

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

Grimm, Angela; Schulz, Petra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grimm, A., & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mitmonolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 27-42. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46583-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

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 Zweitsprachlernern 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.

Schlüsselwörter: Erwerbsalter, mehrsprachig, monolingual, Lise-DaZ, Sprachdiagnostik

Why age matters thrice for multilingual children: A comparison of language abilities of simultaneous-bilingual 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 Zweitsprachler, 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachlern 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 Zweitsprachler. 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 Zweit-

spracherwerb), zweitens das Erwerbssalter 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. Simultan-bilinguale 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/Genessee/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 Einstieg in zwei unterschiedliche sprachliche Systeme

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 simultan-bilingualen Erwerb eher dem monolingualen oder dem frühen Zweitspracherwerb gleichen.

2.2 Erwerbssalter sprachlicher Phänomene

Frühe Zweitsprachler 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 Erwerbssalter (*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 Erwerbtempo 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler (,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 Zweitsprachlern 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 Zweitsprachlern 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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* (Über- und Unterschätzung in der Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern)³ erhoben. Beide Projekte untersuchen unter anderem den Sprachentwicklungsstand mehrