahn rollen/ fliegen/ fallen (19) über den Zaun fliegen (1) zur Straße rollen (2) auf der Straße landen (1) auf die Straße schießen (7) über den zaun schießen (1) auf die Straße rennen/ gehen/ laufen (7) dem Ball hinterher rennen/ laufen (4) über die Straße rennen (1)	

Bewegungsereignis	L1-Schüler (n=30)	L2-Schüler (n=30)
	hinter den Ball herlaufen (1) sich vor das Auto stellen (1)	auf den Ball zu rasen (1) der Junge ist raus vor der Tür (1) den Ball hinterher rennen (1)
3. Auto → Kind	um die Ecke fahren/ kommen (2) von rechts kommen (1)	auf den Jungen zu fahren (2) hinter dem BMW kommen (1) auf der Straße fahren (1) in Richtung ¹² des Mädchens fahren (1)
		durch die Straße entlangfahren (1) gegen den Jungen kommen (1) über die Straße fahren (1)
4. Auto ↓	vor dem Kind bremsen (2)	vor dem Kind/Jungen stehen bleiben/ abbremsen (2)
5. Auto $\rightarrow \leftarrow$ Kind	dem Kind in die Beine fahren (1)	
5b. Autofahrerin \rightarrow	aus dem Auto steigen (1)	aus dem Auto rauskommen (1)
6. Fahrrad → Straße/Auto	hinter dem Auto fahren/ kommen (6) von hinten kommen (2)	hinter dem Auto fahren/folgen (4) zwischen zwei Autos fahren (1) nach vorn fliegen (1)
		Hinter das Auto fahren (1)
7. Fahrrad → ←Auto	(hinten) In das Auto (rein-) fahren/ knallen/ krachen/ rasen (14) an das Auto knallen (2) gegen das Auto fahren (1) von hinten gegen das Auto knallen (1) mit dem Auto zusammenstoßen (1) das Auto von hinten anrammen (1)	(hinten) In das Auto (rein-/hinein-) fahren/ rasen (7) in die Autofahrerin fahren (1) an das Auto knallen/ stoßen (2) gegen das Auto fahren/ knallen/ krachen (9)
	im Auto hinden drauffahren (1) hinten im Auto reinkrachen (1)	an dem Autofahrer stoßen (1) das Auto von hinten stoßen (1) am Auto prallen (1)
Ergänzungen	ins Krankenhaus gefahren werden (1) auf die Wache gefahren werden (1)	ins Krankenhaus gebracht werden (1) in ihr Revier fahren (1)
Anteil fehlerhafter Wegangabe	en 4 / 86 = 4,7%	12 / 81 = 14,8 %

Belege für semantisch nicht korrekt verwendete Präpositionen und für falsche morphologische Markierungen sind in der Spalte der L2-Schüler häufiger. Trotzdem überwiegt die Parallelität der Befunde: Die Schüler mit L1 und L2 nutzen verschiedenen Präpositionen und Verbpartikeln, und sie nutzen sie fast immer (L1-Schüler zu 95 %) oder meist (L2-Schüler zu 85%) semantisch und formal korrekt.

5 Diskussion und Fazit

In diesem Beitrag wurden jeweils 45 Unfallberichte von Schülern mit L1 bzw. L2 Deutsch analysiert. Es lässt sich auf dieser Datenbasis mit Bezug auf das Thema Bewegungsereignisse kein Erwerbsgegenstand isolieren, der nur mit den untersuchten Nicht-Muttersprachlern trainiert werden müsste. Abgesehen davon würde ein großer Teil der Schüler (und zwar mit L2 und L1) von einem Training für Registersensitivität profitieren, in dem ihnen die emotionale Konnotation von Bewegungsverben wie knallen, krachen oder rasen verdeutlicht werden sollte, denn schließlich zielen Berichte nicht auf die "emotionale Involvierung der Adressaten" (Feilke 2014, S. 234) ab. Auch Aufgaben zur unregelmäßigen Verbflexion (Belege von schießte sind Legion, ebenfalls unabhängig von der Sprachbiographie) wären hilfreich, um das Risiko zu minimieren, dass formale Fehler den Gesamteindruck, den Lehrkräfte von der Qualität eines Textes haben, überproportional negativ beeinflussen. Vor diesem Hintergrund gilt es auch die korrekte Realisierung von Wegangaben (vgl. Tab. 6) als Fördergegenstand zu berücksichtigen.

Die Untersuchung der Verbalisierung von Bewegungsereignissen durch die genannten 90 Schüler hat gezeigt, dass diese insgesamt betrachtet akzeptable bis gute, da vollständige Unfallprotokolle produziert haben, die dem in der Schreibaufgabe genannten Polizisten als Adressaten eine Rekonstruktion des Unfallhergangs durchaus erlaubt hätte. Damit haben sie die zentralen Merkmale von Berichten in der konzeptionell-schriftlichen "Distanzkommunikation" berücksichtigt; vgl. dazu *Feilke* (2014, S. 236), der die Notwendigkeit einer "Orientierung an den Relevanzkriterien der Adressatenschaft" und die Einstellung auf ein tendenziell uninformiertes "Publikum" herausstellt, wobei gerade letzteres natürlich als Merkmal der konzeptionell schriftlichen "Sprache der Distanz" (*Koch/ Oesterreicher* 1985) schlechthin betrachtet werden kann, in der genau zu prüfen ist, welche Informationen explizit zu formulieren sind.

Die wichtigste Aufgabe im Unterrichtsalltag besteht m. E. darin, die Schüler einer Klasse zu identifizieren, die – trotz langjähriger Beschulung – grundsätzliche Schwierigkeiten haben, einen kohärenten Text zu verfassen, und die noch kein Bewusstsein davon entwickelt haben, dass im Unterricht und in anderen formelleren Kommunikationssituationen andere Ausdrucksmittel zu wählen sind als konzeptionell mündliche. Vgl. dazu die folgenden zwei Beispieltexte aus dem oben analysierten zweiten *Schuldeutsch*-Teilkorpus:

- (9) (...) Das ein Auto fast ein Kind uBerfahren hätte dass Auto sehr stark gebremst . (Zum gluck) Ein Fahrrad war hintem Auto, dass Auto ist zem vor dem Kind stehen gebliben. Aber dass Fahrrad ist rein gefahren ausversehen soh habe ich dass gehsehen. (L2-Schüler, in Deutschland geboren, Kita-Besuch, spricht in der Familie überwiegend nicht Deutsch)
- (10) (...) Das zwei jungs Fußball spielen Ball fehlt auf die Straße Auto kommt grade/-junge halt auto an. ein Radfahre knalt ins auto Also war eigentlich der Junge schuld. (L1-Schüler)

Schüler wie diese benötigen über einen längeren Zeitraum intensive zusätzliche Schreibpraxis unter Anleitung – und es wäre zu überlegen, ob man sie nicht zusammen mit Seiteneinsteigern unterrichten könnte. Aus der Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb ist bekannt, dass Kerngrammatik und Grundwortschatz der konzeptionell mündlichen Alltags-

sprache von Kindern und auch noch von Jugendlichen selbst ohne Unterricht oft in erstaunlich kurzer Zeit bewältigt werden, auch wenn letztere ein geringeres Erwerbstempo aufweisen als Lerner im Grundschulalter (vgl. *Czinglar* 2014, *Haberzettl* u.a. 2013, *Tracy* 2008). Die eigentliche Herausforderung besteht darin, die Neuankömmlinge in möglichst kurzer Zeit auf das durchschnittliche bildungssprachliche Niveau der Bildungsinländer ihrer Altersstufe zu bringen bzw. bildungssprachliche Kompetenz unter Umständen überhaupt erst von Grund auf aufzubauen. Bildungsinländer, bei denen dieser Aufbau versäumt wurde, könnten also von Förderinitiativen für Seiteneinsteiger profitieren.

Besonders herauszustellen ist sicher, dass sich auch bei der Verwendung von Präpositionen kein Mehrsprachigkeitseffekt gezeigt hat. Bryant (2012) hat überzeugend dargelegt, dass die Semantik von Präpositionen ein schwieriger Erwerbsgegenstand ist, und "es vielen DaZ-Kindern nicht gelingt durch das tägliche "Sprachbad" in der Kita und in der Grundschule das Fundament des deutschen Lokalisierungssystems zu erwerben und sich früh Konstruktionen einschleifen, die im Deutschen zwar möglich sind, aber nicht der zielsprachlichen Perspektivierung entsprechen, so dass das System nicht in zielsprachlicher Weise expandieren kann" (Bryant 2012, S. 286). Vielleicht weil die 12- bis 13-Jährigen mehrsprachigen Probanden aus dem Schuldeutsch-Korpus doch lange genug Zeit hatten, diese Erwerbsaufgabe zu meistern, sind bei ihnen keine auffälligen Überdehnungen etc. (mehr) zu beobachten und auf die L1 zurückzuführen. Aufgrund der Tatsache, dass nur bekannt ist, dass diese L1 von den Schülern in der Familie tatsächlich regelmäßig gesprochen wird, nicht jedoch, auf welchem Niveau und in wie vielen verschiedenen Kontexten, vor allem aber aufgrund der Heterogenität der Gruppe bzgl. des Merkmals der L1, wurde der etwaige Einflussfaktor einer L1-bedingten Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen für den vorliegenden Beitrag von vornherein nicht ins Auge gefasst. Zwar kann es mittlerweile als empirisch abgesichert gelten, dass L2-Lerner in ihrer L2-Sprachproduktion oft deutlich von einer L1-basierten Konzeptualisierung geprägt sind, also z.B. weniger häufig die Endpunkte von Wegen explizit nennen und vor allem überhaupt bewusst wahrnehmen als deutsche Muttersprachler dies tun (vgl. dazu z.B. Schmiedtová 2011). Doch besteht die aus Gedächtnis- und Blickpräferenzstudien gewonnene und damit sozusagen 'sprachexterne' empirische Evidenz im Wesentlichen für Lerner, die erst in einem fortgeschrittenen Alter als Jugendliche oder Erwachsene begonnen haben, die L2 zu lernen. Die Schuldeutsch-Probanden kamen zu einem großen Teil schon im Kindergarten- oder sogar Kleinkindalter mit der L2 Deutsch in Kontakt, spätestens jedoch in der Grundschulzeit. Damit können sie alle als frühe L2-Lerner gelten (vgl. Haberzettl 2014b, S. 5ff. für einen kompakten Überblick bzgl. des Altersfaktors im Spracherwerb). Auf der anderen Seite bezieht sich Bryant (2012) wie schon erwähnt auf Kinder im Alter von ungefähr sechs Jahren, und auch Schroeder (2009) identifiziert in deutschen Texten von Kindern aus 5., 6. und 7. Klassen mit L1 Türkisch Präferenzen bei der Kodierung von Bewegungsereignissen, die auf einen Einfluss der Verb-Sprache Türkisch hinweisen. Selbst wenn sich weder die Befunde von Bryant (2012) (Schwierigkeiten mit der richtigen Verwendung lokaler und direktionaler Präpositionen) noch von Schroeder (2009) (ein tendenziell ,armes' Inventar an Bewegungsverben) in den Schuldeutsch-Teilkorpora wiederfinden ließen, stellt es sicherlich nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar, Transfereffekte bei der Textproduktion ausfindig zu machen und durch gezielte Intervention überwinden zu helfen. Vorerst aber besteht die größte Herausforderung – auch wegen der vielen verschiedenen Herkunftssprachen, die in unseren Schulen vertreten sind - darin, Förderlehrkräfte zu Experten für den Gegenstand der deutschen Bildungssprache und die entsprechende Didaktik und Methodik zu machen und Fachlehrer für die Rolle des Mediums Sprache in ihrem Fach zu sensibilisieren, damit sie Bildungsinländer mit Aufholbedarf (vgl. (9) und (10)) und Seiteneinsteiger gezielt unterstützen können.

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in den hier untersuchten Teilkorpora von Schuldeutsch die Texte der mehrsprachigen Schüler einen eher besseren als schlechteren Eindruck hinterlassen als die der monolingual aufwachsenden Altersgenossen (vgl. die Tabellen 3 und 4). Dies könnte – hier kann nur spekuliert werden, da die vorliegenden Daten zu den biographischen Daten der Probanden keine entsprechend detaillierten Informationen beinhalten - darauf zurückzuführen sein, dass aufgrund der in Deutschland zu konstatierenden institutionellen Diskriminierung von Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. u.a. Gomolla/Radtke 2007) überproportional viele Schüler, die aufgrund ihres Potentials eigentlich ein Gymnasium besuchen könnten, auf der Gemeinschaftsschule verbleiben, auch wenn im Saarland im Gegensatz z.B. zu Bayern ein Kind von den Eltern auch gegen die Lehrerempfehlung in einem Gymnasium angemeldet werden kann. Die leistungsstarken und auch leistungsdurchschnittlichen Kinder ohne Migrationshintergrund hingegen treten (dann u.U. gegen die Lehrerempfehlung) nach dem Abschluss der vierten Klasse bevorzugt in ein Gymnasium über, so dass nur die tendenziell leistungsschwachen einsprachig aufwachsenden Kinder in den Gemeinschaftsschulen verbleiben. Sollte diese zumindest plausible Vermutung zutreffen, gäbe es erst recht Anlass zu dem Aufruf, Sprachfördermaßnahmen in diesen Schulen keinesfalls nur mehrsprachigen Schülern zugute kommen zu lassen.

Anmerkungen

- 1 Den anonymen Reviewern sei f\u00fcr die konstruktiven Vorschl\u00e4ge zur Verbesserung dieses Beitrags gedankt.
- 2 Die folgende Synopse basiert auf Gruhn/Haberzettl (2013) und Haberzettl (2014a, 2014b, S. 13).
- Frühere Versionen von *Schuldeutsch* hatten auch eine klassische einzelsatzbezogene Morphosyntax-Fehleranalyse enthalten. In den Pilotstudien hatte sich jedoch nur der grammatische Gegenstandsbereich der Nominalflexion als untersuchenswert (da zu trennscharfen Ergebnissen führend) erwiesen und daher Eingang in das aktuelle Bewertungsraster gefunden.
- 4 Im Saarland gibt es seit einer Neuregelung im Jahr 2012 nach der vierjährigen Grundschulzeit die Möglichkeit, ein achtjähriges Gymnasium zu besuchen, oder eine minimal fünf-, maximal neunjährige Gemeinschafts- oder Gesamtschule, die ggf. mit dem Abitur abgeschlossen werden kann.
- Diese haben in einem Fragebogen zur Sprachbiographie und anderen Hintergrundinformationen angekreuzt, zuhause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, die sie "in der Familie" gelernt haben und die sie "immer" oder "meistens" mit mindestens einem Familienmitglied verwenden. Alle in den schon vorliegenden und in diesem Beitrag dargestellten Studien zum *Schuldeutsch*-Korpus berücksichtigen nur solche mehrsprachigen Schüler, die spätestens während der Grundschulzeit nach Deutschland gekommen sind; der Großteil ist bereits ins Deutschland geboren.
- 6 Diese 30 Schüler wurden nach dem Zufallsprinzip aus dem Schuldeutsch-Korpus gezogen.
- 7 Ein Verbalisierungstyp ist als eine Kombination aus dem zu verbalisierenden Ereignis und der Verbalisierung zu verstehen. Es gibt z.B. einen Type "Auto → Kind/angerast kommen" und einen anderen Type "Fahrrad →←Straße/Auto/angerast kommen". Daher ergibt sich die Gesamtsumme der Types aus den in den Tabellenzellen aufgeführten Teilsummen.
- 8 Ich danke meinem wissenschaftlichen Hilfskräften *Ainaz Sulaimanova* und *Kerrin Heese* für die Unterstützung bei der Auswertung.
- 9 Die Einordnung bestimmter Lexeme als dem konzeptionell schriftlichen Modus zugehörig ist zugegebenermaßen subjektiv, doch wird durch die exhaustive Auflistung aller Belege in Tabelle 4 Transparenz geschaffen und es steht dem Leser frei, zu einer anderen Einschätzung zu kommen. Dasselbe gilt für die Qualifizierung von (zu) informellen Formulierungen in Tabelle 5.

- 10 Vgl. dazu folgenden Text eines L1-Schülers, der in seiner Fabulierlust allerdings aus dem Gesamtkorpus heraussticht: Erst haben 2 Leute / mit dem Fuβball gespielt. Alsdann der Ball / auf die Fahrbahn rollte. Eine Autofahrerin / bemerkte es rechtzeitig und bremste. Hinter der / Auto wahr ein Fahrradfahrer. Er bremste nicht ab. / Falls er eine Versicherung hat wird diese für/ den aufgekommenen Schaden nur für da nicht / auf kommen (der Schaden am Fahrrad). Da es / eigenverschulden ist. Wenn er es trotzdem der Versicherung meldet, was er lieber sich zweimal über / legen soll, wäre das Versicherungsbetrug. Darauf / steht eine Geldstrafe oder eine Freiheitsstrafe / ich glaube bis zu 5 Jahren und er kriegt nicht / mehr so leicht eine Versicherung. Die Schäden / am Auto wird aber die Teil oder Vollkarko / übernehmen.
- 11 Für die Zählung wurden div. Formulierungen zusammengefasst, z.B. ist "in Frau müllers Auto" äquivalent zu "in das Auto", "aus ihrem Auto" ist äquivalent zu "aus dem Auto", "hinten ins Auto fahren" zu "in das Auto fahren" etc.
- 12 In Richtung wird von mir als komplexe Präposition gewertet.
- 13 Zur Kontrolle wurden auch die Texte als Ganzes auf ihre Nachvollziehbarkeit geprüft, was dem Leser in diesem Beitrag aus Platzgründen leider nicht präsentiert werden kann.

Literatur

- Adam, I. M. (2015): Komplexe Nominalphrasen als Indikator für Textkompetenz? Eine empirische Studie zu Texten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mit und ohne Migrationshintergrund. Unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Universität des Saarlandes.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./ Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Test-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.
- Berthele, R. (2006): Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen. Berlin.
- Blaschitz, V. (2014): Narrative Qualifizierung Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Münster.
- Bryant, D. (2012): Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler.
- Czinglar, C. (2014): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Berlin.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. Praxis Deutsch, 233, S. 4-13.
- Feilke, H. (2014): Schriftliches Berichten. In: Feilke, H./Pohl, H. (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen. – Baltmannsweiler, S. 233-252.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Gruhn, M./Haberzettl, S. (2013): Schreiben in der Sekundarstufe I Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht? In: Dirim, I./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen aufgreifen fördern. Stuttgart, S. 121-131.
- Haberzettl, S./Dimroth, C./Wulff, N./Czinglar, C. (2013): Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Grundschulalter. In: Berndt, A. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. – Frankfurt/M, S. 143-161.
- Haberzettl, S. (2014a): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In: Klages, H./Pagonis, G. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Berlin, S. 47-69.
- Haberzettl, S. (2014b): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Chilla, S./Haberzettl, S. (Hrsg.): Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Band 4: Mehrsprachigkeit. – München, S. 3-18.
- Klein, W. (1991): Raumausdrücke. Linguistische Berichte, 132, S. 77-114.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M. u.a. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der N\u00e4he Sprache der Distanz: M\u00fcndlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15-43.
- Petersen, I. (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin.

- Rehbein, J. (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen.
- Ricart Brede, J. (2014): "Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballongs größer". Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./Grommes, P. (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin.
- Siekmeyer, A. (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst-und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertation Universität des Saarlandes. Online verfügbar unter: http://www.scidok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeyer Phil.pdf, Stand: 11.01.2016.
- Schmiedtová, B. (2011): Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt psycholinguistische Hintergründe. In: Schulte, S. (Hrsg.): Ohne Wort keine Vernunft keine Welt. Bestimmt Sprache Denken? Münster, S. 97-128.
- Schroeder, C. (2009): gehen, laufen, torkeln: Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In: Schramm K./Schroeder, C. (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache. Münster, S. 185-201.
- Schindler, K./Siebert-Ott, G. (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, A./Spiegel, C. (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung transdisziplinär. Frankfurt/M, S. 91-110.
- Scholten-Akoun, D./Kuhnen, A./Mashkovskaya, A. (2013): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Feilke, H./Köster, J./Steinmetz, M. (Hrsg.) (2013): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Freiburg i. Br., S. 207-228.
- Talmy, L. (2008): Lexical typologies. In: Shopen, T. (Hrsg.): Language typology and syntactic description, Volume III: Grammatical categories and the lexicon, second edition. Cambridge.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2. Auflage). Tübingen.
- Vollmer, H. J./Thürmann, E. (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. – Münster, S. 41-57.

Geschlecht – Pädagogik – Rechtsextremismus



Andreas Hechler Olaf Stuve (Hrsg.)

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts

2015. 390 Seiten. Kart. 29,90 € (D), 30,80 € (A) ISBN 978-3-8474-0695-2

Wer sich mit Neonazismusprävention beschäftigt, muss die Kategorie Geschlecht berücksichtigen, denn Geschlecht ist ein Kernaspekt der neonazistischen Ideologie und Lebenswelt.

In 18 Beiträgen werden dieser Standpunkt sowie die pädagogischen und theoretischen Praxen der Trias Geschlecht – Pädagogik – Neonazismus untersucht. Den Autor_innen gelingt es dabei zu verdeutlichen, dass Rechtsextremismusprävention ebenso gemainstreamt werden muss wie eine geschlechterreflektierte Pädagogik. Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich Barbara Budrich PublishersStauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 Fax +49 (0)2171.344.693 info@budrich.de

www.budrich-verlag.de



Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst?

Anja Müller, Sabrina Geyer, Katinka Smits

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Frage, ob pädagogische Fachkräfte, die im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fördern, ihre Sprache an den Förderbedarf der Kinder anpassen. Hierfür wurden zehn Fachkräfte während der Förderung videografiert und von 22 DaZ-Kindern wurde der Sprachstand erfasst. Da für alle Kinder ein Förderbedarf im Verstehen von W-Fragen dokumentiert wurde, konzentriert sich die Auswertung allein auf diesen Bereich. Die Sprache der Fachkraft wurde dabei analysiert nach: a) sprachlicher Flexibilität, d.h. welche Typen von W-Fragen werden produziert; b) Häufigkeit der Zielstruktur, d.h. wie viele W-Fragen werden von der Fachkraft produziert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprache der Fachkräfte als nur bedingt adaptiv eingeschätzt werden kann.

Schlagwörter: Sprachförderung, sprachliches Handeln, Sprachförderkompetenz, W-Fragen, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

The language of language training: Do kindergarten teachers adapt their language to children's needs?

Abstract

This contribution addresses the question whether kindergarten teachers administering language training programs to L2-German children adapt their language to the specific needs of the children. For this purpose, ten kindergarten teachers were videotaped during training and 22 L2-German children were assessed with regard to their linguistic proficiency level. Since all children were diagnosed with deficits in the comprehension of wh-questions, the analysis is restricted to this area. The language of the teachers was analysed with regard to: a) linguistic flexibility, i.e. which types of wh-questions are produced; b) frequency of the target structure, i.e. how many wh-questions are produced. The results show that the teachers' language can only partly be considered adaptive.

Keywords: Language training, linguistic adaptivity, language training competence, wh-questions, L2-German children

1 Einleitung

Die Erwartungen, die im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung an pädagogische Fachkräfte (PF) im Elementarbereich gestellt werden, sind komplex. Eine der anspruchsvollsten Anforderungen ist das gezielte sprachliche Handeln der PF in der Fördersituation.

So soll die Sprache der PF an den Sprachstand der Kinder angepasst sein, so dass den Kindern in der Förderung die sprachlichen Strukturen angeboten werden, die für deren aktuellen Förderbedarf relevant sind (u.a. *Ruberg/Rothweiler* 2012). Mittlerweile gibt es eine Reihe von Studien, in denen die Sprachförderkompetenzen von PF untersucht wurden. Der Fokus lag meist auf dem Fachwissen der PF (vgl. z.B. *Müller/Geist/Schulz* 2013; *Thoma* u.a. 2011) und auf dem Vorgehen in der Sprachstandserhebung (u.a. *Geist* 2014). Das sprachliche Handeln der PF wurde bislang kaum untersucht. So ist auch die Frage offen, inwieweit PF ihre Sprache zielgerichtet an den Sprachstand der Kinder und somit an deren Förderbedarf anpassen.

In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die das sprachliche Handeln von PF aus dem Elementarbereich untersucht. Es wurden zehn PF während einer typischen Sprachfördersituation mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, videografiert. Aus jeder Fördergruppe einer PF wurde von mindestens zwei DaZ-Kindern der Sprachstand mittels des Verfahrens Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ, Schulz/Tracy 2011) erfasst. Es zeigte sich für alle Kinder ein Förderbedarf für den Bereich Verstehen von einfachen W-Fragen. Auf Grundlage des festgestellten Förderbedarfs wird untersucht, inwiefern die Sprache der PF an den Förderbedarf der Kinder angepasst ist. Die Sprache der PF wird auf zwei Ebenen analysiert: a) im Hinblick auf ihre sprachliche Flexibilität, d.h. enthält die Sprache der PF einfache W-Fragen, also die Zielstrukturen, die mit Blick auf den Förderbedarf zu erwarten sind, und b) im Hinblick auf die Häufigkeit der Zielstruktur, d.h. inwiefern einfache W-Fragen von den PF frequent verwendet werden.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Der folgende Abschnitt thematisiert die Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen mit besonderem Blick auf das sprachliche Handeln der PF (Abschnitt 2). Dabei werden Ergebnisse bisheriger Studien zum sprachlichen Handeln vorgestellt sowie die Funktion von Fragen in der Sprachförderung beschrieben. Danach werden syntaktische und semantische Eigenschaften von W-Fragen erläutert und der Erwerb von W-Fragen bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) und mit DaZ anhand aktueller Studien skizziert (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden die durchgeführte Studie und die Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Daten und einem Fazit (Abschnitt 5).

2 Das sprachliche Handeln in der Sprachförderung

2.1 Grundsätze der Sprachförderung aus spracherwerbstheoretischer Sicht

Zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen gibt es zahlreiche Empfehlungen, beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer, in den mittlerweile zahlreichen Büchern zur vorschulischen Sprachförderung und in den Handbüchern der Sprachförderprogramme selbst. Einigkeit herrscht darüber, dass die verwendeten Materialien für die Kinder ansprechend gestaltet sein sollen, die gewählten Themen die Kinder interessieren und alltagsnah sein sollen und dass die PF einfühlsam und dem Kind zugewandt agieren soll. Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive spielen bei der Frage nach der Gestaltung einer wirksamen Sprachförderung zwei weitere Aspekte eine wesent-

liche Rolle: a) die Sprachförderung sollte in für das Kind natürlichen Kontexten stattfinden, die optimalerweise an Situationen angelehnt sind, die auch im natürlichen Spracherwerb zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten führen; b) die Sprache der PF sollte auf den Entwicklungsstand des Kindes und den damit verbundenen Förderbedarf abgestimmt sein (u.a. Hopp/Thoma/Tracy 2010; Ruberg/Rothweiler 2012). Der letzte Aspekt, die Forderung nach sprachlicher Adaptivität, basiert auf dem entwicklungsproximalen Ansatz nach Dannenbauer (1994). Grundsatz hierbei ist, dass Sprachförderung vor allem individualisiert erfolgen sollte, d.h. orientiert am Sprachstand des Kindes. So kann die Förderung bzw. der Erwerb bestimmter sprachlicher Strukturen systematisch angebahnt werden. Entsprechend sollte die Zielstruktur dem Kind während der Fördermaßnahme transparent und hochfrequent dargeboten werden, so dass die Zielstruktur so häufig wie möglich im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes steht (Dannenbauer 1994). Weiterhin sollte die Zielstruktur variations- und kontrastreich dargeboten werden (siehe auch Schulz/ Tracy/Wenzel 2008). Letztlich sollten die Bedeutung und die Funktion der Zielstruktur im Sprachgebrauch und im Sozialkontext erfahrbar gemacht werden und somit das Kind zur Übernahme bzw. zur Aufnahme der Zielstruktur in das Sprachsystem anregen (Dannenbauer 1994). Hierbei wird der gezielt didaktische Einsatz von Sprachfördertechniken, auch Modellierungstechniken genannt, wie z.B. implizites Feedback und Expansion, empfohlen (u.a. Ruberg/Rothweiler 2012; für eine kritische Diskussion siehe Müller 2015).

Ein sprachlich adaptives Handeln setzt demnach voraus, dass die PF den Sprachstand und den Förderbedarf des Kindes kennt. Studien zum Vorgehen von PF in der Sprachstandserhebung zeigen jedoch, dass sich viele PF die Durchführung entsprechender Verfahren nicht zutrauen (*Fried* 2007), so dass überwiegend hausinterne Materialien zur Erfassung des Sprachstands eingesetzt werden (*Geist* 2014). In der Regel handelt es sich hierbei um unsystematische Formen der Sprachstandserhebung, die nicht den Anforderungen der Testpsychologie (z.B. Erfüllen von Gütekriterien) entsprechen und somit keine zuverlässige Einschätzung des Sprachstandes erlauben.

Wie dargestellt, gibt es zahlreiche Empfehlungen für die Gestaltung eines sprachlich adaptiven Handelns in der Fördersituation. Begriffe wie *variationsreich*, *hochfrequent*, *kontrastreich* und *transparent* stehen hierbei im Mittelpunkt. Hinter diesen Begriffen stehen theoretische Konstrukte, die zu erklären versuchen, wie eine Zielstruktur hochfrequent oder kontrastreich angeboten werden kann. Allerdings ist der Übertrag der Konstrukte in die Praxis der Förderung bislang nur unzureichend. So ist beispielweise offen, was *frequentes Anbieten* tatsächlich bedeutet, d.h. wie oft muss die Zielstruktur angeboten werden, damit es frequent ist. Ebenso ist für die anderen Merkmale *variationsreich*, *kontrastreich* und *transparent* unklar, wie oft die Merkmale beim Anbieten der Zielstruktur berücksichtigt werden sollten.

2.2 Das sprachliche Handeln in der Fördersituation

Als eine der Ersten beschäftigte sich *Ricart Brede* (2011) mit dem sprachlichen Handeln von PF. In ihrer Studie zur Qualität vorschulischer Sprachförderung videografierte sie PF in der Fördersituation und erfasste die Inhalte der Sprachfördermaßnahmen sowie deren Sozialformen und den Ablauf einzelner Aktivitäten. Die Sprache der PF wurde hinsichtlich quantitativer und qualitativer Aspekte untersucht. Die Ergebnisse belegen einen deutlich höheren Sprechanteil der PF im Vergleich zu den Kindern. Weiterhin reagierten die

PF in 64% der Fälle nicht auf fehlerhafte kindliche Äußerungen in Form von Sprachfördertechniken. In den verbleibenden Fällen gaben die PF mehrheitlich ein implizites Feedback. Die sprachlichen Äußerungen der PF bestanden zu etwa 40% aus unvollständigen Sätzen, Ellipsen und Satzfragmenten. 34% der Äußerungen waren Deklarativsätze, gefolgt von 15% Fragen (ja/nein und W-Fragen) und 6% Imperativen. Die Studie von *Ricart Brede* ermöglicht einen umfassenden Einblick in die Gestaltung und Organisation von vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Die Analysen zum sprachlichen Handeln der PF bleiben jedoch zu allgemein.

Beckerle/Kucharz/Mackowiak (2012) untersuchten den Einsatz und die Angemessenheit von Sprachfördertechniken von PF in der Fördersituation. Um die Angemessenheit der Fördertechniken zu bestimmen, wurde auf einer dreistufigen Skala geratet, inwiefern die eingesetzte Technik mit Blick auf den Sprachstand des Kindes und den Kontext der Förderung als passend empfunden wurde und ob die Reaktion der PF sprachlich korrekt war. Hierfür wurde das sprachliche Handeln von PF in der Fördersituation vor und nach einer Weiterbildung, in der es u.a. auch um Sprachfördertechniken ging, erfasst. In einer ersten Untersuchung mit vier PF zeigte sich, dass die PF nach der Weiterbildung mehr Fördertechniken einsetzten. Die Einschätzung der Angemessenheit der Sprachfördertechniken ergab, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Angemessenheit der Techniken niedriger geratet wurde als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Bei der Darstellung des Ratings bleibt jedoch unklar, ob und wie genau die drei einzelnen Aspekte, aus denen sich die Angemessenheit einer Fördertechnik ergab, gewichtet wurden.

Müller u.a. (2014) untersuchten das sprachliche Handeln von zwei PF hinsichtlich Strukturmerkmalen und der syntaktischen Komplexität der Äußerungen. Die Daten zeigen, dass die produzierten Hauptsatzstrukturen variationsreich sind, d.h. die PF produzierten keine starren Subjekt-Objekt-Verb Sätze sondern variierten das Satzglied am Anfang des Satzes. Beide PF produzierten deutlich mehr Haupt- als Nebensätze, so dass Müller und Kolleginnen mit Blick auf die unterschiedliche Verbstellung in beiden Strukturen die Sprache nur als bedingt variations- und kontrastreich werten. Eine Analyse der Hauptsatzstrukturen hinsichtlich der Produktion von verschiedenen Fragestrukturen wurde nicht vorgenommen.

Insgesamt ermöglichen bisherige Studien eine deskriptive Beschreibung des sprachlichen Handelns. In keiner der Untersuchungen wurde jedoch explizit der Sprachstand der Kinder berücksichtigt. Somit bleibt unklar, inwieweit die PF Kenntnisse über den Sprachstand der Kinder hatten und inwieweit sie diesen bei der Gestaltung ihres sprachlichen Handelns berücksichtigten.

2.3 W-Fragen in der Sprachförderung

Es wird erwartet, dass PF das Kind als gleichberechtigten Gesprächspartner sehen und sich bemühen, den Äußerungen bzw. Erzählungen des Kindes zu folgen und es zum Sprechen anzuregen. Konsens besteht darin, dass ja/nein-Fragen im Vergleich zu anderen Fragetypen das Kind am wenigsten zum Sprechen aktivieren (u.a. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010; Ruberg/Rothweiler 2012). Daher sollen offene Fragen, d.h. W-Fragen, gestellt werden, um das Kind zum eigenständigen Erzählen zu animieren. Entsprechend gilt das Stellen von W-Fragen als sprachförderliches Verhalten (u.a. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010). Reich (2008) weist darauf hin, dass einfache Benennfragen wie Was ist das? jedoch nicht sinnvoll sind und allenfalls als Gesprächseinstieg dienen können.

Am förderlichsten seien demnach W-Fragen "[...] die allgemein zu einer sprachlichen Aktivität nach Wahl des Kindes auffordern" (*Reich* 2008, S. 74). *Reich* schränkt jedoch ein, dass diese Art der offenen Fragen Kinder sprachlich überfordern könnten. Aber nicht alle W-Fragen sind offene Fragen. Nach *Ruberg/Rothweiler* (2012) unterscheiden sich offene und geschlossene W-Fragen darin, dass die Antwort auf geschlossene W-Fragen aus einem Satzglied besteht, die Antwort auf offene Fragen verlangt hingegen eine komplexe Äußerung bestehend aus mindestens zwei Satzgliedern.

Der Gebrauch von Fragen in der Sprachförderung wurde bislang kaum empirisch untersucht. Briedigkeit (2011) analysierte die Verteilung von verschiedenen Fragetypen in der Alltagskommunikation zwischen PF und Kindern. Die Einteilung der Fragetypen erfolgt dabei nach dem Zweckbereich der Frage, d.h. nach der sprachlichen Handlung, die mit der Frage einhergeht. Briedigkeit berichtet, dass die PF am häufigsten Überprüfungsfragen stellen, gefolgt von Fragen mit Aufforderungscharakter. Eine Analyse hinsichtlich der Verwendung von W-Fragen bzw. ja/nein-Fragen wird nicht berichtet. Schönfelder (2014) untersuchte in ihrer Studie, inwieweit die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch den gezielten Einsatz von Fragen adaptiv unterstützt werden können. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass PF das Format ihrer Fragen im Dialog mit den Kindern nicht angemessen einsetzen. So nutzt die PF aus dem berichteten Fallbeispiel als Gesprächseinstieg offene Fragen, die eine hohe Komplexität in der Antwortstruktur seitens des Kindes erfordern. Da das Kind auf die Fragen nicht reagiert, wechselt die PF das Frageformat hin zu einer ja/nein-Frage. Schönfelder wertet dies als "eine verzögerte Anpassung zwischen Entwicklungsstand und Fragestruktur" (2014, S. 72). Röhner/Li/Hövelbrinks (2010) untersuchten die Länge und syntaktische Vollständigkeit kindlicher Äußerungen als Antworten auf verschiedene Fragen von PF in Sprachfördersituationen in Kitas und Grundschulen. Die Autorinnen zeigten, dass Kinder auf offene Fragen der PF meist mit längeren sowie vollständigeren Äußerungen antworteten. Daneben riefen Fragen, die zum Beschreiben bzw. Erklären evozierten, bei den Kindern komplexere Antworten hervor als Fragen, die Benennungen zum Ziel hatten.

Es lässt sich festhalten, dass Fragen in der Sprachförderung eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Allerdings wird meist allgemein zwischen ja/nein-Fragen und W-Fragen bzw. offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Die unterschiedlichen linguistischen Anforderungen, die mit dem Verstehen der Fragen einhergehen, werden im Rahmen der Sprachförderung bislang zu wenig thematisiert und reflektiert. Daher fokussiert der folgende Abschnitt die Eigenschaften von Fragen, insbesondere von W-Fragen, und den Erwerb von Fragestrukturen.

3 Einfache W-Fragen im Deutschen

3.1 Semantische und syntaktische Eigenschaften von einfachen W-Fragen

Fragen werden in Entscheidungsfragen und W-Fragen unterschieden. Im Gegensatz zu W-Fragen werden Entscheidungsfragen nicht durch ein Fragepronomen eingeleitet, sondern sind durch die satzinitiale Stellung des finiten Verbs gekennzeichnet (*Eisenberg* 2006). Entscheidungsfragen lassen sich nach ja/nein-Fragen (1) und Alternativfragen (2) klassifizieren.

- (1) Liest Justus gerade Zeitung?
- (2) Möchtest du Tee oder Kaffee trinken?

Werden ja/nein-Fragen jedoch als Rückversicherungsfragen verwendet, so kann auch die Struktur des zugrundliegenden Aussagesatzes beibehalten werden (3).

(3) A: Du wirst es nicht glauben. Justus liest Zeitung. B: Justus liest Zeitung?

W-Fragen, auch Ergänzungs- oder Informationsfragen genannt, erfragen fehlende Teile einer Information. Die Herausforderung für das spracherwerbende Kind liegt jedoch nicht nur allein darin zu erkennen, ob nach einem Satzglied gefragt wird, sondern auch nach welchem Satzglied gefragt wird. W-Fragen werden nach Argument- und Adjunktfragen unterschieden (u.a. *Schulz* 2013). Erstere Kategorie beinhaltet Fragen nach dem Subjekt, dem direktem und dem indirektem Objekt (Beispiele 4-6). Argumentfragen erfragen ein Satzglied, das durch die thematische Rollenvergabe des Verbs vorgegeben und somit obligatorisch ist. Entsprechend trägt das W-Fragepronomen Kasus und repräsentiert einen bestimmten semantischen Gehalt – beides in Abhängigkeit vom zu erfragenden Argument.

- (4) Subjekt-Frage: Wer kam zu spät?
- (5) Indirekte Objekt-Frage: Wem hat Peter geholfen?
- (6) Direkte Objekt-Frage: Wen hat Tom getroffen?

Adjunktfragen beziehen sich auf Satzglieder, die als freie bzw. ergänzende Angaben im Satz bezeichnet werden (u.a. *Musan* 2013) und demnach nicht obligatorisch für die Grammatikalität des Satzes sind (Beispiel 7).

(7) Wo/Wann/Warum trifft Max seinen Bruder?

Fragen zählen zu den Hauptsatzstrukturen und sind im Deutschen durch die Subjekt-Verb-Inversion gekennzeichnet (u.a. Fanselow/Felix 1993; Reis 1985). Ausnahmen bilden hier jedoch W-Fragen nach dem Subjekt (Beispiel 4) und Rückversicherungsfragen (Beispiel 3). In W-Fragen steht im Deutschen zudem das W-Fragepronomen in initialer Satzposition und somit vor dem finiten Verb. Jedoch gibt es auch sogenannte Echo-Fragen, in denen das W-Fragepronomen in seiner Position verbleibt und nicht an den Satzanfang gestellt wird (Beispiel 8).

(8) Tom hat wen in der Bibliothek getroffen?

Fragen mit dem Fragepronomen welche werden in Bezug auf ihre syntaktischen und semantischen Charakteristika als komplexer, d.h. anspruchsvoller gedeutet, als einfache W-Fragen (Grewendorf 2012; Friedmann/Novogrodsky 2011). Hier bilden das Fragepronomen welche und das Nomen eine komplexe Nominalphrase. Entsprechend wird das Nomen zusammen mit dem W-Pronomen an den Satzanfang gesetzt. Genau wie einfache W-Fragen können welche-Fragen nach Subjekt- und Objektfragen unterschieden werden (9 a, b).

- (9) a) Subjektfrage: Welches Kind darf anfangen?
 - b) Objektfrage: Welche Karte möchtest du haben?

W-Fragen können als Antwort aber auch ein Prädikat verlangen (10). Im Rahmen des Beitrags werden diese Fragen als prädikative Fragen bezeichnet.

(10) A: Was hat Lisa gestern Abend noch gemacht? B: (Ein Buch) Gelesen.

3.2 Der Erwerb von einfachen W-Fragen bei Kindern mit DaM und DaZ

3.2.1 Produktion von einfachen W-Fragen

Erste Fragestrukturen mit W-Frage-Bedeutung können im Erstspracherwerb bereits mit ca. 20 Monaten auftreten, wobei das Fragepronomen oft noch ausgelassen wird (*Tracy* 1994). Typisch für erste W-Fragen sind Strukturen wie *Was ist das?* bzw. *Wo ist...?* Diese Äußerungen treten bereits im zweiten Lebensjahr auf, jedoch sind diese Fragen feststehende Äußerungen (u.a. *Kauschke* 2012). Aus spracherwerbstheoretischer Sicht wird angenommen, dass diese Strukturen als eine Einheit im Lexikon des Kindes abgelegt sind und somit nicht die eigentlichen syntaktischen Fähigkeiten des Kindes widerspiegeln. Daher werden diese Fragen auch als *chunk-questions* bezeichnet. Echte W-Fragen werden von DaM-Kindern im zweiten bzw. dritten Lebensjahr produziert (*Clahsen/Kurasawe/Penke* 1995; für einen Überblick siehe *Guasti* 2000). Verschiedene Untersuchungen zur Erwerbsreihenfolge der einzelnen W-Wörter legen nahe, dass zunächst *wo* und *was* erworben werden, gefolgt von *wer* und *wie*, *warum* und *wann* (u.a. *Mills* 1985). Ergebnisse von Langzeituntersuchungen deuten darauf hin, dass *welche-*Fragen von Kindern später erworben werden (vgl. z.B. *Tracy* 1994; *Rowland* u.a. 2003).

Bislang haben sich nur wenige Studien mit der Produktion von W-Fragen bei DaZ-Kindern beschäftigt. *Chilla/Bonnesen* (2011) konnten in ihrer Untersuchung mit DaZ-Kindern bereits nach einem Jahr Kontaktdauer einfache W-Fragen dokumentieren.

3.2.2 Verstehen von einfachen W-Fragen

Untersuchungen zum Verstehen von einfachen W-Fragen zeigen, dass Kinder W-Fragen anfangs wie Entscheidungsfragen behandeln und entsprechend mit ja oder nein antworten. Erst im Alter von ca. 4 Jahren gelingt es DaM-Kindern, einfache W-Fragen zielsprachlich zu interpretieren (Schulz 2013; Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Schulz (2013) berichtet Ergebnisse einer Studie, in der das Verstehen von einfachen W-Fragen bei DaM-Kindern und bei DaZ-Kindern untersucht wurde. Die Daten wurden im Rahmen einer kombinierten Längsund Querschnittstudie erhoben. Mittels des Untertests Verstehen von W-Fragen aus LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) wurden 17 DaZ- und 31 DaM-Kinder getestet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren alle Kinder im Durchschnitt 3;8 Jahre alt; die DaZ-Kinder hatten zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 10,2 Kontaktmonate zur deutschen Sprache. Insgesamt gab es fünf Erhebungszeitpunkte jeweils im Abstand von sechs Monaten. Im Alter von 3;8 Jahren zeigten die DaM-Kinder in ca. 75% aller Fälle und die DaZ-Kinder in einem Drittel der Fälle ein zielsprachliches Verstehen von W-Fragen. Schulz (2013) berichtet, dass die Verstehensleistungen der DaZ-Kinder über die beiden nächsten Erhebungszeitpunkte zunahmen, so dass sie im Alter von 4;8 Jahren ähnliche Leistungen wie die DaM-Kinder mit 3;8 Jahren zeigten. Die DaM-Kinder verfügten zu diesem Zeitpunkt, d.h. mit 4;8 Jahren, bereits über ein zielsprachliches Verständnis von Subjekt- und Objekt-W-Fragen. Zum letzten Erhebungszeitpunkt mit 5;8 Jahren konnten für DaZ- und DaM-Kinder nahezu ähnliche Leistungen dokumentiert werden. Eine Analyse der W-Fragen hinsichtlich Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen erbrachte, dass sowohl DaM- als auch DaZ-Kinder Subjektfragen vor Objektfragen beherrschen und Objektfragen wiederum vor Adjunktfragen. Schulz (2013) weist darauf hin, dass beiden Gruppen das Verstehen von Adjunktfragen bis zum letzten Erhebungszeitpunkt noch nicht sicher gelang.

Das Verstehen von komplexen Fragen im Vergleich zu einfachen W-Fragen wurde u.a. von Avrutin (2000) für monolingual englisch aufwachsende Kinder im Alter von 3;5-5;2 Jahren untersucht. Die Kinder zeigten für einfache W-Objektfragen bessere Verstehensleistungen als für which-Objektfragen (welche-Objektfragen). Ähnliche Ergebnisse berichten auch Friedmann/Novogrodsky (2011) für monolingual hebräisch aufwachsende Kinder im Alter von 9;1-10;0 Jahren. Auch die Ergebnisse von Brian/Ruigendijk (2015) für monolingual deutsche Kinder im Alter von 3-6;8 Jahren bestätigen die unterschiedlichen Verstehensleistungen für einfache W-Subjekt-/Objektfragen versus komplexe welche-Subjekt-/Objektfragen.

Insgesamt stellt der Erwerb von W-Fragen eine große Herausforderung für das spracherwerbende Kind dar. Studien zum Verstehen und zur Produktion belegen, dass sich bei DaM- und DaZ-Kindern die Fähigkeiten der Produktion vor den Fähigkeiten des Verstehens entwickeln. Dies ist für den kindlichen Spracherwerb relativ untypisch (für einen Überblick siehe *Grimm* u.a. 2011), da sich in der Regel die Fähigkeiten des Verstehens vor den produktiven Fähigkeiten entwickeln, wie z.B. im Bereich Wortschatz. Oftmals werden im pädagogischen Alltag die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten eines Kindes gleichgesetzt. Dies führt seitens der PF zu einer Überschätzung der Kinder, insbesondere der DaZ-Kinder (*Geist* 2014), so dass Unsicherheiten im Sprachverstehen im Alltag nicht unbedingt auffallen müssen. Zudem bietet der Alltag im Kindergarten viele standardisierte und ritualisierte Situationen, in denen die Kinder sich am Verhalten anderer Kinder orientieren können (vgl. *Knapp* 1999).

4 Studie zur Adaptivität des sprachlichen Handelns am Beispiel der W-Fragen

4.1 Ziel und Fragestellung der Untersuchung

Die Frage, inwieweit das sprachliche Handeln der PF in der Sprachförderung auf den Sprachstand und den Förderbedarf der Kinder abgestimmt ist, kann bislang nicht hinreichend beantwortet werden. Bisherige Studien zur Sprache der PF in der Fördersituation geben Aufschluss über quantitative Aspekte, erlauben jedoch nur begrenzte Aussagen zur Qualität der Sprache. Zudem wurde der Sprachstand bzw. der Förderbedarf der Kinder nicht berücksichtigt. Daher werden in der folgenden Untersuchung zur Adaptivität des sprachlichen Handelns der Sprachstand und der Förderbedarf der Kinder berücksichtigt und anschließend die Sprache der PF mit Blick auf die sprachlichen Strukturen im Sinne des Förderbedarfs am Beispiel der einfachen W-Fragen analysiert. Wie dargestellt, gibt es verschiedene Empfehlungen für die Gestaltung eines sprachlich adaptiven Handelns (siehe Abschnitt 2.1). Bislang ist jedoch unklar, wie diese Merkmale in der Sprache der PF in der Förderung um- bzw. eingesetzt werden. Ein zentraler Punkt in dieser Debatte scheint der Begriff der Frequenz zu sein. Daher konzentriert sich die folgende Untersuchung auf die Frequenz als ein Merkmal sprachlich adaptiven Handelns. Da sich nicht per se festlegen lässt, wie oft die PF dem Kind die Zielstruktur anbieten muss, damit das Kind die Struktur in den eigenen Sprachgebrauch übernimmt, wird in der folgenden Studie Frequenz anhand von zwei Aspekten betrachtet. Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand der einfachen W-Fragen sollte die PF in der Fördersituation einfache W-Fragen häufiger verwenden als in Alltagssituationen bzw. als in Förderkontexten, in denen eine andere Zielstruktur im Fokus der Förderung steht. Zudem sollte die PF einfache W-Fragen häufiger als andere Fragestrukturen, wie z.B. ja/nein-Fragen und komplexe W-Fragen, verwenden. Basierend auf diesen Überlegungen bilden folgende Fragen den Schwerpunkt der Untersuchung:

- F1: Welche Frageformate und -strukturen werden von den PF verwendet?
- F2: Wie oft werden die für den Förderbedarf der Kinder relevanten Fragestrukturen produziert?
- F3: Ist das sprachliche Handeln der PF auf den Förderbedarf der Kinder abgestimmt?

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass die Sprache der PF verschiedene Frageformate aufweist. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen zur Rolle von W-Fragen in der Sprachförderung (Abschnitt 2.3) wird angenommen, dass die PF mehr W-Fragen als ja/nein- und Alternativfragen stellen. Zudem wird erwartet, dass die PF mehr einfache W-Fragen verwenden als Fragestrukturen, die im Vergleich zu den einfachen W-Fragen als komplexer bzw. als zu vereinfacht bewertet werden. Entsprechend wird angenommen, dass die Sprache der PF mit Blick auf die untersuchten strukturellen Eigenschaften an den Förderbedarf der Kinder ausgerichtet ist.

Die Daten, die im Folgenden berichtet werden, wurden im Rahmen des Projekts PROfessio – Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule¹ erhoben. Das Projekt untersuchte die Sprachförderkompetenz sowie die Professionalisierung von PF in der Sprachförderung (für eine Projektvorstellung siehe *Müller/Geist/Schulz* 2013).

4.2 Probanden und Untersuchungsdesign

Pädagogische Fachkräfte

Die zehn PF (alle weiblich, aus neun verschiedenen Kindertagesstätten) arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Kindertagesstätte im Bundesland Hessen, waren zwischen 27 und 65 Jahre alt und verfügten über eine Berufserfahrung zwischen drei und 25 Jahren. Sieben der zehn PF hatten eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert, drei PF haben einen Hochschulabschluss als Diplom-Pädagogin. Neun PF haben bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Sprache besucht. Alle PF führten die Sprachfördermaßnahme in Kleingruppen durch, wobei die Gruppengröße zwischen drei und zehn Kindern variierte.

Um zu erfahren, inwieweit die PF Kenntnisse über den Sprachstand und die Förderbedarfe der Kinder haben, wurden sie einige Tage vor der Videoaufnahme der Sprachfördersituation gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Zudem wurden sie in einem Leitfadeninterview u.a. nach dem Vorgehen in der Sprachstandserhebung befragt. Auf die Frage nach den Kriterien, die bei der Zuweisung von Kindern zu einer Sprachfördergruppe ausschlaggebend sind, gaben die PF am häufigsten den Sprachstand der Kinder sowie ihr Alter an. Die Auswertung des Interviews bezüglich der Frage nach der Vorgehensweise in der Sprachstandserhebung zeigte ein sehr heterogenes Bild. Lediglich eine PF nutzt dafür ein veröffentlichtes Verfahren. Sieben PF geben an, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen des pädagogischen Alltags ohne eigene Dokumentationsbögen oder veröffentlichte Instrumente zu beobachten. Keine PF erwähnt dabei explizit, inwiefern die

Ergebnisse ihrer Beobachtungen schriftlich festgehalten werden und ob diese für die weitere Planung von Fördermaßnahmen genutzt werden. Die Befragung der PF nach dem Förderziel der videografierten Sprachfördermaßnahme ergab, dass keine PF ein Förderziel für die aufgenommene Förderung nennen konnte.

Zur Illustration der videografierten Fördersituationen aller PF gibt Tabelle 1 einen Überblick über die jeweilige Gestaltung der Fördersituation.

Tabelle 1: Inhalte und Dauer der videografierten Fördersituationen

PF	Gestaltung der Fördersituation
PF0105	Die PF spricht mit den Kindern über das Thema Einkaufen von Obst und Gemüse. Danach werden Einkaufssituationen nachgespielt. (34 min)
PF0106	Die PF spielt mit den Kindern ein Memory-Spiel mit Obst- und Gemüsekarten. (10 min)
PF0107	Die PF spielt mit den Kindern das Brettspiel Spielhaus: Kinder und PF würfeln der Reihe nach und laufen mit ihrem Spielstein durch verschiedene Zimmer eines Hauses. (37 min)
PF0109	Die PF spielt mit den Kindern das Spiel "meine fünf Sinne", bei welchem Sinnes-Symbole den entsprechenden Szenen auf verschiedenen Bildtafeln zugeordnet werden. (43 min)
PF0112	Die PF erarbeitet mit den Kindern Verantwortlichkeiten beim Telefondienst der Kita, der von den Kindern übernommen werden kann. Im Anschluss spielt die Gruppe das Bewegungsspiel "Feuer, Wasser, Sturm". (35 min)
PF0122	Die PF spielt mit den Kindern Memory. Im Anschluss bearbeiten die Kinder gemeinsam mit der PF ein Puzzle. (23 min)
PF0125	Die PF erzählt mit den Kindern über ihr Wochenende. Anschließend wird das Spiel "Was stimmt hier nicht?" gespielt: Bei diesem Spiel müssen Kinder Fehler auf Bildkarten erkennen und diese beschreiben. (27 min)
PF0128	Die PF spielt mit den Kindern das Spiel Ratz Fatz: die PF liest den Kindern eine Geschichte vor. Auf dem Tisch liegen verschiedene Gegenstände. Nennt die PF einen der Gegenstände, müssen die Kinder den Gegenstand ergreifen. (40 min)
PF0133	Die PF übergibt den Kindern verschiedene Instrumente (z.B. Rassel, Triangel), die auf ein Signal hin abwechselnd gespielt werden. Danach werden jeweils einzelne Gegenstände unter einem Tuch versteckt. Von einem Kind, das die Augen verbunden hat, muss dann erraten werden, welcher Gegenstand versteckt wurde. (30 min)
PF0139	Die PF benennt gemeinsam mit den Kindern die Kleidungsstücke, die die Kinder tragen. Anschließend würfeln die Kinder der Reihe nach und hüpfen so oft auf einem Bein, wie Augen auf dem Würfel zu sehen sind. Zum Abschluss bauen sich die Kinder mit Bauklötzen ein Haus. (34 min)

Kinder

Aus der Fördergruppe einer jeden PF wurden zwei bis drei DaZ-Kinder als sogenannte *Fokuskinder* ausgewählt. Von diesen insgesamt 22 Kindern wurden mittels LiSe-DaZ (*Schulz/Tracy* 2011) die produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten erfasst. Zusätzlich wurden per Elternfragebogen relevante Informationen zur Sprachbiographie der Kinder erhoben. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Testung im Schnitt fünf Jahre alt (Spanne: 3;7 bis 6;1 Jahre). Drei der 22 Kinder wachsen simultan bilingual auf, die verbleibenden 19 Kinder erwerben Deutsch als frühe Zeitsprache. Diese Kinder verfügten durchschnittlich über 27 Monate Kontakt zur deutschen Sprache (Spanne: 8 bis 46 Monate, SD: 14 Monate). Das Alter bei Erwerbsbeginn lag bei den Kindern im Schnitt bei 2;9 Jahren (Spanne: 2;2 bis 4;0 Jahre, SD: 1;0 Jahre). Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung werden in der folgenden Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt. Nach LiSe-DaZ wiesen alle Kinder in mehreren Bereichen einen Förderbedarf auf.



Abbildung 1: Förderbedarfe der Kinder nach LiSe-DaZ

Wie die Abbildung zeigt, wiesen alle Kinder einen Förderbedarf in den Bereichen Verstehen von W-Fragen und Kasus (Dativ und Akkusativ) auf. Für 18 Kinder wurde ebenfalls ein Förderbedarf im Bereich Satzklammer für die Produktion von Nebensätzen dokumentiert. Die verbleibenden vier Kinder produzierten bereits Nebensätze. Zum Zweck der Analysen zum sprachlichen Handeln wurde der Förderbedarf im Bereich Verstehen von W-Fragen genauer analysiert. Es zeigte sich, dass fünf der 22 Kinder einen Förderbedarf für Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen aufwiesen, elf Kinder für Objekt- und Adjunktfragen und die restlichen acht Kinder nur für Adjunktfragen.

4.3 Auswertungskriterien für das sprachliche Handeln

Alle Äußerungen der videografierten Sprachfördereinheit wurden getrennt nach Äußerungen der PF und Äußerungen der Kinder transkribiert. Die weitere Analyse der Äußerungen lehnt sich an das Analyseraster von *Müller* u.a (2014) an. Somit wurden alle Äußerungen der PF zunächst als *analysierbar* oder *nicht analysierbar* klassifiziert.³ Danach wurden die analysierbaren Äußerungen nach *grammatischen* und *nicht grammatischen* Äußerungen unterteilt. Aus der Gruppe der grammatischen Äußerungen wurden anschließend alle Fragestrukturen identifiziert und nach den folgenden Kategorien klassifiziert. Die Einteilung der Kategorien schließt eine Doppelkodierung aus, so dass jede Äußerung einer Kategorie zugeordnet wurde.

- 1) Ja/nein-Frage, z.B. Hast du gelb gewürfelt?
- 2) Alternativfrage, z.B. Möchtest du den blauen oder den roten Stein?
- 3) Subjektfragen, z.B. Wer möchte den Würfel haben?
- 4) Objektfragen
 - a. Indirektes Objekt, z.B. Wem gibst du den Korb?

- b. Direktes Objekt, z.B. Was möchtest du haben? Wen nimmst du mit?
- 5) Adjunktfragen, z.B. Wann wirst du abgeholt? Wo hast du die Oma getroffen?
- 6) Prädikative W- Fragen, z.B. Was hast du gemacht?
- 7) Komplexe W-Fragen, z.B. Welche Farbe hast du gewürfelt? Wie viele Bausteine hast du?
- 8) Chunk-Fragen: Was ist das?/Wo ist das?
- 9) Mehrfache W-Fragen, z.B. Wer weiß, wie das Spiel geht?
- 10) Echofragen: Du hast was gewürfelt?
- 11) Ohne Verb: Was für ein Spiel?

Fragen, die nicht eindeutig einer dieser Kategorien zugeordnet werden konnten, wie z.B. *Und du Fara?*, wurden von der Analyse ausgeschlossen.

4.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen für das sprachliche Handeln der PF vorgestellt. Die Daten beziehen sich daher vor allem auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 (siehe Abschnitt 4.1). Da die Beantwortung der Frage 3 eine Zusammenführung der Fragen 1 und 2 beinhaltet, wird auf diese Frage im letzten Abschnitt des Beitrags ausführlich eingegangen.

Pro PF wurden im Schnitt 364 (68%) analysierbare Äußerungen dokumentiert (Spanne: 102-535 Äußerungen). Davon konnten 99,3% als grammatisch klassifiziert werden. Aus der Gesamtmenge der grammatischen Strukturen wurden dann alle Fragestrukturen identifiziert und mit Blick auf die erste Forschungsfrage hinsichtlich ja/nein-Fragen, Alternativfragen und W-Fragen unterschieden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl und Verteilung der produzierten Fragestrukturen (Werte in Klammern: Prozent)

PF	Grammat. Äußerungen	Fragestrukturen	ja/nein-Fragen	Alternativfragen	W-Fragen
0105	314 (100)	60 (19,1)	29 (48,3)	0	31 (51,7)
0106	102 (100)	14 (13,7)	5 (35,7)	0	9 (64,3)
0107	465 (99)	152 (32,7)	65 (42,8)	1 (0,6)	86 (56,6)
0109	529 (99)	244 (46,1)	46 (18,8)	4 (1,6)	194 (79,6)
0112	418 (99)	156 (37,3)	51 (32,7)	1 (0,6)	104 (66,7)
0122	322 (99,7)	63 (19,6)	39 (61,9)	2 (3,2)	22 (34,9)
0125	259 (99)	124 (47,9)	79 (63,7)	2 (1,6)	43 (34,7)
0128	498 (99,6)	67 (13,5)	20 (29,8)	0	47 (70,2)
0133	361 (99)	80 (22,2)	27 (33,7)	0	53 (66,3)
0139	530 (99)	163 (30,8)	20 (12,3)	3 (1,8)	140 (85,8)
	379,8	112,3	38,1	1,3	72,9
$PF \varnothing$	(99,3)	(28,3)	(33,9)	(1,2)	(64,9)
	SD: 0,4%	SD: 12,6%	SD: 16,7%	SD: 1,1%	SD: 17%

Wie in Tabelle 2 dargestellt, produzieren die PF im Schnitt 28,3% Fragestrukturen. Jedoch zeigen die individuellen Daten der PF eine große Varianz. So produziert PF0128 lediglich 13,5% Fragestrukturen, während PF0109 46,1% Fragestrukturen verwendet. Die Klassifizierung der Fragestrukturen zeigt, dass die PF mehr W-Fragen als ja/nein-Fragen

(64,9% vs. 33,9%) verwenden. Alternativfragen wurden lediglich vereinzelt dokumentiert. Die Anteile der W-Fragen und ja/nein-Fragen variieren jedoch sehr stark zwischen den PF. So stellen PF0122 und PF0125 mehr ja/nein-Fragen als W-Fragen. PF0105 und PF0107 verwenden nur knapp mehr als die Hälfte W-Fragen. Während für PF0125 mit 34,7% der geringste Anteil an W-Fragen dokumentiert wird, verwendet PF0139 mit 85,8% die meisten W-Fragen.

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Klasse der W-Fragen genauer betrachtet. Zunächst erfolgte eine Unterteilung nach den verschiedenen W-Fragetypen (vgl. Abschnitt 4.3). Da die Kategorien Echo-Fragen und Mehrfache W-Fragen kaum dokumentiert wurden (\emptyset 0,6% bzw. \emptyset 1,6%), werden sie aus Gründen der Übersichtlichkeit in Tabelle 3 nicht dargestellt, bei der Berechnung aber mit einbezogen.

Tabelle 3: Anzahl und Verteilung der produzierten W-Fragetypen (Die Werte in Klammern berichten den prozentualen Anteil in Bezug auf alle dokumentierten W-Fragen.)

PF	Einfache	Prädikative	Komplexe	Chunk-	Ohne Verb
	W-Fragen	W-Fragen	W-Fragen	Fragen	
0105	14 (45,2)	2 (6,4)	3 (9,9)	7 (22,6)	3 (9,7)
0106	4 (44,4)	0	0	5 (55,5)	0
0107	36 (41,8)	5 (5,8)	9 (10,5)	33 (38,4)	3 (3,5)
0109	70 (36,1)	54 (27,8)	10 (5,2)	39 (20,1)	16 (8,2)
0112	43 (41,3)	37 (35,6)	3 (2,9)	7 (6,7)	13 (12,5)
0122	6 (27,3)	3 (13,6)	0	8 (36,4)	4 (18,2)
0125	29 (67,5)	4 (9,3)	1 (2,4)	5 (11,6)	2 (4,6)
0128	14 (29,8)	4 (8,5)	5 (10,6)	18 (38,3)	5 (10,7)
0133	29 (54,7)	0	17 (32,1)	6 (11,3)	0
0139	33 (23,7)	10 (7,1)	39 (27,9)	24 (17,1)	31 (22,1)
	27,8	11,9	8,7	15,2	7,7
$PF \varnothing$	(38,2)	(16,3)	(11,9)	(20,8)	(10,6)
	SD: 13,1%	SD: 11,9%	SD: 11,3%	SD: 15,7%	SD: 7,3%

Als Gruppe betrachtet, stellen die PF am häufigsten einfache W-Fragen, gefolgt von Chunk-Fragen und prädikativen W-Fragen. Die Analyse der individuellen Daten zeigt wiederum eine starke Variation. Drei PF verwenden am häufigsten Chunk-Fragen (PF0106, PF0122, PF0128), bei einer PF sind es komplexe W-Fragen (PF0139). Bei den verbleibenden PF liegt der Wert für einfache W-Fragen knapp unter bzw. über 40%, lediglich PF0125 und PF0133 produzieren mehr als die Hälfte einfache W-Fragen. Wird die Anzahl der erfassten W-Fragen auf die Grundgesamtheit der grammatischen Äußerungen übertragen, so liegt der Anteil der einfachen W-Fragen zwischen 1,8% und 13,2% (PF Ø 7,3%) (Tabelle 4). Es folgen Chunk-Fragen mit 4% und Prädikative W-Fragen mit 3,1%.

PF	Einfache	Prädikative	Komplexe	Chunk-	Ohne Verb
	W-Fragen	W-Fragen	W-Fragen	Fragen	
0105	4,5	0,6	0,9	2,2	0,9
0106	3,9	0,0	0,0	4,9	0,0
0107	7,7	1,1	1,9	7,1	0,6
0109	13,2	10,2	1,9	7,4	3,0
)112	10,3	8,8	0,7	1,7	3,1
122	1,8	0,9	0,0	2,5	1,2
0125	11,2	1,5	0,4	1,9	0,8
0128	2,8	0,8	1,0	3,6	1,0
0133	8,0	0,0	4,7	1,7	0,0
0139	6,2	1,9	7,4	4,5	5,8
or α	7,3	3,1	2,3	4,0	2,0
PF∅	SD: 3,8	SD: 3,7	SD: 2,4	SD: 2,2	SD: 1,8

Tabelle 4: Anteil der produzierten W-Fragetypen im Verhältnis zu allen grammatischen Äußerungen (in Prozent)

In einem letzten Analyseschritt wurden die einfachen W-Fragen nach Subjekt, Objektund Adjunktfragen unterschieden (Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl und Verteilung der produzierten Subjekt- Objekt- und Adjunktfragen (Die Werte in Klammern berichten den prozentualen Anteil in Bezug auf alle dokumentierten einfache W-Fragen.)

PF	Subjektfragen	Objektfragen	Adjunktfragen
0105	3 (21,4)	10 (71,4)	1 (7,2)
0106	0	4 (100)	0
0107	3 (8,3)	19 (52,8)	14 (38,8)
0109	14 (20)	48 (65,6)	8 (11,4)
0112	11 (25,6)	16 (37,2)	16 (37,2)
0122	3 (50)	0	3 (50)
0125	1 (3,5)	23 (79,3)	5 (17,2)
0128	1 (7,1)	8 (57,1)	5 (35,8)
0133	15 (51,7)	13 (44,8)	1 (3,5)
0139	12 (36,4)	19 (57,6)	2 (6)
	6,3	16	5,5
PF ∅	(22,7)	(57,5)	(19,8)
	SD: 18,6%	SD: 26,7%	SD: 18%

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wurden am häufigsten Objektfragen (57,5%) gestellt, Subjekt- und Adjunktfragen traten ähnlich häufig auf (22,7% vs. 19,8%). Allerdings zeigt auch hier die individuelle Analyse der PF ein heterogenes Bild: PF0133 produziert am meisten Subjektfragen, gefolgt von Objekt- und Adjunktfragen, PF0122 stellt überhaupt keine Objektfragen und PF0106 produziert ausschließlich Objektfragen. Eine genauere Analyse der Objektfragen ergibt, dass 90,6% der Objektfragen mit dem W-Fragepronomen *Was* eingeleitet werden. *Wen* wird in lediglich 3,8% der Fälle verwendet und *Wem* in 5,6% der Fälle. Dabei beschränken sich der Gebrauch von *Wen* auf drei PF und der Gebrauch von *Wem* auf vier PF. Lediglich PF0122 stellt *Wen*- (n=4) als auch *Wem*-Fragen (n=6).

Im Falle der Adjunktfragen verwenden die PF am häufigsten Wo-Fragen (47,3%), gefolgt von Wie-Fragen (30,9%) und Warum-Fragen (18,2%). Wann-Fragen werden nur von PF0125 benutzt (n=2). Insgesamt fällt auf, dass nicht jede PF jedes W-Fragepronomen verwendet: Wo-Fragen werden von sieben PF produziert, 13 allein von PF0107, Wie-Fragen werden von sechs PF produziert und Warum-Fragen von fünf PF.

5. Fazit und Ausblick

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, inwiefern das sprachliche Handeln von PF an den Sprachstand der Kinder angepasst ist. Hierzu wurden zehn PF während einer Fördersituation videografiert und die Förderbedarfe der an der Förderung teilnehmenden DaZ-Kinder mit LiSe-DaZ ermittelt. Da alle DaZ-Kinder einen Förderbedarf im Bereich des Verstehens von einfachen W-Fragen aufwiesen, wurde die Sprache der PF hinsichtlich der Verwendung von verschiedenen Fragestrukturen und mit Blick auf die Häufigkeit, mit der die Fragen produziert werden, analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 30% der grammatischen Äußerungen einer PF Fragestrukturen und davon ca. 65% W-Fragen sind. Somit verwendeten die PF erwartungsgemäß mehr W-Fragen als ja/nein- und Alternativfragen. Unter den W-Fragen haben einfache W-Fragen erwartungsgemäß den größten Anteil (38,2%), gefolgt von Chunk-Fragen (20,8%), prädikativen W-Fragen (16,3%), komplexen W-Fragen (11,9%) und Fragen ohne Verb (10,6%). Eine Analyse der einfachen W-Fragen ergab, dass mehrheitlich Objektfragen produziert werden (57,5%), gefolgt von Subjektfragen (22,7%) und Adjunktfragen (19,8%). Die berichteten Ergebnisse gelten für die Gruppe der PF, die individuellen Daten der PF weisen eine zum Teil große Variation auf. Ähnlich wurde auch bei Studien zum Fachwissen von PF und zu ihrem Vorgehen in der Sprachstandserhebung ein breites Leistungsspektrum bzw. ein sehr heterogenes Vorgehen zwischen den PF dokumentiert (Geist 2014; Müller/Geist/Schulz 2013; Thoma u.a. 2011).

Mit Bezug auf die Frage, ob das sprachliche Handeln der PF auf den Förderbedarf der Kinder abgestimmt ist, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Sprache der PF im Bereich Verstehen von W-Fragen nur bedingt adaptiv ist. Ein hochfrequentes Angebot an einfachen W-Fragen findet mit Blick auf die vorgenommenen Analysen nicht statt.⁵ So beträgt der Anteil an einfachen W-Fragen im Schnitt lediglich 7,3% an der Gesamtheit aller grammatischen Äußerungen. Gemessen daran belegen die Daten einen hohen Anteil an Chunk-Fragen, wie Was ist das?, die nicht als klassische W-Fragen gelten und im Rahmen der Sprachförderung als nicht förderlich einzustufen sind (vgl. Reich 2008). Weiterhin ist ein hoher Anteil prädikativer W-Fragen und komplexer W-Fragen zu verzeichnen. Beide Fragestrukturen sind anspruchsvoller als einfache W-Fragen einzustufen. Fragen, die Kinder zu komplexen Äußerungen anregen, werden zwar für die Förderung empfohlen, jedoch können sie Kinder mit Unsicherheiten im Sprachverstehen schnell verunsichern und überfordern. Auch komplexe W-Fragen stellen Kinder aufgrund ihrer Struktur vor große Herausforderungen. In verschiedenen Studien wurde dokumentiert, dass sich die Verstehensleistungen im Vergleich zu einfachen W-Fragen langsamer entwickeln (u.a. Brian/Ruigendijk 2015). Ähnliche Befunde gibt es auch zum produktiven Erwerb komplexer W-Fragen (vgl. z.B. Rowland u.a. 2003).

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die PF den Förderbedarf der Kinder in ihrem sprachlichen Handeln zum Teil berücksichtigen. So produzieren sie am häufigsten Ob-

jektfragen, die bei allen Fokuskindern zum Förderbedarf gehören. Allerdings zeigt die Analyse der Objektfragen eine deutliche Dominanz von Was-Objektfragen. So sind z.B. alle 48 Objektfragen der PF0105 Was-Objektfragen, gleiches gilt für PF0105, PF0106, PF0107 und PF0128. Fragen mit Wen und Wem kommen selten vor und werden auch nicht von allen PF verwendet. Allein PF0112 verwendet neben Was- auch Wen- und Wem-Fragen. Zudem verfallen einige PF in eine Art W-Fragemuster: So produziert z.B. PF0107, die mit den Kindern ein Würfelspiel spielt, von insgesamt 19 Was-Objektfragen elf Mal die Frage Was hast du (denn) gewürfelt?. Somit legen die vorliegenden Daten die Vermutung nahe, dass das sprachliche Handeln der PF durch die Aktivitäten bzw. Materialien mit beeinflusst bzw. geprägt wird, die in der Sprachförderung genutzt werden. So dominieren beispielsweise bei PF0109 Chunk-Fragen nach dem Muster Was ist...? und Wo ist...?, die im Rahmen des Memoryspiels sehr häufig vorkommen.

Die in dem Beitrag vorgestellten Analysen beziehen sich allein auf das Verstehen von einfachen W-Fragen und decken somit einen sehr spezifischen Bereich von Sprache ab. Wie die Ergebnisse der LiSe-DaZ Untersuchung zeigen, wiesen alle Kinder neben dem Verstehen von einfachen W-Fragen noch weitere Förderbedarfe auf. Da diese Förderbedarfe in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt wurden, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die PF für die anderen Förderbedarfe durchaus ein sprachlich adaptives Handeln zeigen. Zudem wäre es möglich, dass sich die PF in Bezug auf ihre Sprache nach den übrigen Kindern aus der Fördergruppe richteten, die nicht als Fokuskinder fungierten. Auch wenn keine der PF ein Förderziel für die videografierte Aufnahme angeben konnte, so wäre es doch möglich, dass während der Förderung eines dieser Kinder im Blickpunkt der PF stand. Darüber hinaus lassen die Analysen keinen Schluss darüber zu, ob die PF ihr sprachliches Handeln möglicherweise jeweils individuell an den Sprachstand des Kindes anpassten, an das sie eine Äußerung richteten.

Vor dem Hintergrund der Angaben, die die PF zum Vorgehen in der Sprachstandserhebung machten (vgl. Abschnitt 4.2), unterstreichen die Ergebnisse der Untersuchung auch die Rolle der Sprachstandserhebung und ihrer Bedeutung für die Ableitung von Förderzielen. Sprachlich adaptives Handeln setzt voraus, dass der Sprachstand des Kindes und der entsprechende Förderbedarf bekannt sind. Über beide Aspekte hatten die PF der Studie nur unzureichend bzw. keine Kenntnisse. Die PF gaben an, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Alltag zu beobachten. Jedoch konnte keine PF ein Förderziel für die videografierte Sprachfördereinheit angeben. Vor diesem Hintergrund ist ein sprachlich adaptives Handeln nur intuitiv möglich, was nicht allen PF durchgängig gelingt. Dass die PF keine Angaben über den Sprachstand der Kinder machen konnten bzw. kein Förderziel benennen konnten, stützt bisherige Befunde zum Vorgehen von PF in der Sprachstandserhebung. Demnach ist das Vorgehen vor allem von Unsicherheit geprägt (vgl. Fried 2007; Geist 2014; Gold/ Schulz 2014). Das Potential für die Förderung, d.h. das Ableiten und Aufstellen von Förderzielen auf Grundlage des erfassten Sprachstands, wird somit unzureichend bzw. nicht genutzt. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, PF bei der Sprachstandserhebung, bei der Ableitung der Förderbedarfe und bei der Festlegung von Förderzielen zu stärken. Vor allem im Bereich der Fortbildung könnte die Verknüpfung der genannten Aspekte deutlicher und transparenter thematisiert werden. Auch in Bezug auf die Reflexion der eigenen Sprache benötigen PF umfangreiche Unterstützung, da ein sprachlich adaptives Handeln ein hohes Maß an Sprachbewusstheit erfordert. PF müssen dafür sensibilisiert werden, welche Situationen, Handlungen und Spiele sich für eine Sprachförderung und somit für die Präsentation relevanter sprachlicher Strukturen im Sinne des entwicklungsproximalen Ansatzes nutzen lassen. Ebenso ließe sich durch eine gezielte Materialauswahl die Präsentation der Zielstruktur unterstützen bzw. planen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass das sprachliche Handeln der PF im Bereich Verstehen von W-Fragen nur bedingt an den Förderbedarf der Kinder angepasst ist. Offen bleibt, ob sich das sprachliche Handeln der PF verändert, wenn sie den Sprachstand und die Förderbedarfe der Kinder kennen und für die Förderung ein entsprechendes Ziel festlegen. Dies gilt es in weiteren Studien zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 PROfessio ist ein Teilprojekt des Zentrums für individuelle Entwicklung und Lernförderung (IDeA) und wurde von Oktober 2011 bis September 2014 gefördert durch die Landes-Offensive zur Entwicklung wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz (LOEWE).
- 2 Folgende Erstsprachen waren vertreten: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Hindi, Italienisch, Marrokanisch, Persisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch, Tigrinya, Türkisch und Urdu.
- 3 Die Äußerungen der Kinder wurden grundsätzlich nach dem gleichen Raster analysiert. Da die Sprache der PF im Mittelpunkt der Auswertungen steht, werden die Daten der Kinder an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt.
- 4 Erste Auswertungen für den Förderbereich Kasus zeigen bislang ähnliche Ergebnisse. Gemessen an der Anzahl der grammatischen Äußerungen enthalten die die Äußerungen der PF zu 3,9% eindeutige Dativkontexte und zu 4,7% eindeutige Akkusativkontexte.
- 5 Die Analysen, wie oft die PF einfache W-Fragen in Alltagssituationen bzw. in Förderkontexten mit einer anderen Zielstruktur verwenden, stehen noch aus.

Literatur

Avrutin, S. (2000): Comprehension of discourse-linked and non-discourse-linked questions by children and Broca's aphasics. In: *Grodzinsky, Y./Shapiro,L./Swinney, D.* (Hrsg.): Language and the Brain: Representation and Processing. – San Diego, S. 295-313.

Beckerle, C./Kucharz, D./Mackowiak, K. (2012): Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Erste Videoanalysen im Projekt der Stadt Fellbach. In: Hellmich, F./Förster, S./Hoya F. (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. – Wiesbaden, S. 115-118.

Brian, M./Ruigendijk, E. (2015): Do case and gender information assist sentence comprehension and repetition for German- and Hebrew-speaking children? Lingua, 164, S. 215-238.

Briedigkeit, E. (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. Empirische Pädagogik, 25, 4, S. 499-517.

Chilla, S./Bonnesen, M. (2011): A crosslinguistic Perspective on Child SLA: The Acquisition of Questions in German and French. Linguistische Berichte, 228, S. 411-440.

Clahsen, H./Kurasawe, C./Penke, M. (1995): Introducing CP: Wh-questions and subordinate clauses in German child language. Essex Research Reports in Linguistic, 7, S. 1-28.

Dannenbauer, F. (1994): Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. Der Sprachheilpädagoge, 3, S. 1-23.

Eisenberg, P. (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz. – Stuttgart.

Fried, L. (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Sozial Extra, 31, 5, S. 26-28.

Fanselow, G./Felix, S. W. (1993): Sprachtheorie 2. Die Rektions- und Bindungstheorie. – Tübingen/Basel.

Friedmann, N./Novogrodsky, R. (2011): Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. Lingua, 121, S. 367-382.

Geist, B. (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. – Berlin.

Gold, A./Schulz, P. (2014): Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main.

- Grewendorf, G. (2012): Wh-movement as topic movement. In: Brugé, L./Cardinaletti, A./Giusti, G./Munaro, N./Poletto, C. (Hrsg.): Functional heads. The Cartography of Syntactic Structures, 7, S. 55-68.
- Grimm, A./Müller, A./Hamann, C./Ruigendijk, E. (2011): Production-Comprehension Asymmetries in child language. New York.
- Guasti, M. T. (2000): An excursion into interrogatives in early English and Italian. In: Friedemann, M. A./Rizzi, L. (Hrsg.): The acquisition of syntax. Longman, S. 105-128.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 4, S. 609-629.
- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Die Grundschule, 5, S. 30-33.
- Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Weinheim/Basel.
- Mills, A. E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, D. I. (Hrsg.): The crosslinguistic study of language acquisition. Vol I. Hillsdale, S. 141-254.
- Müller, A. (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In: Klages, H./Pagonis G. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin, S. 123-139.
- Müller, A./Geist, B./Schulz, P. (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8, 4, S. 487-493.
- Müller, A./Smits, S./Geyer, S./Schulz, P. (2014): Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von p\u00e4dagogischen Fachkr\u00e4ften in der vorschulischen Sprachf\u00forderung. In: L\u00fcttke B./Petersen I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Stuttgart, S. 247-262.
- Musan, R. (2013): Satzgliedanalyse. Heidelberg.
- Reich, H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin.
- Reis, M. (1985): Satzeinleitende Strukturen im Deutsche. Über COMP, Haupt- und Nebensätze, w-Bewegung und die Doppelkopfanalyse. In: Abraham, W. (Hrsg.): Erklärende Syntax des Deutschen. Tübingen, S. 271-311.
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg im Breisgau.
- Röhner, C./Li, M./Hövelbrinks, B. (2010): Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In: Arnold, K.-H./Hauenschild, K./Schmidt, B./Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14). Wiesbaden, S. 89-92.
- Rowland, C. F./Pine, J. M./Lieven, E. V. M./Theakston, A. L. (2003): Determinants of acquisition order in wh-questions: Re-evaluating the role of caregiver speech. Journal of Child Language 30, 3, S. 609-635.
- Ruberg, T./Rothweiler, M. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart.
- Schönfelder, M. (2014): Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In: Blech-schmidt, A./Schräpler, U. (Hrsg.): Frühe sprachliche Bildung und Inklusion. Basel, S. 65-80.
- Schulz, P. (2013): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der W-Fragen. In: Deppermann, A. (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin, S. 313-338.
- Schulz, P./Tracy, R. /Wenzel, R. (2008): Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau, S. 17-41.
- Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen.
- Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R. (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. Frühkindliche Bildung, 0, S. 31-36.
- Tracy, R. (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: Tracy, R./Lattey, E. (Hrsg.): How tolerant is Universal Grammar? Essays on language learnability and language variation. Tübingen, S. 1-34.

Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden: Die Wahrnehmung von Care-Arbeit aus Sicht der Klientinnen und Klienten

Luzia Jurt, Christophe Roulin

Zusammenfassung

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende gelten als vulnerabel und bedürfen besonderer Sorge und Unterstützung. Anhand einer empirischen Studie wird aufgezeigt, wie minderjährige Asylsuchende die erhaltene Sorge und Unterstützung in einer spezifischen Institution für minderjährige unbegleitete Asylsuchende erlebt haben. Dabei wird auf das Care-Modell von Fisher und Tronto (1990) Bezug genommen, in dem sowohl die Care-Aktivitäten als auch die Beziehungen zwischen Care-Gebenden und Care-Empfangenden in den Blick genommen werden. Aus der Datenauswertung wird ersichtlich, dass die minderjährigen Asylsuchenden die materielle Unterstützung sowie die Organisation eines strukturierten Tagesablaufs mit Bildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten als hilfreich empfanden. Allerdings zeigt sich, dass ihre Partizipation durch das Regelwerk der Institution stark eingeschränkt ist und wichtige Erfahrungen nicht gemacht werden können, weil Sozialarbeitende intervenierend eingreifen oder im Namen der Minderjährigen agieren. Zwar schätzen die Jugendlichen die Alltagsunterstützung durch die Sozialarbeitenden, aber für emotionale Unterstützung und als Vertrauenspersonen sind sie aus Sicht der Jugendlichen nicht geeignet.

Schlagwörter: Unbegleitete minderjährige Asylsuchende, Soziale Arbeit, Care

Unaccompanied minor asylum seekers and care

Abstract

Unaccompanied minor asylum seekers are considered to be vulnerable and in need of special care. This paper addresses the question of how unaccompanied minor asylum seekers perceived the received care in a specific institution by referring to *Fisher* and *Tronto's* care model. This model focuses care activities as well as care relationships. The analysis of the data shows that material support as well as the organization of daily life with schooling and further activities are highly appreciated. However, it can be seen that participation is limited by the institutional framework and certain experiences cannot be gained because social workers intervene or act as substitutes of the adolescents. Social workers are considered to be helpful concerning daily problems, but they are not perceived as persons who provide emotional support.

Keywords: Unaccompanied minor asylum seekers, Social work, care

1 Einleitung

Die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (UMA) in der Schweiz ist schwankend und bewegte sich zwischen 2008 und 2014 zwischen 235 (2010) und 795 (2014) (Staatssekretariat für Migration 2015, Statistik UMA). Wissenschaftlich fundierte Studien zur Situation von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden, die die Lebenssituation dieser Gruppe beleuchten und dabei auch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen sowie deren Potenziale, Belastungen und den Hilfebedarf identifizieren (Klingelhöfel/Rieker 2003, S. 20), existieren in der Schweiz kaum. Zentrale Aspekte, die in den wenigen Berichten zu unbegleiteten Minderjährigen in der Schweiz immer wieder hervorgehoben werden, sind der Zugang zum Asylverfahren und die Begleitung der Minderjährigen im Asylverfahren. Dabei wird oft auf die verfahrenstechnische Ebene verwiesen und es wird gefordert, dass die kinderschutzrechtlichen Maßnahmen ausnahmslos angewendet, der Vollzug von Zwangsmaßnahmen eingestellt und die Unterbringungs- und Betreuungsstrukturen vereinheitlicht werden (Leuenberger 2010 S. 2f.). Die Forderung nach einer kinder- und jugendgerechten Begleitung und Unterbringung wird auch auf europäischer Ebene erhoben, wobei in den verschiedenen Staaten unterschiedliche Unterbringungs- und Care-Konzepte existieren, die von Hostels über Asylunterkünfte zu Jugendheimen und Pflegefamilien reichen (European Union Agency for Fundamental Rights 2010). Die Richtlinien für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in den Empfangs- und Verfahrenszentren, bzw. für jüngere Kinder in Privatfamilien, haben gesamtschweizerische Gültigkeit (Bundesamt für Migration 2006). Während in einigen Kantonen spezifische Institutionen für unbegleitete Minderjährige existieren, mit internen oder externen Möglichkeiten des Schulbesuchs sowie sozialpädagogischer Betreuung, sind in anderen Kantonen die minderjährigen Asylsuchenden mit Erwachsenen untergebracht und erhalten keine spezifische Betreuung.

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende werden oftmals als besonders vulnerable Gruppe beschrieben. Die grosse Vulnerabilität wird nicht nur auf die Situation in ihren Herkunftsländern sowie auf Erfahrungen während der Flucht zurückgeführt, sondern kann auch durch das Asylverfahren und die Situation der Jugendlichen im Aufnahmeland verstärkt werden (*Enenajor* 2008, S. 4f.). Denn oftmals befinden sich die UMA in einem Spannungsfeld zwischen einer abweisenden und ausschließenden Flüchtlingspolitik – die sie zwingt, für ein Asylgesuch meist illegal einzureisen – und der Kinderrechtspolitik, die die Rechte von Kindern und Jugendlichen schützen will (*Smith* 2003, S. 12). Sich in diesem Spannungsfeld zurecht zu finden und zu orientieren, und zwar unter Berücksichtigung der bisherigen Erlebnisse auf der Flucht sowie der Erlebnisse, die zur Flucht veranlasst haben, ist eine große Herausforderung, bei der die UMA auf Unterstützung angewiesen sind.

Die Jugendlichen müssen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Personen kennen, die ihnen die notwendige praktische, rechtliche und psychosoziale Unterstützung bieten können. Damit gehören die unbegleiteten Minderjährigen zu einer klassischen Zielgruppe der Sozialen Arbeit, die im Umgang mit hilfsbedürftigen Personen in komplexen Problemlagen über die notwendige Professionalität verfügt, um die Jugendlichen beim Neustart in der Schweiz zu begleiten. *Kohli* (2006a, S. 3) verweist in diesem Zusammenhang auf zahlreiche Studien, die die Soziale Arbeit bzw. die Sozialen Dienste kritisieren. Die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden würden in erster Linie als Asylsuchende be-

handelt und nicht als Kinder und die Sozialarbeitenden würden den Behörden in die Hände spielen, indem sie den minderjährigen Asylsuchenden mit dem Argument der Kosten nicht die gleiche Unterstützung zukommen ließen wie einheimischen Jugendlichen, die mit der Jugendhilfe in Kontakt kommen. Dabei werden die Rahmenbedingungen oft außer Acht gelassen, die die Möglichkeiten der Unterstützung einschränken und es wird kaum unterschieden, auf welche Formen der Unterstützung – materielle oder immaterielle Leistungen, formelle oder informelle Angebote – sich die Kritik bezieht.

Die Diskussionen um formell und informell erbrachte Leistungen und Arbeiten im Bereich der Sorge, Fürsorge, Versorgung und Pflege werden auch im deutschsprachigen Diskurs zunehmend unter dem Begriff Care thematisiert (Soom Ammann/van Holten 2014, S. 241). In der wissenschaftlichen Diskussion hat das Thema Care in jüngster Zeit starke Beachtung gefunden und es sind unterschiedliche theoretische Modelle ausgearbeitet worden. Während viele Ansätze darauf fokussieren, wer die Akteure und Akteurinnen sind, haben Fisher/Tronto (1990, S. 41f.) einen Ansatz entwickelt, in dem die Care-Aktivitäten im Zentrum stehen, aber auch die Beziehung zwischen denen, die Care geben und empfangen, in den Blick genommen werden können. Dieses Modell wird im Folgenden kurz erläutert und dient als Grundlage, um die empirischen Ergebnisse zu kontextualisieren. Die Care-Aktivität wird hier als Interaktion verstanden, wobei alle relevanten Akteure, der Inhalt der erbachten Leistungen sowie die Interaktion in entsprechenden Einrichtungen der Analyse zugänglich gemacht werden sollen. Zusammenfassend kann dies unter den vier folgenden Aspekten thematisiert werden:

- Taking care (sorgen, dass) thematisiert die Übernahme von Verantwortung für Care.
 Darunter werden indirekte Leistungen verstanden, wie z.B. die Organisation einer angemessenen Unterbringung, administrative Leistungen.
- Caring about (sich sorgen) bezieht sich auf Emotionen und Aktivitäten, um die Sozialbeziehung aufrechtzuerhalten.
- Care giving (sorgen f
 ür) bezieht sich auf effektiv erbrachte Leistungen, wie z.B. kochen, unterst
 ützen bei den Hausaufgaben.
- Care receiving fokussiert auf die Rolle der leistungsempfangenden Person und beschreibt damit verbunden auch die Beziehung, die sich in solchen Care-Arrangements entwickeln kann, sowie deren Dynamik.

Diese konzeptionelle Ausgestaltung macht es möglich, dass die Vielfältigkeit und Komplexität der Care-Arbeit in der spezialisierten Institution für unbegleitete minderjährige Asylsuchende erfasst werden kann und zwar unter Berücksichtigung von materiellen als auch immateriellen Hilfeleistungen (wobei unter immaterielle Hilfe insbesondere die emotionale Unterstützung fällt), sowie aus Sicht der Care-Gebenden als auch der -Empfangenden, ohne dabei die strukturellen Rahmenbedingungen zu vernachlässigen.

Die Hilfeplanung im Asylbereich zeichnet sich durch große Unsicherheiten aus, da die Dauer und der Ausgang des Asylverfahrens ungewiss sind. Als zusätzliche Schwierigkeit kommt hinzu, dass, im Unterschied zu anderen Institutionen der Jugendhilfe, für die Hilfeplanung in der Regel keine zuverlässigen Akten existieren (*Wade* 2011, S. 2425). Dies hat zur Folge, dass die Sozialarbeitenden nicht über eine "gesicherte" Vorgeschichte verfügen und keine Anhaltspunkte über Ereignisse im Leben der Jugendlichen haben, die für die Hilfeplanung relevant sein könnten. Die Sozialarbeitenden können in den meisten Fällen weder über den Start- noch den Endpunkt sozialarbeiterischer Maßnahmen in eigener Verantwortung bestimmen. Ebenso wenig liegt dies in der Kompetenz der Klientel.

Gerade bei der Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen ist dies ein wichtiger Aspekt, da diese zeitlich begrenzt ist und es keine Rolle spielt, ob es bei Beendigung der Maßnahme noch einen Bedarf für Hilfsangebote gibt (Brinks/Dittmann/Müller 2014, S. 305). Jugendliche treten in die spezifische Institution ein, weil sie in einem laufenden Asylverfahren sind. Der Eintritt erfolgt dabei unvermittelt und es bleibt keine Zeit, um diesen angemessen vorzubereiten. Zudem verhindern knappe Ressourcen nach dem Eintritt in die Institution, auch bei einer längerfristigen Begleitung, die Berücksichtigung der gesamten Lebenslage (Müller/Nägele 2014, S. 324). Nach dem Erreichen der Volljährigkeit ist nicht zwingend davon auszugehen, dass die Jugendlichen allfällige Schwierigkeiten überwunden haben (Andernach/Tavangar 2014). Trotzdem erfolgt der Austritt aus der Institution von einem Tag auf den anderen und die von den Sozialarbeitenden identifizierten Problemlagen können in der entsprechenden Institution nicht mehr bearbeitet werden. Die Entscheidung über das Einstellen der sozialarbeiterischen Maßnahme wird also weder von der Klientel, noch von den Sozialarbeitenden initiiert, sondern findet ihr Ende altersbedingt oder aufgrund einer angeordneten Ausreise. Während die Sozialarbeitenden auf die Asylverfahren keinen direkten Einfluss haben, können sie versuchen, durch gesicherte finanzielle Mittel und stabile Beziehungen zu Professionellen Sozialer Arbeit ein sicheres Wohnumfeld für die Jugendlichen zu bieten. Im institutionellen Rahmen sind die Sozialarbeitenden ständig präsent und haben in den meisten Fällen mehrmals täglich Kontakt zu den Minderjährigen. Dabei versuchen die Sozialarbeitenden eine entsprechende professionelle Rolle einzunehmen. Wie diese Rolle von den minderjährigen Asylsuchenden wahrgenommen und bewertet wird, wie Care in der Interaktion hergestellt wird bzw. wo die Hemmnisse eines gelingenden Care-Gebens sind, ist Thema des vorliegenden Artikels

2 Methodisches Vorgehen

Für das Forschungsvorhaben konnte eine spezialisierte Institution für unbegleitete minderjährige Asylsuchende gewonnen werden, die für die Forschenden Kontakte zu ehemaligen Bewohnerinnen und Bewohnern herstellen konnte. Über diesen Zugang konnten mit 12 ehemaligen Bewohnerinnen (5) und Bewohnern (7) problemzentrierte Interviews geführt werden. Sie haben innerhalb der letzten zehn Jahre zwischen 4 und 36 Monate in der Institution gewohnt, wobei sie im Alter zwischen 12 und 17 Jahren eingetreten sind. Die Interviews wurden auf Deutsch oder Französisch geführt, bei einem Interview wurde eine Dolmetscherin hinzugezogen, die Tigrinya-Deutsch übersetzte. Die Interviews wurden in der Institution, bei den Interviewten zu Hause bzw. in einer sozialpädagogischen Institution durchgeführt, in der sich eine ehemalige Bewohnerin nun aufhält. Die Befragung von ehemaligen Bewohnerinnen und Bewohnern hatte den Vorteil, dass die interviewten Personen rückblickend und unter Einbezug ihrer heutigen Erfahrung beurteilen können, welche Unterstützung ihnen die Institution gegeben hat und in welchen Situationen sie mehr Unterstützung gebraucht hätten. Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner wurde darauf geachtet, dass sie sich entlang der Kriterien Nationalität, Alter, Geschlecht und aufenthaltsrechtlicher Status (anerkannte Flüchtlinge (B-Bewilligung), vorläufige Aufnahme (F-Bewilligung), pendentes Asylverfahren (N-Bewilligung), negativer Asylentscheid bzw. Nichteintretensentscheid (NEE)) unterscheiden. Die Institution konnte auch Kontakt zu ehemaligen Bewohnern herstellen, die inzwischen als Sans-papiers in der Schweiz leben, konnte sie aber mit einer Ausnahme nicht überzeugen, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Ziel der Samplingstrategie war es nicht, eine repräsentative Abbildung aller ehemaligen Bewohnerinnen und Bewohner zu erreichen, sondern ein breites Spektrum der ehemaligen Bewohnerinnen und Bewohner zu berücksichtigen, um so unterschiedliche Perspektiven in die Analyse einzubeziehen. Alle Interviews wurden aufgenommen, vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch (*Mayring* 2010) ausgewertet.

Tabelle 1:	Befragte Personen nach Nationalität, Geschlecht, Alter, Aufenthaltsdauer und
	aktuellem Aufenthaltsstatus

	Nationalität	Geschlecht	Alter bei Eintritt	Alter zum Zeitpunkt des Interviews	Aufenthaltsdauer in Instituion in Monaten	Aktueller Auf- enthaltsstatus
1	Äthiopien	männlich	16	19	21.5 Monate	N, Rekurs
2	Eritrea	weiblich	k.A.	k.A.	7 Monate	N
3	Elfenbeinküste	weiblich	16	20	27.5 Monate	В
4	Äthiopien	weiblich	17	20	11 Monate	NEE
5	Elfenbeinküste	männlich	16	19	14.5 Monate	N
6	Nigeria	weiblich	17	20	4 Monate	F
7	Eritrea	männlich	17	21	16.5 Monate	В
8	Afghanistan	männlich	16	25	29 Monate	F
9	Afghanistan	männlich	15	20	24-36 Monate	F
10	Eritrea	männlich	17	20	12 Monate	F
11	Afghanistan	männlich	17	24	29 Monate	F
12	Äthiopien	weiblich	12	16	2 Mal 5 Monate	F

3 Care-Arbeit von Sozialarbeitenden

Mit dem Konzept von Fisher/Tronto (1990) lässt sich die vielfältige und komplexe Care-Arbeit der Sozialarbeitenden aufzeigen. Die verschiedenen Dimensionen ermöglichen es, sowohl die Verantwortungsübernahme (taking care), als auch effektiv erbrachte Leistungen (care giving) und Emotionen (caring about) in den Leistungskatalog der Sozialarbeitenden einzubeziehen, sowie die Dynamik der Beziehung zwischen den Sozialarbeitenden und den Jugendlichen als Empfangende dieser Sorgeleistungen zu erfassen. Dieses umfassende Konzept verhindert eine einseitige Betrachtung der Care-Arbeit und lässt sich losgelöst von stereotypen Geschlechterrollen nutzbar machen.

3.1 Verantwortung für Care (taking care)

Die minderjährigen Asylsuchenden erleben den Transfer vom Empfangs- und Verfahrenszentrum an der Grenze in die spezifische Institution für Minderjährige als große Erleichterung. Die Sozialarbeitenden sorgen dafür, dass die neu eintretenden Minderjährigen ein Zimmer, Kochgeschirr, Kleidung, Möbel und ein Taschengeld erhalten. Es werden aber

auch Sprach- oder Computerkurse bzw. der Schulbesuch für sie organisiert. Die Übernahme von Verantwortung für die unbegleiteten Minderjährigen zeigt sich hier v.a. in der kurzfristigen Hilfeplanung, die die jungen Asylsuchenden mit den notwendigen materiellen Ressourcen ausstattet und ihnen einen geregelten Tagesablauf ermöglichen soll. Ein geregelter Tagesablauf, insbesondere eine Beschäftigung bzw. der Schulbesuch, sind für einige der Befragten von großer Bedeutung. Einige Jugendliche litten unter großer Langeweile, wenn sie z.B. während der Ferienzeit in die Institution kamen und warten mussten, bis ein Bildungs- oder Beschäftigungsangebot für sie organisiert werden konnte. Die materielle Unterstützung zieht sich über die ganze Aufenthaltsdauer der Jugendlichen in der Institution hin, wobei der organisatorische Aufwand beim Ein- und Austritt besonders intensiv ist. Aber auch längerfristige und immaterielle Hilfen werden organisiert, die sich über die ganze Aufenthaltsdauer in der Institution erstrecken. So werden einige der minderjährigen Asylsuchenden von den Sozialarbeitenden zu den Rechtsvertretungen begleitet: "Und ich bin mit ihr [der Sozialpädagogin] dorthin [Rechtsberatungsstelle] gegangen, und sie haben viel zu viel geredet. Ja, bis jetzt gibt es noch keine Antwort. Ja, ich warte, ich weiß nicht, wie es kommt." (UMA 1)

In diesem Interviewauszug zeigt sich bereits eine Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Übernahme von Verantwortung. In institutionalisierten Hilfsnetzwerken neigen die Sozialarbeitenden dazu, Aufgaben, die sie der Klientel übertragen könnten, selbst zu erledigen (*Schütze* 2000, S. 57). Gerade weil die Sozialarbeitenden alle relevanten Akteure (Rechtsberatung, Schule, Wohnungsmarkt usw.) kennen, nehmen sie zum Teil direkt mit diesen Kontakt auf, um die Belange der Minderjährigen schnell zu erledigen. Die Sozialarbeitenden nutzen hier ihr Wissen und die Kenntnisse, um die Jugendlichen in bestmöglicher Weise zu unterstützen. Dabei werden den unbegleiteten Minderjährigen viele Aufgaben abgenommen und ihre Selbständigkeit wird zum Teil untergraben. Diese Übernahme von Aufgaben kann auch mit den knappen Ressourcen erklärt werden, da es in einigen Fällen viel schneller geht, eine Aufgabe für die Jugendlichen selbst zu erledigen, anstatt ihnen diese im Detail zu erläutern, sie zu begleiten oder zu kontrollieren.

Die Übernahme von Verantwortung für die Jugendlichen impliziert, dass die Sozialarbeitenden auch Entscheidungsmöglichkeiten über die Jugendlichen haben. Dies drückt sich auch in der in Institutionen für Asylsuchende gebräuchlichen Bezeichnung des "Chefs" für alle Beschäftigten aus, die qua Schlüsselbund Zugang zu allen möglichen Unterstützungsmöglichkeiten haben, seien dies finanzielle Mittel (Kasse), medizinische Unterstützung (Apotheke), Zugang zu den Räumlichkeiten im Zentrum (Haupttüre, Zimmer, Küche), usw. Mit der Bezeichnung "Chef" wird auf eine Hierarchie hingewiesen, welche auch soziale Distanz zum Ausdruck bringt. Dadurch wird klargestellt, dass die Bewohner/innen bei der Aushandlung von Anliegen, auch solchen, die den Reglementen widersprechen, mit den Fachkräften Sozialer Arbeit nicht auf Augenhöhe agieren. Das heißt, die Jugendlichen haben das Gefühl, wenig Gestaltungsmöglichkeiten beim Zusammenleben in der Institution zu haben. Je mehr Bereiche im Regelwerk der Institution den Alltag der Minderjährigen gestalten, desto weniger können einzelne individuelle Abmachungen ausgehandelt werden und desto mehr agieren die Sozialarbeitenden als Vermittler des Regelwerks. Sie werden kaum als flexible und offene Ansprechpersonen wahrgenommen, sondern eben als "Chefs".

3.2 Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung (caring about)

Die Sozialarbeitenden versuchen zu den minderjährigen Asylsuchenden in der Institution eine Beziehung aufzubauen und aufrechtzuerhalten, indem sie die Jugendlichen auch emotional unterstützen. Diese emotionale Unterstützung ist von den Jugendlichen nicht immer erwünscht. Gerade in Bezug auf das Asylverfahren oder auch die Suche nach Familienangehörigen werden die Fachkräfte der Institution nicht als die Personen anerkannt, denen sich die Jugendlichen diesbezüglich anvertrauen wollen. Ein Minderjähriger antwortet auf die Frage, ob er seine Fluchtgeschichte den Betreuungspersonen erzählt hat: "Nein, [...] ich meine, man kann nicht alle seine Gefühle rausbringen, weil wenn man weiß, die verstehen das gar nicht oder die sind einfach hier zum Arbeiten, das ist ihre Arbeit und nachher ist fertig; also wenn man das machen will, dann geht man zur Psychologin oder auch zu wem?" (UMA 6)

Um über das Asylverfahren und die Fluchtgeschichte offen zu sprechen, bedarf es einer großen Nähe und Vertrauen. Einige Jugendliche hatten jedoch das Gefühl, dass die Sozialarbeitenden auch ohne ihre Erzählung über ihre Geschichte informiert seien: "Also ich glaube, die wissen schon, wenn man so eine Bezugsperson hat, dann müssen die schon wissen, wer der ist (sicher), woher der kommt, was der gemacht hat. Die wissen das schon, glaube ich, von BFM³; die haben schon Kontakte, glaube ich. Ich weiß – ich bin nämlich schon seit einer Weile in der Schweiz – und ich weiß ungefähr wie es da funktioniert, die wissen's schon, auch wenn man es nicht erzählt, die wissen's schon." (UMA 9)

Obwohl die Institution mit dem Bezugspersonensystem arbeitet und den Jugendlichen im Asylverfahren auch eine Vertrauensperson mit rechtlichen Kenntnissen zur Seite steht, gibt es Jugendliche, die die emotionale Unterstützung anderweitig suchen bzw. so einsam sind, dass sie an Depressionen leiden oder mit deviantem Verhalten auffallen. Die Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, dass die Jugendlichen ihnen ihre Probleme nicht anvertrauen wollen, nicht nur weil sie davon ausgehen, dass diese die Informationen schon über das Staatssekretariat für Migration erhalten haben, sondern auch, weil sie vermuten, dass die Fachpersonen die anvertrauten Informationen mit dem ganzen Team besprechen. "Von den persönlichen Sachen her, ja, ist es schwierig, Vertrauen aufzubauen, wenn man weiß… alles was man sagt, wird nachher im Team besprochen, dann ist das wirklich ein schlechtes Gefühl. Und dann weiß man ja [...] es nützt eben nichts und dann leidet man alleine." (UMA 6)

Ein weiterer Grund für die Distanz zwischen Fachpersonen und den Minderjährigen liegt in der Wahrnehmung der Fachpersonen als Lohnarbeitende, die nach Beendigung der Arbeitszeit nach Hause gehen und ihren Dienst nach Reglement leisten, der keine emotionale Nähe erfordert. "Ja, er hat alle herzlich willkommen geheißen, es war schön, aber ich war so einsam, ich kannte niemanden. Und – ja, ich habe sofort gemerkt, die arbeiten hier und nach der Arbeit gehen die nach Hause, und die haben ihr eigenes Leben und ich bin einfach hier alleine. Also ja – ich habe mich so einsam gefühlt." (UMA 6)

Die Tatsache, dass die Sozialarbeitenden aus Sicht der Jugendlichen über ihre Geschichte aus den Akten informiert sind, anvertraute Informationen im Team besprechen und die Arbeit als Lohnarbeit wahrgenommen wird, die nach bestimmten Regeln ausgeführt wird, verhindert oder erschwert den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen. Gerade die professionelle Rolle gegenüber den Minderjährigen und die Bezugnahme auf das Regelwerk können verhindern, dass eine solidarische Position mit einzelnen Jugendlichen

eingenommen werden kann. Das heißt, es kann zu keinerlei Bevorzugung kommen und es gibt nur wenig Spielraum, um mit den Jugendlichen die Regeln auszuhandeln. Dies führt zu einer Distanz zwischen den Fachpersonen und den Minderjährigen, verhindert aber auch die "Entstehung von persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen" (*Kutzner* 2004, S. 38).

Deshalb beschränkt sich der Beziehungsaufbau v.a. auf die Gewährung von materieller Unterstützung bzw. dem Care giving. Ein Beziehungsaufbau gelingt v.a. vor dem Hintergrund der alltäglichen Sicherstellung der materiellen Bedürfnisse. Auch in solchen Fällen, in denen die Sozialarbeitenden wenig emotionale Nähe aufbauen können, spielen sie aufgrund ihrer lebensweltlichen Nähe zu den minderjährigen Asylsuchenden in der Institution eine bedeutende Rolle. Gerade das Bereitstellen und Vermitteln von Hilfestellungen in der alltäglichen Lebensführung und von Bildungs- und Ausbildungsangeboten ist dabei ein zentraler Faktor (*Korntheuer/Anderson* 2014, S. 326). Bei der zunehmenden Fragmentierung der Integrationsarbeit und einer schwierigen Orientierung im Bildungswesen und auch in der öffentlichen Sozialhilfe, können die Sozialarbeitenden es nicht den Minderjährigen überlassen, sich von all den Ratschlägen und Weisungen leiten zu lassen, denn die Jugendlichen sind ohne Unterstützung häufig überfordert (*Müller/Nägele* 2014, S. 334).

3.3 Care-Leistungen erbringen (care giving)

Die Sozialarbeitenden sorgen für ein geregeltes Zusammenleben, wobei dem institutionellen Regelwerk eine zentrale Bedeutung zukommt, und sie unterstützen die unbegleiteten Minderjährigen im Alltag. Sie zeigen den neu eingetretenen Jugendlichen Einkaufsmöglichkeiten, erklären ihnen ggf. den Umgang mit Geld, helfen ihnen bei den Hausaufgaben, zeigen ihnen z.T. wie man kocht und putzt, schlichten bei Auseinandersetzungen zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern und bieten Freizeitaktivitäten an. Dabei zeigt sich, dass die materielle Grundversorgung sehr gut funktioniert und den Jugendlichen ein sicheres Wohnumfeld geboten werden kann. Darüber hinaus wünschen sich einige Jugendliche aber auch eine andere Art des care givings. "Die haben uns mitgenommen, wir haben Ausflüge gemacht, die haben uns gefragt, wie es geht, wenn wir krank waren, haben sie uns zum Arzt gebracht, die haben uns Tabletten gegeben, [...], die haben uns manchmal auch gezeigt, wie man sich gut ernährt, aber das ist nicht alles, was ein Mensch braucht, vor allem in dem Alter, indem wir waren. Wir haben auch andere Sachen gebraucht, aber sie sind eben nicht unsere Mütter oder Väter." (UMA 6) Während einige Jugendliche einen geringen Unterstützungsbedarf haben, kann dieser bei anderen größer sein. Ebenso kann er sich im Verlauf des Aufenthalts verändern: Sei es, dass er sich reduziert, weil die Minderjährigen selbständiger werden und sich gut eingelebt haben, oder dass er sich erhöht, weil bestimmte Ereignisse, wie z.B. Krankheiten, eintreten oder es zu verstärkter psychischer Belastung kommt, sei es aufgrund des ungewissen Ausgangs des Asylverfahrens oder weil Erfahrungen der Vergangenheit sich immer stärker in die Gegenwart drängen.

Damit das Zusammenleben in der Institution mit ganz unterschiedlichen Personen und in immer wieder veränderter Zusammensetzung gelingt, ist ein Regelwerk unerlässlich. Dieses Regelwerk wird von den Jugendlichen generell gut akzeptiert, wobei vereinzelt die Besuchsmöglichkeiten (Besuch zu empfangen und auf Besuch zu gehen, insbesondere zu übernachten) oder die Respektierung der Privatsphäre kritisiert werden. Einige Jugendli-

che fühlten sich durch das in ihren Augen allzu starre Regelwerk bevormundet und fremdbestimmt; dies auch vor dem Hintergrund, dass sie trotz ihres jugendlichen Alters durch die Flucht - die ohne Eigenständigkeit, Organisationsfähigkeit und Planung so nicht hätte durchgeführt werden können - schon große Herausforderungen bewältigt haben (Schäfer 2013, S. 65). Dennoch zeigte sich in den Interviews eine hohe Akzeptanz für die Durchsetzung des Regelwerks. 4 Gerade wenn es in der Institution zu Konflikten kam. hätten sich die Bewohner/innen zum Teil mehr Unterstützung gewünscht, dies u.a. bei Konflikten mit Mitbewohnern in der Küche oder im TV-Raum. Die Aufrechterhaltung des Regelwerkes lässt sich hier gut mit der Vorstellung von Sicherheit und geregeltem Alltag verbinden. Den Sozialarbeitenden scheint es wichtig zu sein, ein harmonisches Umfeld für die Jugendlichen zu schaffen. Jedoch werden den Minderjährigen gerade bei der Auflösung von Konflikten wichtige Erfahrungen vorenthalten, die ihnen nach dem Auszug fehlen. Dies zeigt sich z.B. anhand einer Konfliktsituation mit einem Mitbewohner in der neuen Wohnung, bei der ein mittlerweile volljähriger Asylsuchender überfordert war und nicht wusste, wie er reagieren sollte: "Er [der Mitbewohner] ist einfach nicht normal. Er hat mein Bett, alles voll Wasser gemacht. Ich war beim Arbeiten, dann bin ich zurückgekommen und wollte schlafen und alles war nass, meine Decke, mein ganzes Zimmer war voll Wasser. Und was kann ich machen? Mit wem kann ich sprechen?" (UMA 1) In der neuen Wohnung gibt es keine Betreuung mehr rund um die Uhr und die Asylsuchenden sind bei der Lösung von Konflikten auf sich alleine gestellt.

Gerade in der Begleitung von minderjährigen Asylsuchenden bedarf es eines flexiblen Arbeitsverhältnisses und dementsprechenden Regelwerkes. Es könnte durchaus sein, dass die Jugendlichen sich nicht an strikte Schlafzeiten halten können, weil sie aufgrund unterschiedlicher Zeitzonen nur in der Nacht Kontakt zu Verwandten im Herkunftsland aufnehmen können. "Die Alltagsorganisation muss also flexibel genug sein, um jungen Flüchtlingen den Fortbestand sozialer Beziehungen zu ihren Verwandten und Bekannten in ihrer Herkunftsregion oder in anderen Ländern zu ermöglichen." (Schäfer 2013, S. 69) Gerade wenn aufgrund von knappen Ressourcen und starren Reglementen solche oder ähnliche immaterielle Hilfestellungen nicht angeboten werden können, kann dies zu einem distanzierten Verhältnis zwischen Asylsuchenden und Sozialarbeitenden führen.

3.4 Sorge erhalten (care receiving)

Die Jugendlichen sind sehr froh über die Unterstützung, die sie erhalten und schätzen diese Hilfe. "Zum Beispiel beim Helfen, das war auch sehr gut. Wenn jemand krank ist, oder zum Tabletten nehmen." (UMA 7) Sie sind einerseits sehr loyal gegenüber den Sozialarbeitenden in der Institution, andererseits haben sie das Gefühl, dass es darüber hinaus mehr als nur die erhaltene Unterstützung braucht. In ihren Augen bedarf es mehr als neutrale Vermittler. "Ich weiß in jedem Betrieb gibt es Richtlinien oder in jedem Beruf gibt es Richtlinien was und wie man das macht. Ja... aber eines weiß ich, was Menschen brauchen, [...] es sollte eine Familie sein. Ein bisschen war es hier auch so, aber nicht ganz. Ja klar, wir wollen keine Mamis oder keine Papis, es gibt keinen Ersatz, ... also ich denke, im Leben gibt es, es heißt ja biologisch richtige Mamis und Papis, aber ja... es ist auch schwierig, wenn man denkt, ich bin einfach hier, und weil diese Leute hier arbeiten, sie sind Sozialarbeiter, die helfen uns, hier zu bleiben, die bringen uns Sachen bei, die man wirklich braucht, um hier zu sein, um hier in der Schweiz zu leben, fertig." (UMA 6)

Während die Sozialarbeitenden also aus Sicht der Minderjährigen nicht die richtigen Personen für emotionale Unterstützung sind, ist es auch für die Fachpersonen zentral, eine professionelle Distanz zu ihrer Klientel zu wahren. Wenn auch die emotionale Nähe nicht hergestellt werden kann, oftmals wie erläutert auch nicht erwünscht ist, nehmen die Sozialarbeitenden in der Tat eine zentrale Rolle in der Lebensführung der unbegleiteten Asylsuchenden ein. Denn auch wenn die minderjährigen Asylsuchenden auf der Flucht und im Herkunftsland eine hohe Selbständigkeit erworben haben, ist nicht sichergestellt, dass sie sich auf Anhieb in der Schweiz zurechtfinden. In dieser ersten Phase der Orientierung nehmen die Sozialarbeitenden eine wichtige Position ein, insbesondere wenn es um die materielle Unterstützung, sowie die Organisation eines Alltags innerhalb geregelter Strukturen geht und die Jugendlichen unterschiedliche Formen von Care erhalten (Müller/Nägele 2014, S. 330ff.).

Das Einfordern von emotionaler Hilfe in Institutionen steht für die Jugendlichen v.a. kurz nach dem Eintritt in die Institution aber nicht an erster Stelle. Es kann für die Jugendlichen befremdlich und mit viel Schamgefühl verbunden sein, wenn emotionale Hilfe eingefordert wird (*Arslan/Lüers* 2013, S. 279), insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass die Sozialarbeitenden als Lohnarbeitskräfte wahrgenommen werden, die Dienst nach Reglement leisten. Diese problembehaftete Rolle der Fachkräfte Sozialer Arbeit führt in vielen Fällen dazu, dass die Minderjährigen unter den Professionellen keine Ansprechpersonen haben. Wenn es den unbegleiteten Asylsuchenden nicht gelingt, vertrauensvolle Beziehungen außerhalb der Institution aufzubauen, sind sie oftmals auf sich alleine gestellt. Daraus resultiert eine große Einsamkeit, wie eine junge Frau erzählt, die die spezifische Institution für unbegleitete, minderjährige Asylsuchende verlassen musste und nun in einem Jugendheim mit engmaschigerer Begleitung lebt:

UMA 12: "Ich war nicht so die, die geredet hat, ich konnte nie so über meine Gefühle und so reden, ich habe nie gesagt, wie es mir ging, außer dass ich angefangen habe zu weinen, das war das einzige, aber so richtig reden.

I: Konntest du dann mit einer Freundin reden?

UMA 12: NnNn

I: Ja, und wie ist es denn jetzt, machst du es immer noch mit dir selber aus?

UMA 12: Also ich rede schon ab und zu mit diesen Sozis, aber ich, das ist immer so bei mir, ich denke immer, die verstehen mich nicht, darum rede ich nicht, ich weine."

Kohli (2006b, S. 710) betont, dass die Zurückhaltung bezüglich der Fluchtgeschichte und der Vergangenheit im Herkunftsland unterschiedlich interpretiert werden kann. Viele Jugendliche machen im Herkunftsland oder auf der Flucht Erfahrungen, die Traumatisierungen hervorrufen können (Zito 2010, S. 126). Dies kann dazu führen, dass sie Reize zu vermeiden suchen, die sie an die traumatischen Ereignisse erinnern, dass sie Gesprächen über ihre Erlebnisse aus dem Weg gehen (Zito 2010, S. 129) und schweigen. Kohli (2006b S. 710) bietet im Kontext von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden auch eine andere Lesart dieses Schweigens an. Schweigen und das Wahren von Geheimnissen können entwicklungspsychologisch als Teil des Erwachsenwerdens betrachtet werden, indem Jugendliche bewusst Aspekte ihres Lebens vor Erwachsenen verbergen. Aber auch Kohli (2006b S. 710) hält fest, dass Schweigen oder nur das Offenlegen von Fragmenten aus der Vergangenheit im Zusammenhang mit Traumata stehen können. Er geht aber von einer vorerst heilenden Wirkung des Schweigens aus, indem die Jugendlichen sich von belastenden Erfahrungen erstmals distanzieren und diese wegschieben können.

Ein verlässliches und parteiliches Gegenüber zu sein, ist für die Fachkräfte Sozialer Arbeit im Rahmen der institutionellen Rahmenbedingungen und in Anbetracht der Situation, in der sich die Jugendlichen befinden nicht immer einfach. "Sie können – alles was sie machen können, ist, dir zuzuhören, zu versuchen, dein Problem zu lösen, das Problem, das du hast, aber sie können nie wie deine Eltern sein." (UMA 3)

Ob Nähe aufgebaut werden kann, oder ob auf den Regeln herumgeritten wird (Arslan/Lüers 2013, S. 282) entscheidet massgeblich mit, wie sich die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen ausgestaltet. Es ist aber auch zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen sich ganz stark an der Gegenwart orientieren, im Jetzt leben und sich als nächstes der Zukunft widmen, die Vergangenheit aber erst an letzter Stelle kommt (Kohli/Mather 2010, S. 208). Williamson (zitiert nach Kohli/Mather 2010, S. 207) verweist aber auf den starken Wunsch von minderjährigen Asylsuchenden nach erwachsenen Personen, die für sie sorgen und ihnen Sicherheit bieten, die die Komplexität ihrer Erfahrungen verstehen und sie mit Netzwerken in Kontakt bringen, die für sie bedeutsam sind.

4 Schlussfolgerungen

Die Care-Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden ist vielseitig und findet in einem komplexen Zusammenspiel von Sozialarbeitenden, den Jugendlichen und den institutionellen Rahmenbedingungen statt. Die Jugendlichen schätzen die Verantwortungsübernahme (taking care) in Bezug auf ihre Unterbringung und den Kontakt mit Behörden und Institutionen sowie die konkreten Unterstützungsleistungen im Alltag (care giving), wie z.B. Hilfe bei den Hausaufgaben. Die Rolle der Sozialarbeitenden wird in vielen Fällen auf unterstützende Hilfe und Care bei alltäglichen Problemen reduziert und vor allem als ergänzend zu anderen professionellen Positionen gesehen. Eine bedarfsgerechte Versorgung kann nur dort geleistet werden, wo es die entsprechenden Strukturen erlauben, flexibel und offen für individuelle Aushandlungen auf die jugendlichen Asylsuchenden einzugehen (*Vorstand der Gesellschaft für erzieherische Hilfen* 2012, S. 85). Ein striktes Regelwerk unterläuft dieses Vorhaben (taking care).

Die Jugendlichen brauchen Gestaltungsmöglichkeiten und Selbstbestimmung in Angeboten und Unterstützungen, die sie erhalten, um sicherzustellen, dass sie mit wichtigen involvierten Akteuren auch selbständig verhandeln könnten (*Arslan/Lüers* 2013, S. 282). Das heißt, den Erfahrungen und Anliegen der Jugendlichen soll Gehör verschafft werden. Das impliziert auch, dass die Sozialarbeitenden einen Umgang mit dem Schweigen der Asylsuchenden in Bezug auf ihre Flucht und/oder Vergangenheit finden müssen. Denn gerade Jugendliche, die traumatisierende Erlebnisse gemacht haben, machen immer wieder die Erfahrung, dass über ihre Köpfe hinweg entschieden und über sie verfügt wird. Dadurch erfahren sie erneut eine Situation der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins (*Zito* 2010, S. 132).

Die Selbstbestimmung der jugendlichen Asylsuchenden kann nur erhöht werden, wenn auf ihre jeweils spezifischen Lebensumstände angemessen eingegangen und ihnen in allen Situationen Gehör verschafft wird sowie Partizipationsmöglichkeiten bestehen, die ihre Selbständigkeit erhöhen (care receiving). Dies bestärkt die minderjährigen Asylsuchenden in ihren Fähigkeiten des Aushandelns. Gerade für das Zusammenleben in der Institution sowie für die Zeit nach dem Austritt mit 18 Jahren scheint dies zentral (Vor-

stand der Gesellschaft für erzieherische Hilfen 2012, S 85). Es zeigt sich nämlich, dass sich viele Jugendliche nach dem Austritt hilflos und überfordert fühlen. Für ihr Leben nach dem Austritt aus der Institution wären die Jugendlichen aber darauf angewiesen, dass sie über möglichst viele Gestaltungsmöglichkeiten sowie Selbstbestimmung verfügen, um zu gewährleisten, dass sie mit den zentralen Akteuren auch selbständig verhandeln können (Arslan/Lüers 2013). In diesem Sinne lässt sich vermuten, dass die Sozialarbeitenden für einige Jugendliche zu viele Aufgaben übernehmen und sie durch die geleisteten Hilfestellungen nicht ausreichend auf ihr selbständiges Leben vorbereitet sind. Dabei stellt sich die Frage, ob diese geleistete Unterstützung eine Reaktion auf die wahrgenommene Vulnerabilität der jugendlichen Asylsuchenden ist, oder ob sie auch aufgrund der nicht einzulösenden Nähe zu den Klienten erfolgt, weil die emotionale Distanz kompensiert werden soll bzw. weil so versucht wird, sie zu überwinden. Denn die emotionale Unterstützung (caring about) ist seitens der Jugendlichen nicht immer erwünscht, woraus sich in Bezug auf das Care-Konzept schließen lässt, dass das care giving nicht optimal gelingt. Während den minderjährigen Asylsuchenden ein sicherer Ort geboten werden soll, besteht also die Gefahr, dass zu viele Aufgaben von den Sozialarbeitenden übernommen werden, was dazu führen kann, dass die unbegleiteten Asylsuchenden zum Teil in Abhängigkeit geraten.

Im Kontext von Care und minderjährigen Asylsuchenden ist es aber unabdingbar zu beachten, dass sich das Bedürfnis nach Unterstützung und Hilfe nicht nur während des Aufenthalts in der Institution verändern kann, sondern dass auch zwischen den Jugendlichen diesbezüglich große Unterschiede bestehen. Diese Unterschiede sind zum einen auf vergangene Erfahrungen zurückzuführen, zum anderen erfordern die aktuellen Lebensumstände der jeweiligen Asylsuchenden aber auch andere Antworten (*Hopkins/Hill* 2010, S. 399).

Anmerkungen

- Die Zahl der unbegleiteten Minderjährigen in der Schweiz entwickelten sich wie folgt: 631 (2008), 427 (2009), 235 (2010), 327 (2011), 485 (2012, 346 (2013) sowie 795 (2014) (SEM UMA Statistik).
- 2 Die Zitate der Interviewten sind zur besseren Lesbarkeit sprachlich leicht geglättet.
- 3 BFM ist die Abkürzung für Bundesamt für Migration, das 2015 in das Staatssekretariat für Migration umgewandelt wurde.
- 4 Gegenteilig dazu Korntheuer/Anderson 2014, S. 324

Literatur

- Andernach, L./Tavangar, P. (2014): Junge Flüchtlinge in der Volljährigkeitsfalle. Forum Erziehungshilfen, 3, S. 155-156.
- Arslan, E./Lüers, D. (2013): Bedarfsorientierte Hilfen für (unbegleitete) minderjährige Flüchtlinge. Forum Erziehungshilfen, 5, S. 279-282.
- Brinks, S./Dittmann, E./Müller, H. (2014): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Was wissen wir und wie ist die Kinder- und Jugendhilfe aufgestellt? Migration und Soziale Arbeit, 36, 4, S. 300-306.
- Bundesamt für Migration (2006): Richtlinien für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in den Empfangs- und Verfahrenszentren. Online verfügbar unter: www.bfm.admin. ch/dam/data/bfm/asyl/verfahren/weiteres/uma-richtlinien-d.pdf, Stand: 03.08.2015.
- Enenajor, A. (2008). Rethinking Vulnerability: European Asylum Policy Harmonization and Unaccompanied Asylum Seeking Minors. Online verfügbar unter: www.evasp.eu/index.php?option=com

- content&view=article&id=65%3Arethinking-vulnerability-european-asylum-policy-harmonization-and-uam&Itemid=122&lang=en, Stand: 30.04.2013.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2010): Separated, asylum-seeking children in European Union Member States: Comparative Report. Online verfügbar unter: http://fra.europa.eu/en/publication/2012/separated-asylum-seeking-children-european-union-member-states, Stand: 09.12. 2015.
- Fisher, B./Tronto, J. (1990): Toward a Feminist Theory of Caring. In: Abel, E./Nelson, M. (Hrsg.): Circles of Care. Albany, S. 36-60.
- Hopkins, P./Hill, M. (2010): The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. Child and Family Social Work, 15, S. 399-408.
- Klingelhöfer, S./Rieker, P. (2003): Junge Flüchtlinge in Deutschland: Expertise zu vorliegenden Informationen, zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf. Halle.
- Korntheuer, A./Anderson, P. (2014): Zwischen Inklusion und Exklusion die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. Migration und Soziale Arbeit, 36, 4, S. 320-327.
- Kohli, R. (2006a): The comfort of strangers: social work practice with unaccompanied asylum-seeking children and young people in the UK. Child and Family Social Work, 11, S. 1-10.
- *Kohli, R.* (2006b): The Sound Of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylums-seeking Children Say and Do Not Say. British Journal of Social Work, 36, S. 707-721.
- Kohli, R./Mather, R. (2010): Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum seeking young people in the United Kingdom. Child and Family Social Work, 15, S. 201-212.
- Kutzner, S. (2004): Die Hilfe der Sozialhilfe: integrierend oder exkludierend? Menschenwürde und Autonomie im Sozialhilfewesen. In: Kutzner, S./Mäder, U./Knöpfel C./Heinzmann C./Pakoci, D. (Hrsg.): Sozialhilfe in der Schweiz Klassifikation, Integration und Ausschluss von Klienten. Zürich/Chur, S. 25-61.
- Leuenberger, P. (2010): Nur wenige haben so viel Glück. Fluchtpunkt 48, S. 2-3.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim.
- Müller, D./Nägele, B. (2014): Ausbildung und Aufenthalt Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Schlüsselpersonen für Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen. Migration und Soziale Arbeit, 36, 4, S. 328-335.
- Schäfer, A. (2013): Die Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge als transnational orientierter Hilfekontext. Sozialmagazin Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 35, 9-10, S. 62-71.
- Schütze, Fritz. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1, S. 49-96.
- Smith, T. (2003): Separated Children in Europe: Policies and Practices in European Union Member States. Save the Children. Online verfügbar unter: http://www.separated-children-europe-programme. org/separated children/publications/reports/index.html, Stand: 01.03.2014.
- Soom Ammann E. van Holten, K. (2014): Migration und Alter: Hier und dort. In: Passagen Forschungskreis Migration und Geschlecht (Hrsg.): Vielfältig alltäglich: Migration und Geschlecht in der Schweiz. Zürich, S. 236-269.
- Staatssekretariat für Migration (2015): Asylstatistik UMA. Online verfügbar unter: www.bfm.admin. ch/dam/data/bfm/publiservice/statistik/asylstatistik/statistiken_uma/uma-2014-d.pdf, Stand: 08.04. 2015.
- Vorstand der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen und Vorstand des Evangelischen Erziehungsverbands e.V. (2012): Zielgruppe: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Aktuelle fachpolitische Forderungen. Sozialmagazin Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 8, 37, S. 82-85.
- Wade, J. (2011): Preparation and transition planning for unaccompanied asylum-seeking and refugee young people: A review of evidence in England. Children and Youth Services Review, 33, S. 2424-2430.
- Zito, D. (2010): Traumatherapie mit jungen Flüchtlingen. In: Dieckhoff, P. (Hrsg.): Kinderflüchtlinge theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden, S. 125-140.

Quatschwörter nachsprechen – gleiche Anforderungen für alle Kinder?

Angela Grimm

1 Einleitung

"Es ist aber ja bei Kindern … aller Nationalitäten zu fordern, dass diese Quatschwörter ohne Probleme ausgesprochen werden können …, weil … das ist ja … für alle die gleiche Ausgangslage." (Schularzt 608 080312)

Diese Äußerung einer Schulärztin entstand im Rahmen eines Interviews des Projekts cammino¹ und bezieht sich auf die Quatsch- bzw. Kunstwörter *Zippelzack, Fangofänger, Kimikiri, Risolamu, Maramula, Sangatima* aus dem 'Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen' (S-ENS, *Döpfner* u.a. 2005). Der Äußerung liegt die Annahme zugrunde, dass Kunstwörter nicht sprachspezifisch sind. Dieser Beitrag zeigt auf, warum die Annahme der Schulärztin nicht haltbar ist und diskutiert, inwiefern mehrsprachige Kinder im Kunstwortnachsprechen benachteiligt sein können.

Beim Kunstwortnachsprechen sollen Probanden Laut- und Silbensequenzen nachsprechen, die keinem existierenden Wort einer bestimmten Sprache entsprechen (z.B. *Risolamu*). Die Aufgabe soll die Fähigkeit messen, "neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren" (*Grimm* 2001, S. 20). Die Repräsentation und Wiedergabe unbekannter Lautmuster gelingt Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen deutlich schlechter als sprachunauffälligen Kindern (z.B. *Gathercole/Baddeley* 1990). Kunstwortnachsprechen ist daher Bestandteil vieler Sprachtests (z.B. SETK3-5, *Grimm* 2001; HASE, *Brunner/Schöler* 2001/2002).

Aufgrund des – per Definition – geringen Bezugs zu bedeutungstragenden Einheiten der Sprache gilt Kunstwortnachsprechen als kulturell fair (*Chiat* 2015) und wenig beeinflusst vom sozioökonomischen Hintergrund (*Engel/Santos/Gathercole* 2008), der bei mehrsprachigen Kindern oft ungünstiger ist als bei einsprachigen Kindern. Kunstwortnachsprechen scheint somit besonders geeignet, um sprachliche Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern unabhängig von Vorkenntnissen der Testsprache und unabhängig von sozioökonomischen Voraussetzungen zu beurteilen. Tatsächlich schneiden sprachauffällige ein- und mehrsprachige Kinder im Kunstwortnachsprechen schlechter ab als sprachunauffällige Kinder (*Gathercole/Baddeley* 1990; *Guitierrez-Clellen/Simon-Cerreijido* 2010; *Ferré/dos Santos/Almeida* 2015). Dagegen sind die Befunde für typisch entwickelte Vorschulkinder gemischt: Beispielsweise fanden *Schöler* u.a. (2005) für die Kunstwörter in den Verfahren HASE (*Brunner/Schöler* 2001/2002) und BISC (*Jansen* u.a. 2002) keine

Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Kindern. Auch im Mottier-Test (Mottier 1951) lagen bilinguale Kinder mit gleichaltrigen einsprachigen Kindern gleichauf (Krauser 2010; Wild/Fleck 2013). Andere Untersuchungen belegen dagegen signifikante Gruppenunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern. Beispielsweise fanden Krauser (2010) und Asbrock (2009) schlechtere Leistungen bei mehrsprachigen Kindern für die Kunstwörter im SETK 3-5. Gemessen an einem für monolinguale Kinder normierten Verfahren würden viele mehrsprachige Kinder sogar als sprachauffällig gelten (Paradis/Schneider/Sorensen Duncan 2013).

Kunstwörter sind demnach stärker sprachabhängig als oft angenommen wird: Eine gute Kenntnis der Testsprache begünstigt die Leistungen auch im Kunstwortnachsprechen. Mit Blick auf mehrsprachige Kinder sollten daher zwei Aspekte im Kunstwortnachsprechen berücksichtigt werden. Dies ist erstens die Frage, wie gut ein mehrsprachiges Kind – gemessen an dessen Erwerbsbedingungen – überhaupt sein kann. Zweitens sollte berücksichtigt werden, wieviel Wissen über die Testsprache die verwendeten Kunstwörter voraussetzen. Diese zwei Aspekte werden in den folgenden Abschnitten genauer ausgeführt.

2 Verschiedene mehrsprachige Erwerbsszenarien

Die sprachlichen Lernsituationen mehrsprachiger Kinder sind vielfältig: Während viele Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, erwirbt ein großer Teil das Deutsche zeitversetzt zur nicht-deutschen Erstsprache mit Eintritt in den Kindergarten oder auch erst in der Grundschule. Um die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder adäquat zu beurteilen, berücksichtigt die empirische Zweitspracherwerbsforschung neben dem chronologischen Alter auch das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer zur Zweitsprache. Ein Erwerbsbeginn zweier Sprachen ab Geburt bis vor dem zweiten Geburtstag gilt als simultan-bilingualer Erwerb, ein Erwerbsbeginn zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag als sukzessiv-bilingualer Erwerb bzw. früher Zweitspracherwerb und ein Erwerbsbeginn zwischen dem sechsten und zehnten Geburtstag als später (kindlicher) Zweitspracherwerb (*Paradis/Genesee/Crago* 2011; *Schulz/Grimm* 2012).

Aufgrund ihres späteren Erwerbsbeginns und der folglich geringeren Kontaktdauer zur Zweitsprache zeigen frühe Zweitsprachlerner nicht nur in grammatischen Aufgaben (*Grimm/Schulz* 2014), sondern auch im phonologischen Bereich gegenüber einsprachigen Kindern oft schlechtere Leistungen. So diskriminieren sie auch nach mehrjähriger Kontaktdauer Vokale ihrer Zweitsprache schlechter als monolinguale Kinder (*Darcy/Krüger* 2012). Zwar können frühe Zweitsprachlerner das Lautinventar der Zweitsprache nach ca. 12 Kontaktmonaten weitestgehend produzieren (*Holm/Dodd* 1999); sie können aber zum Beispiel noch Schwierigkeiten mit Konsonantenverbindungen aufweisen (z.B. /ʃp/ in *Sport*; *Dos Santos/Ferré/Grimm* 2011). Es sollte daher erfasst werden, ob zum Testzeitpunkt eine ausreichende Kontaktdauer zur Zweitsprache bestand, um das phonologische Wissen in der Zweitsprache erwerben zu können.

3 Konstruktion von Kunstwörtern

Kunstwörter variieren darin, wie stark sie an das Laut-, Silben- und Morpheminventar einer bestimmten Einzelsprache angelehnt sind. Relativ wenig sprachabhängig sind Kunstwörter, wenn sie aus bedeutungslosen Konsonant-Vokal-Sequenzen erstellt wurden wie z.B. *de.ba.gu.si* aus dem Mottier-Test. Für solche Kunstwörter wurden meist keine Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern berichtet. Dennoch sind auch solche Kunstwörter nicht sprachunabhängig. Beispielsweise kennt zwar das Russische, nicht jedoch das Arabische die Unterscheidung zwischen /g/ und /k/ – im Inventar des Arabischen kommt nur das /k/ vor. Um *de.ba.gu.si* oder *Sangatima* (S-ENS) korrekt nachsprechen zu können, müssen Kinder mit Arabisch als Erstsprache die Unterscheidung zwischen den beiden Lauten erst lernen.

Deutlicher treten Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zutage, wenn Kunstwörter spezifische Lautabfolgen oder Morpheme einer Einzelsprache aufweisen. So entspricht die Konsonantenabfolge CCV.CV.CVCC wie in *Ska.ta.kurp* (SETK 3-5) einer möglichen Wortstruktur im Deutschen (*Kro.ko.dil*). Die Abfolge /sk/kommt wortinitial zwar im Deutschen, nicht jedoch im Spanischen vor. In den Kunstwörtern *Di-leck-t-ich-keit* (SETK 3-5) und *Fango-fäng-er* (S-ENS) kommen Morpheme des Deutschen vor ('-' zeigt Morphemgrenzen an). Aufgrund der engen Anlehnung an lexikalische Eigenschaften des Deutschen gelten solche Kunstwörter als sprachspezifisch (*Krauser* 2010).

Bei der Speicherung und Verarbeitung von sprachspezifischen Kunstwörtern haben Kinder einen Vorteil, wenn sie die darin vorkommenden Morpheme (z.B. in *Di-leck-tich-keit, Fango-fäng-er*) schon kennen. Aber auch bei der Verarbeitung von Kunstwörtern wie *Skatakurp* hilft indirekt der Wortschatz, da das Wissen über bekannte und mögliche Lautabfolgen einer Sprache auf Grundlage des Wortschatzes erworben wird (*Beck-man/Munson/Edwards* 2007). Das Wissen, dass im Deutschen die Abfolge /kn/ im Anlaut möglich ist, lernen Kinder indem sie beispielsweise Wörter wie *Knoten* und *Knochen* hören. Auch, dass /ba/ (wie *Ball* und *Banane*) häufiger und /kn/ seltener vorkommen, lernen Kinder auf Grundlage ihres Wortschatzes. Je besser Kinder mit solchen Regularitäten vertraut sind, desto besser gelingt auch die Erkennung und Verarbeitung solcher bedeutungslosen Lautsequenzen. Da das Kunstwort bei der Verarbeitung in bekannte Lautsequenzen und Morpheme zerlegt wird, steigt mit zunehmendem Wortschatzumfang auch die Verarbeitungsgeschwindigkeit und -präzision im Kunstwortnachsprechen. Dies erklärt, warum Kunstwortnachsprechen und Wortschatzumfang korrelieren (*Edwards/Beckman/Munson* 2004; *Gathercole* 2006).

4 Implikationen für das Kunstwortnachsprechen bei mehrsprachigen Kindern

Entgegen der Annahme der eingangs zitierten Schulärztin beinhalten Kunstwörter sprachspezifische Laute und Lautsequenzen, die von mehrsprachigen Kindern erst erlernt werden müssen. Je stärker die Kunstwörter an spezifische Eigenschaften einer Sprache angelehnt sind und je kürzer die Kontaktdauer zur Testsprache war, desto wahrscheinlicher sind Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zu erwarten. Aus diesen Gründen sollten auch im Nachsprechen zwei Aspekte in die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten einfließen: Erstens sollte erhoben werden, ob zum Testzeitpunkt ausreichend Erwerbsgelegenheiten für mehrsprachige Kinder bestanden, um die erforderlichen Lautmuster überhaupt zu produzieren. Zweitens sollte mehrsprachigen Kindern nicht durch die Vorgabe stark sprachspezifischer Kunstwörter die Aufgabe zusätzlich erschwert werden. Die im SEN-S enthaltenen Kunstwörter sind teilweise als stark sprachspezifisch zu klassifizieren; demzufolge stellen gerade diese Kunstwörter nicht die gleichen Anforderungen für ein- und mehrsprachige Kinder dar.

Anmerkungen

Das Zitat entstammt einem Experteninterview aus dem Projekt cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule (Leitung: Prof. Dr. P. Schulz, Prof. Dr. A. Grimm). Ich danke der Interviewerin Barbara Voet Cornelli für die Anregung und für die hilfreichen Kommentare zu diesem Beitrag. Darüber hinaus danke ich Barbara Geist, Julia Hübner, Anja Müller und Petra Schulz für kritisches Feedback zu früheren Versionen des Manuskripts. cammino wurde von 2011 bis 2015 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie durch den Sozialfond der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1011 und 01NV1012 gefördert.

Literatur

- Asbrock, D. (2009): Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter: Erfassung der Zeitsprache mit dem SETK 3-5. Die Sprachheilarbeit, 5, S. 197-203.
- Beckman, M. E./Munson, B./Edwards, J. (2007): Vocabulary growth and the developmental expansion of types of phonological knowledge. In: Cole, J./Hualde, J. (Hrsg.): Papers in laboratory phonology 9: Change in phonology. Berlin, S. 241-264.
- Brunner, M./Schöler, H. (2001/2002): HASE Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Wertingen.
- Chiat, S. (2015): The COST framework for nonword repetition tasks. In: Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N. (Hrsg.): Assessing Multilingual Children Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol, S. 125-150.
- Darcy, I./Krüger, F. (2012): Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. Journal of Phonetics, 40, S. 568-581.
- Dos Santos, C./Ferré, S./Grimm, A. (2011): Complexity matters: The French-German nonword repetition task. COST Action IS0804 Meeting, language impairment in a multilingual society, St. Paul's Bay, Malta, 28.11.2011.
- Döpfner, M./Dietmair, I./Mersmann, H./Simon, K./Trost-Brinkhues, G. (2005): Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS). Theoretische und statistische Grundlagen. Göttingen.
- Edwards, J./Beckman, M. E./Munson, B. (2004): The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 2, S. 421-436.
- Engel, P. M. J./Santos, F. H./Gathercole, S. E. (2008): Are working memory measures free of socioeconomic influence? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51, 6, S. 1580-1587.
- Ferré, S./dos Santos, C./Almeida, L. (2015): Potential phonological markers for SLI in bilingual children. In: Grillo, E./Jepsen, K. (Hrsg.): Proceedings of the 39th Boston University Conference on Language Development. Somerville, S. 152-164.
- Gathercole, S. E. (2006): Complexities and constraints in nonword repetition and word learning. Applied Psycholinguistics, 27, S. 599-613.
- Gathercole, S. E./Baddeley, A. D. (1990): Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? Journal of Memory and Language, 29, S. 336-360.

- Grimm, A./Schulz, P. (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, B./Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart, S. 35-50.
- Grimm, H. (2001): Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (SETK 3-5). – Göttingen.
- Gutierrez-Clellen, V. F./Simon-Cereijido, G. (2010): Using Nonword Repetition Tasks for the Identification of Language Impairment in Spanish-English-Speaking Children: Does the Language of Assessment Matter? Learning Disabilities Research, & Practice, 25, 1, S. 48-58.
- Holm, A./Dodd, B. (1999): A Longitudinal Study of the Phonological Development of Two Cantonese-English Bilingual Children. Applied Psycholinguistics, 20, 3, S. 349-76.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen.
- Krauser, E. S. (2010): Die phonologische und auditive Verarbeitungskapazität bei dreijährigen Kindern mit ein- und zweisprachigem Lebenskontext. Eine Analyse des Mottier-Tests im Vergleich zum PGN. – München.
- Mottier, G. (1951): Mottier-Test. Über Untersuchungen zur Sprache lesegestörter Kinder. Folia Phoniatria, 3, S. 170-177.
- Paradis, J./Genesee, F./Crago, M. (2011). Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore.
- Paradis, J./Schneider, P./Sorenson Duncan, T. (2013): Discriminating children with language impairment among English language learners from diverse first language backgrounds. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 56, 3, S. 971-981.
- Schöler, H./Haselbach, P./Schäfer, P./Dreßler, A./Engler-Thümmel, H. (2005): Zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Vorschule Mannheim. Heidelberg. Online verfügbar unter: http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/datein/nr20.pdf, Stand: 24.08. 2015.
- Schulz, P./Grimm, A. (2012): Spracherwerb. In: Drügh, H./Komfort-Hein, S./Kraß, A./Meier, C./ Rohowski, G./Seidel, R. u.a. (Hrsg.): Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen. – Stuttgart/Weimar, S. 155-172.
- Wild, N./Fleck, Ch. (2013): Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Praxis Sprache, 3, S. 152-157.

Pragmatische Lösungen beim Promovieren



Heinz-Hermann Krüger Heinz Sünker Werner Thole (Hrsg.)

Forschung als Herausforderung

Methodologische Ansprüche und Praxis in erziehungsund sozialwissenschaftlichen Projekten

2015. 292 Seiten, Kart. 34,90 € (D), 35.90 € (A) ISBN 978-3-8474-0667-9

Die Konzeptionalisierung und Durchführung von Promotionsprojekten ist eine fortwährende Herausforderung für alle Promovierenden. In diesem Band stellen (ehemalige) Promovierende ihre Dissertationsprojekte vor. Die Beiträge verdeutlichen, wie konkrete Fragestellungen von Promotionen, methodische Zugänge und Möglichkeiten einer Generalisierung von Forschungsergebnissen aussehen können. Viele der AutorInnen zeigen zudem, welche spezifischen Fragen und Probleme während des Forschungsprozesses auftreten können – und wie sie diese bewältigt haben.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich Barbara Budrich PublishersStauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 Fax +49 (0)2171.344.693 info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Sprachdidaktische Materialien zur Förderung der Herkunftssprache: Bilingual deutsch-spanische Kinder in Deutschland¹

Izarbe García Sánchez, Ingo Feldhausen

1 Einleitung

Bilinguale Kinder, die in Deutschland aufwachsen, erwerben die Umgebungssprache Deutsch entweder als eine von zwei Muttersprachen oder als frühe Zweitsprache spätestens im Kindergarten bzw. mit Einsetzen der Schulpflicht. Die andere der beiden Muttersprachen, die sog. Herkunftssprache, sprechen die Kinder typischerweise nur in der Familie. Zudem gibt es Programme wie den herkunftssprachlichen (Ergänzungs-)Unterricht (HSU) zur Förderung der Herkunftssprache. Unter Herkunftssprache (HS) verstehen wir mit Valdés (2000) die Sprache, die ein Individuum zu Hause erworben hat, und bei der es sich nicht um die dominante Umgebungssprache handelt. Die HerkunftssprecherInnen sind bilingual in der HS und der Umgebungssprache. Mit Einsetzen der Schulpflicht kommt es bei den Kindern oft zu einem abrupten Sprachwechsel hin zur Umgebungssprache, der dazu führen kann, dass der Erwerb der Fähigkeiten in der HS nicht mehr dem Alter entsprechend verläuft (Montrul/Potowski 2007, S. 303; Polinsky 2006).² Zwar versucht der HSU das aufzufangen. Aus verschiedenen Gründen stellt dies aber eine große Herausforderung dar. So ist z.B. die Situation des HSU in Deutschland sehr heterogen und zeichnet sich durch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und einer Vielfalt staatlicher und privater Angebote aus (Reich 2014, S. 2). Zudem gibt es bislang nur relativ wenige Ansätze, die eine Synthese aus (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeitsforschung und Nutzbarmachung für den fremdsprachlichen bzw. mehrsprachigen Lernprozess unternehmen (Fernández Ammann/Kropp/Müller-Lancé 2015, S. 11). Als dementsprechend hoch kann der Bedarf bei HSU-Lehrkräften hinsichtlich detaillierten Fachwissens über linguistische Bereiche aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit beschrieben werden (Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez 2013, S. 107; Reich 2014, S. 12f.). Auch wenn mit Publikationen wie Krifka u.a. (2014) oder Leontiy (2013) in den letzten Jahren Werke erschienen sind, die die HS der Kinder in den Fokus rücken, bleibt der beschriebene Zustand eher unverändert. Denn zum einen handelt es sich hierbei nicht um spezifische Lehrwerke für den fremd- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht, zum anderen sind HSU-Lehrkräfte nicht die primäre Zielgruppe.³

Anhand des Spanischen als HS zeigen wir in unserem Beitrag eine Möglichkeit auf, wie Forschungsergebnisse zur herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit (Kap. 2.1) im Austausch mit HSU-Lehrkräften (Kap. 2.2) anhand sprachdidaktischer Materialien (Kap. 2.3)

für den sprachlichen Lernprozess (Kap. 2.4) im Rahmen des HSU nutzbar gemacht werden können. Konkret konzentrieren wir uns auf Materialien zur Förderung der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung in der HS bei in Deutschland lebenden spanischdeutsch bilingualen Kindern. Wir zeigen, dass die Förderung zu einer deutlichen Verbesserung und das Auslassen derselbigen zu einer Verschlechterung der zielsprachlichen Produktion führen kann, und interpretieren die Ergebnisse dahingehend, dass eine Förderung der Kinder nicht nur die Umgebungssprache Deutsch, sondern auch die HS umfassen sollte.

2 Sprachdidaktische Materialien

2.1 Die Ausgangslage

Im Rahmen einer (nicht-standardisierten) diagnostischen Untersuchung mit bilingualen Kindern aus Bremen (HB) und Hamburg (HH), die einen von der spanischen Botschaft angebotenen HSU besuchten, konnten *Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* (2013) phonoprosodische und syntaktische Schwächen in der zielsprachlichen Produktion verzeichnen.

Die diagnostische Untersuchung fand 2008 in Zusammenarbeit mit HSU-LehrerInnen der von der spanischen Botschaft geförderten *Aulas de Lengua y Cultura Españolas* (ALCE) in Bremen und Hamburg statt. Die 23 aufgenommenen Kinder waren zwischen 7 und 8 Jahren alt und wuchsen hauptsächlich in spanisch-deutsch bilingualen Familien in Deutschland auf. Die Kinder verwendeten das Spanische zumeist nur zu Hause und erhielten einen stark limitierten Input. 2009 fand eine Folgeuntersuchung (Posttest) statt, an dem 10 der 23 Kinder teilnahmen (je 5 aus HB und HH). Der Posttest hatte zum Ziel, die Wirksamkeit der zwischendurch entwickelten und angewandten sprachdidaktischen Materialien zu testen.

Exemplarisch möchten wir die Untersuchung zur Stellung des Adjektivs innerhalb der Nominalgruppe herausgreifen, die in *Garcia Sánchez* (2015) detailliert beschrieben worden ist. Die Nominalgruppe im Spanischen hat die Struktur *Artikel + Nomen + Adjektiv*, wie in *una casa blanca* ,ein weißes Haus'. Die postnominale Position des Adjektivs gilt als unmarkiert und als die am häufigsten gebrauchte Form, wobei die pränominale Position auch möglich ist, allerdings nur in markierten und beschränkten Fällen. Hierbei spielen Faktoren wie Typ des Adjektivs und diskursiver Gebrauch eine Rolle (*Rigau* 1999). Im Deutschen hingegen ist die pränominale Position attributiv gebrauchter Adjektive (*ein weißes Haus*) die einzig mögliche Stellungsvariante (*Eisenberg* 1999, S. 232f.).

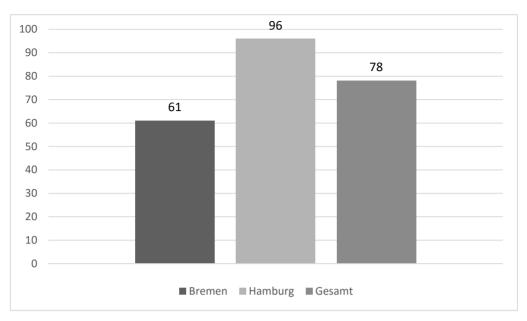


Abb. 1: Zielsprachliche Produktion der Adjektivstellung im Spanischen in % (García Sánchez 2015, S. 56)

Abb. 1 zeigt, dass die Kinder in durchschnittlich 78% der Fälle eine zielsprachliche Wortstellung produzierten. Dabei gab es deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (HB 61%; HH 96%). Diese Diskrepanz kann wahrscheinlich durch zwei Aspekte erklärt werden. Zum einen gab es in der Hamburger Gruppe drei Kinder, die ausschließlich Spanisch als Familiensprache hatten, während in den Familien der übrigen Kinder entweder Deutsch und Spanisch oder nur Deutsch gesprochen wurde. Zum anderen produzierten in der Hamburger Gruppe zwei Kinder absolut gesehen weniger Adjektive als die anderen SchülerInnen und zeigten Vermeidungsstrategien (wie prädikativer Gebrauch des Adjektivs, z.B. la gata es gorda ,die Katze ist fett' oder die Verwendung von Relativsätzen, z.B. la manzana que es giftig ,der Apfel, der giftig ist'). Auch wenn die Prozentwerte gleich sind, macht es einen Unterschied, ob ein Kind 20 von 20 Nomen-Adjektiv-Stellungen zielsprachlich realisiert (wie z.B. JC) oder ein Kind nur 6 von 6 und gleichzeitig Vermeidungsstrategien aufweist (wie z.B. LW; siehe hierzu auch die Diskussion am Ende von Kap. 2.4 sowie die dortige Abb. 6). Ausgehend von der in Abb. 1 aufgezeigten Diskrepanz wurden die entwickelten sprachdidaktischen Materialien genutzt, um die Sprachfähigkeit der Bremer Gruppe gezielt zu fördern (Interventionsgruppe). Die Hamburger Gruppe mit ihrem insgesamt hohen Sprachniveau wurde hingegen als Vergleichsgruppe mitgeführt.

2.2 Zum Bedarf der Lehrkräfte

Im Anschluss an die diagnostische Erhebung, die Schwächen in der zielsprachlichen Produktion aufzeigte, entwickelte das Team um Conxita *Lleó* sprachdidaktische Materialien zur Förderung der spanischen Sprachfähigkeit der Kinder. Durch die enge Zusammenar-

beit mit den HSU-LehrerInnen der ALCE-Klassen wurden in der Entwicklung der Materialien Äußerungen der LehrerInnen berücksichtigt. Die Zusammenarbeit erfolgte durch Workshops und Seminare, die von der Spanischen Botschaft gefördert wurden, sowie durch Fragebogenerhebungen und Gespräche mit den Lehrkräften. Die Hauptschwierigkeiten im Unterrichten bilingualer Kinder sind demnach vielfältigen Ursachen geschuldet, wie z.B. dem unzureichenden Fachwissen im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs bei den Lehrkräften, dem fehlenden zielgruppengerechten Lehrmaterial und der Heterogenität der Sprachniveaus (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 108). Basierend hierauf wurden Lehrmaterialien entwickelt, die durch folgende Eigenschaften und Komponenten charakterisiert sind:

- 1) Hintergrundinformation für Lehrkräfte (Mehrsprachigkeit, Spracherwerb)
- 2) Inhaltliche Unabhängigkeit trotz Kompatibilität mit dem offiziellen Curriculum
- 3) Flexibilität im Umgang mit heterogenen Sprachniveaus
- 4) Zielorientierte Arbeit hinsichtlich der Aspekte Transfer aus dem Deutschen, schwache Entwicklung des Spanischen und Förderung der Fähigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens, Schreibens
- 5) Motivierende, unterhaltsame und interaktive Übungen, die den Nachmittagsunterricht auflockern
- 6) Angemessener lexikalischer Schwierigkeitsgrad
- 7) Bereitstellung im Papier-Format aufgrund der Medienbegrenzung der Räume

2.3 Die sprachdidaktischen Materialien⁷

Die entwickelten Lehrmaterialien umfassen eine Beschreibung des Phänomens und seiner Ursache als Information für die Lehrkräfte sowie einen Übungsteil zur Anwendung im Unterricht (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 111f.).

Die Beschreibung des Phänomens hat zum Ziel, die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, die Sprache der Kinder einzuschätzen und die Ursache der nicht zielsprachlichen Produktion zu identifizieren. Hierzu wird die Adjektiv-Nomen-Stellung im Deutschen und Spanischen beschrieben; die nicht zielsprachlichen Fälle werden auf den Einfluss des Deutschen zurückgeführt. Zusätzlich werden pädagogische Hinweise für die Lehrkräfte bereitgestellt, die die Wahrnehmung der eigenen Zweisprachigkeit der Kinder fördern und sie für die Gleichwertigkeit beider Sprachen sensibilisieren sollen.

Der Übungsteil umfasst konkrete Vorschläge für Übungen und ist in drei Phasen unterteilt, die aufeinander aufbauen: (a) Wahrnehmung, (b) Verstehen und kontextueller Gebrauch und (c) Produktion (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 111f.). Die Übungen kombinieren explizites grammatisches Wissen mit Kommunikation und basieren auf dem *eklektischen* bzw. *moderat kommunikativen Ansatz* (*Moreno García* 2015).

Phase 1: Wahrnehmung der Strukturen

Zum Einüben der spanischen Wortstellung setzten sich die Kinder mit zielsprachlichen Strukturen auseinander. Ausgehend von einem modifizierten Text, der viele *Nomen* + *Adjektiv (NA)*-Strukturen enthielt, bekamen sie Übungen zur:

- Identifizierung zielsprachlicher Strukturen: Die Kinder mussten z.B. die NA-Strukturen identifizieren, die etwas Falsches über die Geschichte aussagten, oder sie mussten NA-Ausdrücke wie lobo salvaje "wilder Wolf" aus Rotkäppchen passenden Bildern zuordnen (s. Abb. 2).
- Thematisierung der Wortstellungsunterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen: Die Unterschiede wurden graphisch illustriert und mit der Lehrkraft diskutiert, um eine Sprachreflexion zu initiieren und die Bewusstwerdung hinsichtlich der eigenen Mehrsprachigkeit zu fördern.



Abb. 2: Zuordnung von NA-Strukturen zu Bildern (Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó 2012, S. 239)

Phase 2: Arbeiten mit den Strukturen

Ziel dieser Phase ist die Kontextualisierung und Festigung der Strukturen.

- Kontextualisierung: Zur Förderung der Anwendung der NA-Strukturen in einem Kontext wurden Übungen zum Leseverstehen appliziert. Sie umfassten zwei Schwierigkeitsgrade des Leseverstehens zur Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität und zur Stimulierung der konstruktiven Zusammenarbeit von Kindern ungleichen Sprachniveaus. Abb. 3 zeigt einen Auszug aus einer Übung, bei der die Kinder Textausschnitte des Märchens Rotkäppchen in die richtige Reihenfolge bringen mussten, indem sie sich vor allem an den hervorgehobenen NA-Strukturen wie abuelita enferma, kranke Oma' orientieren sollten.
- Festigung durch den Gebrauch der Strukturen in weiteren Übungen.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la **abuelita enferma**, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita.

El **lobo salvaje** devoró a la **abuelita enferma** y se puso el **gorro rosa** de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos.

No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

Mientras tanto, el **Cazador valiente** había observado la **Ilegada sigilosa** del **Iobo salvaje** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones malvadas** del Iobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un **segador fuerte** del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al **Iobo tumbado** en la cama, dormido de tan harto que estaba.

Abb. 3: Bestimmung der Reihenfolge von Textausschnitten einer Geschichte (Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó 2012, S. 243). Die Abbildung zeigt eine Auswahl von zwei Ausschnitten.

Phase 3: Sprachproduktion

Abschließend wurde die Schreib- und Sprechfertigkeit durch folgende Prozesse gefördert:

- Sprachlicher Ausdruck
- Interaktion
- Gemeinsames Schreiben
- Geschichten zusammenfassen

Ein Beispiel hierfür ist in Abb. 4, ein Auszug aus dem 'lebendigen Domino', zu sehen. Die Kinder sollten ein Dominospiel erstellen, damit spielen und daraufhin die Geschichte erzählen. Jedes Kind erhielt hierfür ein Wortpaar (wie pasteles dulces ,süßes Törtchen' und abuelita enferma, kranke Oma' oder abuelita enferma und bosque frondoso, dichter Wald'), das es als Bild auf eine leere Dominokarte malen musste. Abb. 4 illustriert, dass zwei Kinder jeweils den Ausdruck abuelita enferma bereits auf eine Dominokarte gezeichnet haben (hier dargestellt durch das von uns eingefügte Bild einer Oma). Im Folgenden musste das eine Kind ein süßes Törtchen auf die linke Dominokarte malen und das andere Kind einen dichten Wald auf die rechte Karte (siehe Pfeile in Abb. 4). Nachdem die bereitgestellten Wortpaare auf die Dominokarten gezeichnet wurden, sollten die Kinder alle Dominokarten zusammen anschauen und derart ordnen, dass immer zwei passende Zeichnungen aneinander lagen. Durch das Aneinanderlegen entstand eine Geschichte, die die Kinder gemeinsam mündlich nacherzählt haben. Mithilfe dieser Übung hatten die Schulkinder einen hochfrequenten Umgang mit den Zielstrukturen, interagierten miteinander und die Lehrkraft hatte die Möglichkeit, durch das Zeichnen zu erkennen, ob die Ausdrücke richtig verstanden wurden.

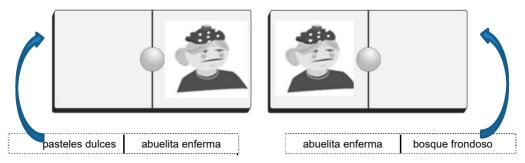


Abb. 4: Förderung der Sprachproduktion durch das ,lebendige Domino' (Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó 2012, S. 216, S. 248f.)

2.4 Zur Wirksamkeit der Materialien

Die Materialien wurden zwischen Januar und März 2009 in den wöchentlichen Sitzungen der ALCE-Klassen der Bremer Komplementärschule angewendet. Die Intervention umfasste ca. 40 Minuten der normalen Sitzungen und bestand aus jeweils 20 Minuten für die phonoprosodischen und die syntaktischen Übungen. Der Posttest zur Untersuchung der Wirksamkeit der Materialien erfolgte ca. zwei Wochen nach Interventionsende. Die Hamburger Vergleichsgruppe, die weiterhin den HSU besuchte, aber keine sprachdidaktische Intervention erhielt, wurde im selben Zeitraum aufgenommen.

Der Posttest verfügte über das gleiche Design wie die in Kap. 2.1. beschriebene diagnostische Untersuchung aus dem Vorjahr, enthielt aber neue Bilder. Zum Elizitieren von NA-Abfolgen mussten die Kinder zuerst Bilder beschreiben auf denen "eine fette Katze" oder "ein roter Bikini" zu sehen war. Anschließend sollten die Kinder eine Geschichte über ein Thema ihrer Wahl erzählen (s. *García Sánchez* 2015, S. 54 für Details). Aufgrund der (semi-)spontansprachlichen Natur der Daten konnte die Anzahl der produzierten NA-Abfolgen nicht kontrolliert werden. Insgesamt wurden 132 NA-Abfolgen produziert und ausgewertet (Bremen: N=48; HH: N=84).

Die Ergebnisse zeigen eine allgemeine Verbesserung bei der Bremer Interventionsgruppe (Abb. 5). Die zielsprachliche Produktion steigerte sich um 34% (von 61% auf 95%). Bei der Hamburger Vergleichsgruppe hingegen reduzierte sie sich um 17% (von 96% auf fast 79%).

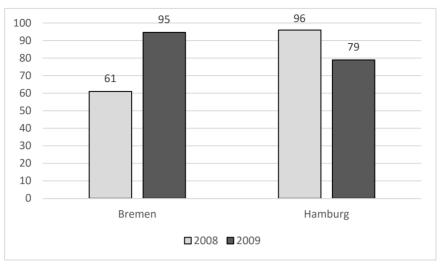


Abb. 5: Gruppenwerte in % der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung im Spanischen

In der Interventionsgruppe wiesen drei Kinder eine deutliche Verbesserung auf (s. Abb. 6): JB 100% (2008: 90%), PW 92,85% (20%) und TR 88,88% (0%). Die beiden besten Sprecher von 2008 zeigten keine relevante Veränderung, sie blieben jeweils auf einem hohen Niveau: SB 100%, TIK 91,6% (92%). Die Vergleichsgruppe zeigte ein ähnliches Bild, nur in entgegengesetzter Richtung. Drei Kinder wiesen einen deutlichen Rückgang der zielsprachlichen Wortstellung auf: JC 79% (100%), JP 93% (100%), LW 44% (100%), und zwei Kinder blieben auf einem ähnlichen Niveau: CW 79% (80,4%), LG 100%.

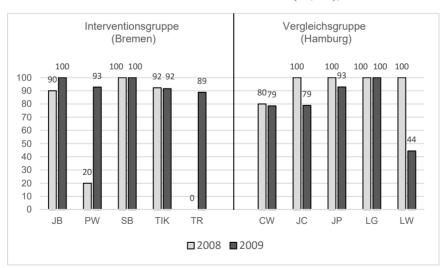


Abb. 6: Individuelle Werte in % der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung im Spanischen⁸

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Bremer Interventionsgruppe 2009 eine deutliche Verbesserung der zielsprachlichen Produktion gegenüber 2008 aufwies, während die Hamburger Kontrollgruppe einen zum Teil deutlichen Rückgang der zielsprachlichen Produktion innerhalb eines Jahres offenbarte. Auch wenn Aspekte wie geringe Datenlage und soziolinguistische Faktoren eine Rolle spielen können, führen wir die Ergebnisse primär auf den Effekt der (nicht) erfolgten sprachdidaktischen Förderung zurück. Während sich die Kinder aus Bremen intensiv mit der Adjektivstellung auseinandersetzten, waren die Kinder aus Hamburg den Faktoren Zeit und Kontakt mit dem Deutschen ohne spezifische didaktische Intervention ausgesetzt.

3 Diskussion und Fazit

Die (nicht-standardisierte) diagnostische Untersuchung (Kap. 2.1) hat gezeigt, dass die bilingualen Kinder einen nicht vollständig zielsprachlichen Umgang hinsichtlich der Adjektiv-Nomen-Stellung aufwiesen. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich ebenfalls in der Phonologie, Prosodie oder im Lexikon (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013). Gemäß dem Wissen, dass die HS erst ab einem Alter von 10 Jahren so gefestigt ist, dass sie im Allgemeinen nicht mehr verloren geht (Montrul 2008, S. 131), erfolgte eine Intervention zur Förderung der HS. Studien wie die von Montrul/Potowski (2007) zeigen, dass die Förderung und der Gebrauch der HS im schulischen Umfeld dem drohenden Sprachverlust entgegenwirken. Auch unsere Ergebnisse weisen auf eine Verbesserung zielsprachlichen Kompetenzen hin. Das positive Ergebnis der Interventionsgruppe erscheint umso bedeutender, wenn man das Ergebnis der Vergleichsgruppe hinzuzieht. Drei Kinder zeigten einen Rückgang der zielsprachlichen Produktion innerhalb eines Jahres (JC, LW, JP). Wir führen das auf die ausgebliebene didaktische Intervention zurück und nicht unbedingt auf soziolinguistische Faktoren, wie z.B. die Familiensprache. Denn bei dem Schüler LW wurde zuhause primär Deutsch und bei JC und JP Spanisch gesprochen (s. Abschnitt 2.4 für weitere Details sowie García Sánchez 2015 für die soziolinguistische Beschreibung der Familien).

Durch den Austausch mit den ALCE-Lehrkräften kristallisierte sich ein HSU-spezifischer Bedarf heraus, der bei der Materialienerstellung ebenso bedacht wurde wie die sprachwissenschaftliche Fundierung und didaktische Aufbereitung der Übungen. Wir denken, dass diese Verknüpfung die Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und ihnen den Einsatz der Materialien im Unterricht erleichtern kann. Eine derartige Zusammenarbeit kann möglicherweise auch die Anwendung von HS-orientierten Einheiten im schulischen Fremdsprachenunterricht begünstigen, ein Aspekt, der "unterrichtspraktisch [...] stark marginalisiert" wird (Hevder/Schädlich 2015, S. 247).

Verschiedene Punkte müssen hier offen bleiben. So können wir z.B. keine Aussagen über langfristige Effekte der Materialien oder über die Entwicklung des Deutschen der Kinder machen. Studien wie die von *Knigge* u.a. (2015) *oder Montrul/Potowski* (2007) zeigen allerdings, dass die herkunftssprachliche Performanz einen positiven Effekt auf die Performanz der Umgebungssprache hat. Des Weiteren zeigen die von *Montrul/Potowski* (2007) untersuchten bilingualen Kinder keinen Sprachverlust, was die Autorinnen auf die Schulform mit ausgeprägter HS-Orientierung zurückführen.

Wir hoffen, mit unserer Synthese aus herkunftsbedingter Mehrsprachigkeitsforschung und Nutzbarmachung für den herkunftssprachlichen Lernprozess dargestellt zu haben, dass die Förderung der HS realistisch und vielversprechend ist. *Tracy* (2014) hält fest, dass Kinder das "Rüstzeug" zum Erwerb mehrerer Sprachen haben; inwieweit sie es aber einsetzen würden, hinge u.a. vom sprachlichen Angebot der Umgebung ab. Folglich sei "ein verlässliche[s], möglichst intensive[s] und vielfältige[s] Sprachangebot [...] in sämtlichen beteiligten Sprachen" unabdingbar (S. 24). In diesem Sinne stellt die hier präsentierte Sprachförderung ein Angebot dar, das das sprachliche Lernvermögen der Kinder positiv herausfordert.

Anmerkungen

- 1 Wir möchten uns bei der ehemaligen Projektleiterin, Cinxita Lleó, für ihre Kommentare sowie für Ihr Einverständnis zur Publikation dieses Artikels bedanken. Unser Dank gilt auch Martin Elsig und Aina Lausecker für Kommentare zu Inhalt und Form.
- 2 Siehe *Kupisch* u.a. (2014) für eine kritische Diskussion dieser Aussage.
- 3 Siehe zudem die Referenzen in der Diskussion in Heyder/Schädlich (2015, S. 243).
- 4 Nähere Informationen zu den ALCE-Klassen: http://www.mecd.gob.es/alemania/de_DE/oficinasycentros/agrupaciones-lengua-cultura-esp (Stand: 27.09.2015).
- 5 Der Relativsatz zeigt zudem noch einen Sprachwechsel von Spanisch nach Deutsch ("giftig") auf.
- 6 Siehe auch *García Sánchez* (2015) für Details zu Sprecherunterschieden und den Einfluss soziolinguistischer Faktoren.
- 7 Das Korpus der Aufnahmen der Kinder ist ausführlich in Saceda Ulloa/Lleó/García Sánchez (2012) beschrieben. Die Materialien sind einsehbar in Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó (2012).
- 8 Den Prozentwerten liegen folgende absolute Zahlen zugrunde: Bremen (2008; 2009): JB: 9/10; 4/4; PW: 1/5; 13/14; SB: 6/6; 9/9; TIK: 13/14; 11/12; TR: 0/2; 8/9; Hamburg (2008; 2009): CW: 4/5; 11/14; JC: 20/20; 15/19; JP: 13/13; 13/14; LG: 10/10; 10/10; LW: 6/6; 12/27.
- Man kann zu einem gewissen Grad einen Zusammenhang zwischen geringer zielsprachlicher Produktion und der in der Familie gesprochenen Sprache feststellen. Bei vier Kindern, PW und TR aus Bremen und LW und CW aus Hamburg, wird zuhause fast ausschließlich Deutsch gesprochen. Der Schüler PW und die Schülerin TR zeigen 2008 eine dementsprechend geringe zielsprachliche Produktion (vgl. Abb. 6). Den deutlichen Anstieg im Jahre 2009 führen wir auf den Effekt der sprachdidaktischen Intervention zurück, da sich an der Familien- und Umgebungssprache nichts geändert hat.
 - Die beiden Schwestern LW und CW aus Hamburg zeigen allerdings hohe Werte im Jahre 2008 (100%, 80,4%). Diese Werte sind jedoch weniger überraschend, wenn man die geringe Datenlage berücksichtigt: Im Vergleich zu den anderen Kindern aus Hamburg, die durchschnittlich 14 *tokens* produzierten, äußerten LW und CW nur sechs bzw. fünf *tokens* und zeigten gleichzeitig Vermeidungsstrategien (siehe Beispiele in Kap. 2.1). Hierdurch umgingen die Schülerinnen eine hohe nicht-zielsprachliche Produktion und somit bietet es sich an, die Prozentwerte mit Umsicht zu interpretieren.

Betrachtet man jedoch die Werte aus 2009, so zeigen sich beispielsweise bei LW deutliche Schwierigkeiten in der zielsprachlichen Produktion: Von 27 realisierten *tokens* sind nur 12 zielsprachlich. Da sich auch hier die Familien- und Umgebungssprache nicht geändert hat, führen wir das Ergebnis auf die fehlende Intervention zurück.

Die Familiensprache erklärt allerdings nicht die Ergebnisse der Brüder JC und JP aus Hamburg: Ihre Werte sind 2009 zum Teil deutlich zurückgegangen, obwohl in ihrer Familie ausschließlich Spanisch gesprochen wurde. Auch eine geringe Datenlage bietet keine Erklärungsgrundlage, da ihre Werte 2008 und 2009 durchschnittlich bei 16,5 *tokens* lagen. Der Rückgang in der zielsprachlichen Produktion lässt sich somit als Effekt der nicht erfolgten sprachdidaktischen Intervention interpretieren.

Bei den Ergebnissen der Schülerin LG wiederum, die 2008 und 2009 eine 100%ige zielsprachliche Produktion trotz fehlender sprachdidaktischer Intervention aufwies, liegt es nahe, sie mit einem intensiven Kontakt mit dem Spanischen zu erklären – ein Kontakt, der vermutlich stärker ausgeprägt

- war, als bei den übrigen SchülerInnen: Bei ihr ist die Familiensprache ausschließlich Spanisch und sie verfügte auch außerhalb der Familie über viele spanischsprachige Kontakte (z.B. ihre Freundinnen sowie die Freunde der Eltern). Da die entsprechenden Fragen auf dem soziolinguistischen Fragebogen der Brüder JC und JP nicht in vollem Umfang ausgefüllt wurden, fehlen uns leider diesbezügliche Informationen.
- 10 Die explizite Erwähnung dieses Arguments soll nicht verschleiern, dass der Wert der Herkunftssprache keinesfalls nur auf den Nutzen für die Umgebungssprache reduziert werden kann (vgl. u.a. Montrul/Potowski 2007, S. 303; Reich 2014, S. 8ff.).

Literatur

- Eisenberg, P. (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart.
- Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J. (Hrsg.) (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin.
- García Sánchez, I. (2015): Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos en estructuras nombre+adjetivo. In: Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin, S. 43-68.
- Heyder, K./Schädlich, B. (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin, S. 233-251.
- Knigge, M./Klinger, T./Schnoor, B./Gogolin, I. (2015): Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, S. 143-167.
- Krifka, M./Błaszczak, J./Leβmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin.
- Kupisch, T./Lein, T./Barton, D./Schröder, D./Stangen, I./Stoehr, A. (2014): Acquisition outcomes across domains in adult simultaneous bilinguals with French as weaker and stronger language. Journal of French Language Studies, 24, S. 347-376.
- Leontiy, H. (Hrsg.) (2013): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Berlin.
- Lleó, C./Saceda Ulloa, M./García Sánchez, I. (2013): Promoting the weak language of German-Spanish bilingual children living in Germany. In: Bührig, K./Meyer, B. (Hrsg.): Transferring Linguistic Know-How into Practice. Amsterdam, S. 95-116.
- Montrul, S. (2008): Incomplete Acquisition in Bilingualism. Amsterdam.
- Montrul, S./Potowski, K. (2007): Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. International Journal of Bilingualism, 11, 3, S. 301-328.
- Moreno García, C. (2015): Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. Madrid.
- Polinsky, M. (2006): Incomplete acquisition: American Russian. Journal of Slavic Linguistics, 14, S. 191-262.
- Reich, H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich hsu prodaz.pdf, Stand: 15.9.2015.
- Rigau, G. (1999): La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. In: *Demonte, V./Bosque, I.* (Hrsg.): Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid, S. 311-362.
- Saceda Ulloa, M./García Sánchez, I./Lleó, C. (2012): Interferencias del alemán en el español de los niños bilingües. Materiales para la pronunciación y el orden de palabras. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Alemania. Online verfügbar unter: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15637, Stand: 15.10.2015.
- Saceda Ulloa, M./Lleó, C./García Sánchez, I. (2012): Corpora of spoken Spanish by simultaneous and successive German-Spanish bilingual and Spanish monolingual children. In: Schmidt, T./Wörner, K. (Hrsg.): Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis. Amsterdam, S. 97-106.
- Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, M./Błaszczak, J./Leβ-möllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, S. 13-34.
- Valdés, G. (2000): Spanish for native speakers: AATSP professional development series handbook for teachers K-16 (Vol. 1). – New York.

Kinderrechte



Annedore Prengel Ursula Winklhofer (Hrsg.)

Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen

Band 1: Praxiszugänge 2014. 284 Seiten, Kart. 29,90 € (D), 30,80 € (A) ISBN 978-3-8474-0624-2

Band 2: Forschungszugänge 2014. 288 Seiten, Kart. 36,00 € (D), 37,10 € (A) ISBN 978-3-8474-0625-9

Kinderrechte in der Praxis und in der Beziehungsforschung

Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich Barbara Budrich Publishers Stauffenbergstr. 7 51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 Fax +49 (0)2171.344.693 info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Carmel Smith, Sheila Greene (2014): Key thinkers in Childhood Studies

Rezension von Christina Müller

Ausgehend von den theoretischen Debatten um Kinder und Kindheit, die sich im nordeuropäischen sowie im angelsächsischen, aber auch angloamerikanischen Raum seit den 1980er Jahren herausbildeten, etablierten sich im deutschsprachigen Raum Forschungsansätze und Thematisierungszusammenhänge, die gemeinhin unter dem Begriff der "Neuen Kindheitsforschung" zusammengefasst werden. In der englischsprachigen Publikation "Key thinkers in Childhood Studies" von Carmel *Smith* (Dr., Carlow College/Trinity College Dublin) und Sheila *Greene* (Prof. em., Trinity College Dublin) kommentieren zentrale Protagonist*innen, die an der Herausbildung des internationalen und interdisziplinären Diskurses der "Childhood Studies" in den vergangenen 30 Jahren maßgeblich beteiligt waren, eben jenen Entstehungs- und Etablierungsprozess.

Die Publikation besteht aus 24 Kapiteln, die wiederum in drei logische Abschnitte untergliedert werden können. Die 22 nicht-standardisierten Experten*inneninterviews werden von einer thematischen und methodischen Einführung sowie einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse gerahmt. Ein Namen- und Stichwortverzeichnis schließt die Publikation ab. Erklärtes Ziel ist es, die Vielzahl an einschlägigen Fachbeiträgen um die subjektiven Perspektiven und Gedanken der wichtigsten Forscher*innen in diesem Feld zu ergänzen und damit eine multiperspektivische Reflexion entlang der Zeitachse zu generieren.

Einleitend wird zunächst in der Einführung die Frage nach der Entstehung, der Entwicklung sowie den aktuellen Debatten des Forschungsfeldes behandelt. Die Autorinnen ordnen hierbei die Publikation in den aktuellen Diskurs ein und skizzieren im Nachfolgenden ihre methodische Vorgehensweise. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte demnach nach dem Kriterium der Bedeutsamkeit für das Feld ("significant contribution to the field of Childhood Studies"; S. 10). Dieses sehr subjektive Auswahlkriterium wird jedoch zugleich kritisch von den Autorinnen reflektiert.

Der Hauptteil der Publikation entfaltet sich schließlich durch die in alphabetischer Reihenfolge angeordneten 22 nicht-standardisierten Interviews. Eine Kurzbiografie nebst

Carmel Smith, Sheila Greene (2014): Key thinkers in Childhood Studies. – Bristol: Policy Press, 271 S., ISBN 9781447308072.

132 Rezension

Kurzvorstellung der wichtigsten inhaltlichen Positionen und Publikationen ist den Interviews jeweils vorangestellt. Die Auflistung der im Gespräch erwähnten Publikationen rundet wiederum die einzelnen Kapitel ab. Thematisch wird der Blick jeweils von der Herausbildung der 'Childhood Studies' auf die gegenwärtige Situation gelenkt und zudem wird ein Ausblick auf eine mögliche Weiterentwicklung gegeben. Des Weiteren werden bedeutsame Diskussionsstränge und Themen, methodisch-methodologische Herangehensweisen sowie die Bedeutung von Reflexivität hinsichtlich der eigenen Forschungspraxis fokussiert.

Es folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Carmel Smith und Sheila Greene stellen als Essenz der Interviews zunächst fest, dass es keine einheitliche Verständigung über die historische Herausbildung des Forschungsfeldes gibt. Die Analyse der Interviews zeigt für die Autorinnen vielmehr auf, dass die subjektive Wahrnehmung der zentralen Ideen und Vorkommnisse, welche zum "neuen Paradigma" geführt haben, stark durch die geografische Lage sowie die disziplinären Hintergründe geprägt sind. Die Autorinnen identifizieren diesbezüglich drei bedeutsame Einflüsse. Neben dem Projekt ,Childhood as a Social Phenomenon' von Jens Ovortrup und Kollegen, heben sie die ab den 19070er Jahren auf beiden Seiten des Atlantiks, in Unkenntnis voneinander, entwickelten innovativen Forschungsmethoden heraus. Als dritter wichtiger Einfluss werden die Aktivisten und Organisationen, die sich in den 1960/70er Jahren für die Rechte der Kinder einsetzten, angesehen. Darüber hinaus analysieren die Autorinnen die Bedeutung der Biografie der Forscher*innen, die in der bisherigen Debatte bislang vernachlässigt wurde, und zeigen auf, dass in einigen Interviews eigene Erfahrungen zu biografisch relevanten Momenten für die Forschungspraxis avancierten. Carmel Smith und Sheila Greene gehen in ihrem Resümee auf den Einfluss verschiedener Forschungstraditionen ein und reflektieren anhand der Ausführungen von Pia Cristensen, William A. Corsaro und Barrie Thorne insbesondere die Bedeutung ethnografischer Ansätze. Ferner wird das Konzept der 'agency' diskutiert und anschließend die Bedeutung feministischer Theorien hervorgehoben. Nachdem der Status Quo des Forschungsfeldes aus verschiedenen Perspektiven rekapitulierend beleuchtet wurde, werden unterschiedlichen Positionen hinsichtlich der zukünftigen Weiterentwicklung des Forschungsfeldes herausgearbeitet und gegenübergestellt.

Carmel Smith und Sheila Greene legen mit ,Key thinkers in Childhood Studies' eine facettenreiche Standortbestimmung der "Childhood Studies" vor. In den Interviews begeben sich die Forscher*innen auf die Suche nach den Anfängen des Forschungsfeldes, explizieren und reflektieren ihre eigenen wissenschaftlichen Tätigkeiten und Positionen und wagen Ausblicke für mögliche und zugleich nötige Weiterentwicklungen der Forschung sowie Theoriebildung vor dem Hintergrund vielfältiger Herausforderungen. Die Stärke des Buches liegt darin, dass keine singuläre Narration entfaltet wird, sondern vielmehr die diskursive Umkämpftheit des Feldes zum Ausdruck gebracht wird. Sie lädt zum kritischen Nachfragen, zur Selbstreflexion sowie zur weitergehenden Recherche und vertiefenden Analyse einzelner Aspekte ein. Tiefergehende Explikationen und Einordnungen der Interviews sowie eine methodisch begründete Argumentation für die Auswahl der Wissenschaftler*innen hätten das Werk sinnvoll ergänzt. Aufgrund der guten Lesbarkeit, der systematischen Struktur sowie den Reflexionen und Kommentierungen des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes aus verschiedenen Perspektiven stellt die Publikation insbesondere für Studierende einen wertvollen Beitrag zum Verständnis der historischen Rekonstruktion sowie zur aktuellen Debatte der "Childhood Studies" dar.



Désirée Waterstradt (2015): Prozesssoziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland

Rezension von Aytüre Türkyilmaz

In Hinblick auf die Flut an Literatur über und für Eltern mag es zunächst erstaunen, dass Désirée Waterstradt in ihrer Dissertation das Anliegen verfolgt, Elternschaft sichtbar zu machen. Schon beim Lesen des Problemaufrisses wird aber deutlich, dass sie keine weitere "Studie über Eltern" (S. 3) führen möchte. Vielmehr zielt ihre Arbeit darauf ab, auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Wissenslücken über die sozialhistorischen Entwicklungslinien der modernen Elternschaft aufmerksam zu machen, welche sie pointiert am Beispiel des deutschen Nationalbildungsprozesses aufzeigt. Nach eingehender Literaturrecherche konstatiert die Autorin ein gesellschaftliches Paradoxon, das sich aus dem personalisierenden "Hyperfokus" auf Eltern und der steten Aktualität relevanter Themenfelder einerseits und weitreichenden Ausblendungen im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesse andererseits ergibt. Dass Elternschaft als soziales Phänomen weitestgehend unsichtbar und unreflektiert bleibe, sei – angesichts der zentralen Bedeutung von Elternschaft für die heutige Gesellschaft - besonders fragwürdig (ebd.). Für die Autorin wirft sich hier die forschungsleitende Frage nach den Ursprüngen dieses Verhältnisses zwischen Funktionalisierung und Ausblendungen moderner Elternschaft auf, der sie anhand der Veränderungen der Figurationen und Machtbalancen von Eltern in Deutschland im 20. Jahrhundert nachgeht (S. 5).

Das Werk umfasst drei zentrale Bereiche, um die Entwicklung moderner Elternschaft als "soziales Prozessphänomen" (S. 4) auszuleuchten. Die Autorin greift auf den theoretischen Bezugsrahmen des *Elia*s'schen Ansatzes der Prozess-Soziologie zurück, den sie im ersten Teil umfassend hinsichtlich des angewendeten konzeptionellen und begrifflichen Instrumentariums einführt. Dieses wird – da eine Theorieentwicklung resp. wissenschaftliche Explikation der Elternschaft fehlt und bisher auch nicht besonders vermisst wurde – im weiteren Verlauf des Buches um eine etymologische Hinführung zu deutschen Begriffskonzeptionen der Elternschaft und theoretische Anleihen aus der Familiensoziologie

Désirée Waterstradt (2015): Prozesssoziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. – Münster: M&V-Verlag, 488 S., ISBN 978-3-95645-530-8.

134 Rezension

und der Ethnologie ergänzt (S. 82ff.). Immer wieder stößt die Autorin dabei angesichts der "defizitären Theorieentwicklung" (S. 122) auf die ernüchternde Frage, was die "wissenschaftliche Basis der Forschungsergebnisse von Fachdisziplinen wie Familiensoziologie, Psychologie oder Pädagogik" ist und was die "zahlreichen Empfehlungen [...], die ohne Reflexion des zugrundeliegenden Elternschaftskonzepts entwickelt werden", legitimiert (S. 97). Waterstradts systematische Zusammenschau der unübersichtlichen Forschungslandschaft kann so vor allem zahlreiche anachronistische Vorstellungen über Elternschaft zu Tage befördern - unter anderem kann der wissenschaftlichen Konzeptualisierung von Familie der normative Gehalt des Familienkonzepts, der einem idealisierten "Vollkommenheitsanspruch" (S. 123) gleicht, und eine steigende Kindzentrierung bei gleichzeitiger Ausblendung der Elternschaft attestiert werden. So können sich wissenschaftliche Arbeiten und institutionalisierte Rahmenbedingungen "auf der Basis überholter Familienideale gegenseitig stabilisieren und Liberalisierungen in Familie und Elternschaft behindern" (S. 122). Im letzten Teil des Buches werden die Erkenntnisse und theoretischen Grundlagen zu einer "Prozess-Soziologie der Elternschaft" zusammengeführt. Mit diesem versuchten Brückenschlag geht es der Verfasserin darum, Elternschaft als "soziologische Kategorie" resp. als für menschliche Gesellschaften unverzichtbaren "sozialen Kernprozess" zu untersuchen (S. 467).

Die heutige Gesellschaft schreibe aus einer Defizitperspektive heraus vor, dass und wie Elternindividuen in Bezug auf den Nachwuchs funktionieren sollen, alles andere interessiere (bislang) nicht an Elternschaft (S. 3). Eltern seien somit auch weit davon entfernt, als legitime Anspruchsgruppe der Bildungsgesellschaft und ihrer Institutionen wahrgenommen zu werden. "Auf den Wandel der generativen Macht- und Entscheidungsarchitektur – insbesondere die Fortentwicklung der öffentlichen Elternschaftsebene – haben private Eltern bis heute wenig Einfluss und sie sind sich oftmals über die zahllos darin enthaltenen, verborgenen Anreizstrukturen keineswegs im Klaren." (S. 226, Hervorh. im Orig.) Dies sei das "figurative Erbe der Nationsentwicklung", das sich in einer Art "nationaler Oberelternschaft" äußere, die ihr "Janusgesicht" für Eltern nur in sehr geringem Maße verloren habe (S. 225).

Waterstradts Leistung kann in Anlehnung an Elias als erfolgreiche "Mythenjagd" bezeichnet werden: Es gelingt ihr, herrschende Figurationsideale von Familie und Elternschaft als wirkmächtige Kollektivvorstellungen zu "entlarven", die in einem reziproken Beförderungsverhältnis zu faktisch nicht fundierten, ebenfalls symbolisch aufgeladenen wissenschaftlichen Vorstellungen stehen und "die Wahrnehmung, Einordnung und Erforschung familialer Phänomene erschweren" (S. 104). Ihre an der Elisas'schen Prozess-Soziologie orientierte Arbeit zeugt von Potenzial, um die Beziehungsgeflechte nationaler Gesellschaften zu untersuchen, in denen Eltern die Scharnierposition zwischen entpersonalisierten, nationalen Institutionen – der "Oberelternschaft" – und dem nationalen Interesse am Kind zukommt. Darüber hinaus deckt das Buch fundamentale Leerstellen in der bisherigen Erforschung von Elternschaft auf und betont die Unverzichtbarkeit der Synthese zwischen der immer unüberschaubarer werdenden Menge verfügbaren Wissens über Elternschaft und der theoretisch-reflexiven Integration dieses Wissens in seinen sozial bedingten Rahmen.

Der gewählte Zugang ist – das erwähnt die Autorin selbst am Ende des Buches – nur eine, hier allerdings sehr komplex ausfallende Variante zahlreicher Möglichkeiten, "das Detailwissen über Elternschaft auf einem übergeordneten Syntheseniveau zusammenzuführen" (S. 486). Dies ist sicher dem Charakter des Buchs als Qualifikationsarbeit geschuldet.



Sabine Andresen, Claus Koch, Julia König (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen

Rezension von Margherita Zander

Gegen den Strom schwimmen: In Zeiten, in denen "Resilienz" in aller Munde ist, ja geradezu zu einem Modetrend zu verkommen droht, ist es zweifellos verdienstvoll, mit einem Sammelband über "Vulnerable Kinder" an die Öffentlichkeit zu gehen. Vulnerabilität ist das Pendant zu Resilienz: Eine zu einseitige Fokussierung auf letztere läuft Gefahr, die Kehrseite der Medaille zu übersehen. Eine Gegenbewegung ist allein schon deshalb geboten, damit das Pendel nicht zu sehr in eine Richtung ausschlägt.

"Vulnerable Kinder" ist in der Reihe "Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung" erschienen und wird so vom Herausgeber-Team in den Kontext der soziologischen Kindheitsforschung gestellt. Bewusst soll hiermit eine Grundsatzdiskussion angeregt werden, denn, so der Klappentext, die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung überlasse "mit ihrer starken Akteurs-Zentrierung Verletzlichkeit als mögliches, vielleicht sogar unausweichliches Moment von Kindheit" eher anderen Disziplinen. Zwar bejaht das Team die Grundtendenz dieser Forschungsrichtung, befürchtet aber, dass eine zu starke Betonung der Eigenständigkeit und Eigenmächtigkeit von Kindern deren Verletzlichkeit und Angewiesenheit auf Erwachsene verdecke.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema folgt einer interdisziplinären Perspektive:

- Vulnerabilität als Dimension von Erziehung und Bindung (I)
- Historisch-kulturwissenschaftliche Zugänge zu Vulnerabilität (II)
- Soziale Ungleichheit und Vulnerabilität (III)
- Vulnerable Körper, Sexualität und Gewalt (IV).

Im ersten Abschnitt bildet die *Vulnerabilität des Säuglings*, die vergleichbar lange *Abhängigkeit des Kleinkindes* von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, den Ausgangspunkt der Betrachtung (Vera *King*). Daran schließt ein bindungstheoretisch orientierter Beitrag an, der die aktuell offensiv geforderte öffentliche Frühbetreuung von Kindern mit deutlicher Skepsis diskutiert (Claus *Koch*). Abgerundet wird dieser Teil durch eine Aus-

Sabine Andresen, Claus Koch, Julia König (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239 S., ISBN 978-3-658-07056-4.

136 Rezension

einandersetzung mit dem aktuellen Resilienz-Diskurs, der dann kritisiert wird, wenn damit eine individuelle Immunisierung von Kindern gegen "vulnerable Bedingungen" des Aufwachsens gemeint sei (*Stamm* und *Halberkann*). Abschnitt I zielt darauf ab, der Vulnerabilität und Heteronomie von Kindern, insbesondere Kleinkindern, gesellschaftlich stärker Rechnung zu tragen (*King*).

Eine kulturhistorische Betrachtung (Abschnitt II) lenkt den Blick auf Fragen wie: In welchen historischen Phasen waren Kinder besonders vulnerabel? Um welche sozialen Gruppen von Kindern handelte es sich dabei? Wie hat sich die Sicht auf die Vulnerabilität von Kindern im Laufe der Zeit verändert und wie wird sie in unterschiedlichen pädagogischen Konzepten gesehen? (Meike S. Baader). Aus psychoanalytischer Sicht erörtert Marianne Leuzinger-Bohleber die transgenerative Weitergabe von Traumata und Bindungsmustern, wobei sie für eine Durchbrechung dieses Teufelskreises durch Maßnahmen der Frühprävention plädiert. Abschnitt II schließt mit zwei literarisch formulierten szenischen Fallbeispielen der Schriftstellerin Ulrike Kolb.

Soziale Ungleichheit ist ein konstitutives Moment von Vulnerabilität (Abschnitt III); sie kann sowohl ihre Ursache als auch ihre Folge sein. Man denke nur an Armut als Stigma und Anlass zur Ausgrenzung. Sabine Andresen behandelt diesen Aspekt aus kindheitstheoretischer Sicht. Zur Illustration greift sie auf Ergebnisse aus einem eigenen Forschungsprojekt zurück und beschreibt das Armutserleben von Kindern anhand von räumlicher Enge, Alltagsroutinen und Defiziterfahrung. Jutta Ecarius richtet ihren Fokus auf die Jugendphase und setzt sich mit der spezifischen Vulnerabilität von Jugendlichen im hierarchischen Generationenverhältnis auseinander. Deren besondere Verletzlichkeit resultiere aus einem Mangel an Ressourcen und sei eine Folge missachteter Generationengerechtigkeit. Sophie Künstler thematisiert die besondere Vulnerabilität von Migrantenkindern, ausgehend von einer Elternbefragung, die in der Übergangsphase von der Kita in die Grundschule vorgenommen wurde. Mit Bezug auf die Diskurstheorie zeigt sie, wie diese "Kinder der Anderen" durch die Zuschreibungen von Eltern aus der Mehrheitsgesellschaft noch zusätzlich vulnerabel gemacht werden.

Im vierten Abschnitt (IV) wird der Themenkreis "Körper, Sexualität und Gewalt" aufgegriffen. In den ersten beiden Beiträgen geht es um die intergenerationellen Beziehungen sowie die strukturell inhärente sexuelle Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Während Julia König sich grundsätzlich mit dieser Problematik auseinandersetzt, thematisiert Mechthild Wolff sexuelle Gewalt in Heimen, die sie als "vulnerable Lebensorte" charakterisiert. Anliegen beider Beiträge ist eine pädagogische Sexualtheorie, die von der Unterschiedlichkeit kindlicher und erwachsener Sexualität ausgeht, bestehende Tabus bricht und Kinder damit effektiver vor sexueller Gewalt schützt. Micha Brumlik beschreitet dann am Beispiel der Beschneidungsdebatte das Konfliktfeld medizinischer Eingriffe, bei denen Menschen noch nicht oder nicht mehr mündig sind. Nach Abwägung aller ethischen Aspekte kommt er zum Ergebnis, dass es sich bei der religiös motivierten jüdischen Beschneidung von Jungen (am achten Tag) um einen nicht wirklich entscheidbaren Grenzfall handle, der einer eigenen Dialektik unterliege (S. 238).

Der vorliegende Sammelband basiert übrigens auf einer Fachtagung, die an der Goethe-Universität Frankfurt anlässlich der Verabschiedung von Micha *Brumlik* veranstaltet wurde. Er ist klar gegliedert, das Themenspektrum breit gespannt. Der fachtheoretische Diskurs wird immer wieder auf handlungsleitende Erkenntnisse hin gebündelt. Die einzelnen Beiträge orientieren sich an einer analogen Struktur: kurze Einführung, Erläuterung der Herangehensweise, vorangestellte Grundannahmen, Erörterung und abschlie-

ßendes Fazit. Jeder Beitrag steht für sich und bildet gleichzeitig einen wichtigen Mosaikstein im Gesamtbild. Der Blick wird durchgehend auf "Kinder in vulnerablen Konstellationen" gelenkt, Vulnerabilität also nicht ontologisch zugeschrieben. Gesellschaftliche Strukturen und Praktiken stehen im Zentrum. Nicht ganz nachvollziehbar ist allerdings, dass dem Pendant von Vulnerabilität, der derzeit heftig diskutierten Resilienzperspektive – außer in einem grundsätzlich kritischen Beitrag (*Stamm* und *Halberkamm*) – so gar keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Bedauerlicherweise bleibt auch der Genderaspekt durchgehend unbeleuchtet. Verletzlichen Kindern wäre im Übrigen eine manchmal weniger hermetische Sprache besser gerecht geworden, zumal wenn auch die pädagogische Praxis von den Erkenntnissen profitieren sollte.

Insgesamt jedoch ein sehr fundierter und richtungsweisender Sammelband, dessen Lektüre allen wärmstens ans Herz gelegt sei, die sich mit "Vulnerabilität" von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen wollen, insbesondere allen Studierenden und Lehrenden der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie.

Autorinnen und Autoren

Valentina Cristante, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Germanistik. Forschungsschwerpunkte: Sprachverarbeitung nicht-kanonischer Sätze, Eyetracking, kindlicher Zweitspracherwerb Anschrift: Universität Osnabrück, Institut für Germanistik, Neuer Graben 40, 49074 Osnabrück E-Mail: vcristante@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Christine Dimroth, Westfälische Wilhelm-Universität Münster, Germanistisches Institut. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Informationsstruktur, Diskursstruktur, Sprachvergleich

Anschrift: Westfälische Wilhelm-Universität Münster, Germanistisches Institut, Abteilung Sprachwissenschaft, Schlossplatz 34, 48143 Münster

E-Mail: christine.dimroth@uni-muenster.de

PD Dr. Ingo Feldhausen, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen. Forschungsschwerpunkte: Phonologie und Syntax der romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeit und intonatorischer Wandel, Didaktik in Schule und Hochschule

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main E-Mail: feldhausen@em.uni-frankfurt.de

Izarbe García Sánchez, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprachenzentrum. *Forschungsschwerpunkte*: Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb, Herkunftssprachen, Angewandte Sprachwissenschaft, Didaktik des Spanischen, Morphosyntax und Soziolinguistik

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprachenzentrum, An der Weberei 5, 96049 Bamberg E-Mail: izarbe.garcia-sanchez@uni-bamberg.de

Dr. Barbara Geist, Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich. Forschungsschwerpunkte: Früher Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung in Kita und Grundschule, Gemeinsames Lernen im Deutschunterricht

Anschrift: Universität Leipzig, Grundschuldidaktik Deutsch, Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig E-Mail: barbara.geist@uni-leipzig.de

Sabrina Geyer, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache. Forschungsschwerpunkte: Sprachförderkonzepte für unter Dreijährige und Sprachförderkompetenzen von pädagogischen Fachkräften im U3-Bereich

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt/Main

E-Mail: Geyer@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Angela Grimm, Universität Osnabrück, Institut für Germanistik, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Phonologieerwerb, Erstspracherwerb, früher Zweitspracherwerb, spezifische Sprachentwicklungsstörungen

Anschrift: Universität Osnabrück, Institut für Germanistik, Sprachwissenschaft des Deutschen, Neuer Graben 40, 49074 Osnabrück

E-Mail: agrimm@uos.de

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl, Universität des Saarlandes, Fachrichtung Germanistik/Deutsch als Fremdund Zweitsprache. Forschungsschwerpunke: Zweitspracherwerbstheorie, Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch Kinder und Jugendliche, konzeptionelle Schriftlichkeit, Sprachstandsdiagnose Anschrift: Universität des Saarlandes, FR 4.1/Germanistik, Campus C5.2, 66123 Saarbrücken E-Mail: s.haberzettl@mx.uni-saarland.de

Prof. Dr. Luzia Jurt, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation. Forschungsschwerpunkte: Migration und Soziale Arbeit; Familie und Migration Anschrift: Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW, Riggenbachstrasse 16, CH-4600 Olten E-Mail: luzia.jurt@fhnw.ch

Dr. Anja Müller, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache. Forschungsschwerpunkte: Kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Konzepte von Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich und sprachliches Handeln von pädagogischen Fachkräften

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 1-2016, S. 138-139 Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt/Main

E-Mail: anjamueller@em.uni-frankfurt.de

Dipl.-Berufspäd. (Univ.) *Christina Müller*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Transnationalität, Soziale Arbeit, Flüchtlingssozialarbeit, kulturell-ästhetische Bildung

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sozialpädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

E-Mail: christina.mueller@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Monika Rothweiler, Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Lehreinheit Inklusive Pädagogik; Förderschwerpunkt Sprache/Sprachbehindertenpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb unter besonderen Bedingungen (Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen, Schwerhörigkeit), Sprachdiagnostik, Sprachbildung und -förderung

Anschrift: Universität Bremen, FB12, Postfach 330440, 28334 Bremen

E-Mail: rothweiler@uni-bremen.de

Christophe Roulin, lic. phil., Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Integration und Partizipation. Forschungsschwerpunkte: Migration und Soziale Arbeit, Rassismuserfahrungen Anschrift: Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW, Riggenbachstrasse 16, CH-4600 Olten E-Mail: christophe.roulin@fhnw.ch

Prof. Dr. Sarah Schimke, Westfälische Wilhelm-Universität Münster, Germanistisches Institut. *Forschungsschwerpunkte*: Erst- und Zweitspracherwerb morphosyntaktischer und diskursbasierter Phänomene, Sprachverarbeitung

Anschrift: Westfälische Wilhelm-Universität Münster, Germanistisches Institut, Abteilung Sprachwissenschaft, Schlossplatz 34, 48143 Münster

E-Mail: sarah.schimke@uni-muenster.de

Prof. Dr. Petra Schulz, Goethe Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der Deutschen Sprache, Fachbereich Neuere Philologien. *Forschungsschwerpunkte*: Spracherwerb an der Semantik-/Syntax-Schnittstelle, Erst- und früher Zweitspracherwerb, Sprachentwicklungsstörungen, Sprachdiagnostik und Sprachförderung

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Hauspostfach 22, 60629 Frankfurt am Main

E-Mail: P.Schulz@em.uni-frankfurt.de

Katinka Smits, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache. Forschungsschwerpunkte: Konzepte der vorschulischen Sprachförderung und Sprachförderkompetenzen von Grundschullehrkräften

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt/Main

E-Mail: Smits@em.uni-frankfurt.de

Aytüre Türkyilmaz, M.A., Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften, Soziologie der Familie, der Jugend und der Erziehung

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: tuerkyil@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Margherita Zander (em.), Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen; Lehrgebiet: Sozialpolitik und Migration. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderarmut und Resilienzförderung

Anschrift: Altenhafen 8, 25541 Brunsbüttel E-Mail: margherita.zander@googlemail.com

Danksagung

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2015 veröffentlichten (bzw. abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Dr. Judith Ackermann (Siegen); Prof. Dr. Timm Albers (Paderborn); Prof. Dr. Sabine Andresen (Frankfurt am Main); Dr. Peter Aymanns (Trier); Prof. Dr. Anja Ballis (München); Prof. Dr. Loretta Bass (Norman, Oklahoma); Prof. Dr. Ullrich Bauer (Bielefeld); Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels (Hamburg); Johanna Broese (Tübingen); Prof. Dr. Ursula Carle (Bremen); Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman (Ludwigsburg); Prof. Dr. Andrea Eckhardt (Zittau/Görlitz); Dr. Susanne Eggert (München); Prof. Dr. Antje Ehlert (Potsdam); Dr. Paul Eisewicht (Dortmund); Dr. Tobia Fattore (Sydney); Prof. Dr. Wolfgang Frindte (Jena); Prof. Dr. Marek Fuchs (Darmstadt); Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin (Düsseldorf); Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Hamburg); Prof. Dr. Frithjof Grell (Bamberg); Wilfried Griebel (München); Dr. Beate Großegger (Wien); Prof. Dr. Sonja Haug (Regensburg); Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel); Prof. Dr. h.c. Josef Held (Tübingen); Prof. Dr. Dagmar Hoffmann (Siegen); Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig (Luxembourg); Dr. Michaela Hopf (Düsseldorf); Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger (Köln); Prof. Dr. Merle Hummrich (Flensburg); Prof. Dr. Bettina Hünersdorf (Jena); Prof. Dr. Beatrice Hungerland (Magdeburg); Dr. Markus Kaiser (Astana, Kasachstan); Dr. Susanne Keuneke (Düsseldorf); Prof. Dr. Vera King (Hamburg); Dr. Karin Knop (Mannheim); Prof. Dr. Anke König (München); Prof. Dr. Jens Kratzmann (Eichstätt-Ingolstadt); Prof. Dr. Maria Kron (Siegen); Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle); Prof. Dr. Hans-Peter Kuhn (Kassel); Dr. Hans Rudolf Leu (München); Prof. Dr. Kathrin Liebers (Leipzig); Prof. Dr. Katharina Liebsch (Hamburg); Dr. Sigrid Lorenz (München); Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Dortmund); Prof. Dr. Lothar Mikos (Babelsberg); Prof. Dr. Gabriele Nette (Dresden); Prof. Dr. Klaus Neumann-Braun (Basel); Prof. Dr. Markus Ottersbach (Köln); Birgit Papke (Siegen); Dr. Herwig Reiter (München); Prof. Dr. Corinna Schmude (Berlin); Prof. Dr. Julia Schneewind (Osnabrück); Prof. Dr. Sebastian Schröer (Berlin); Prof. Dr. Wilfried Schubarth (Potsdam); Prof. Dr. Marianne Schüpbach (Bamberg); Dr. Jen Skattebol (Sydney); Dr. Laura Sūna (Berlin); Jennifer Teitle (Iowa); Dr. Helene Timmermann (Hamburg); Prof. Dr. Susanne Viernickel (Berlin); Prof. Dr. Ralf Vollbrecht (Dresden); Prof. Dr. Dörte Weltzien (Freiburg); Prof. Dr. Matthias Witte (Mainz)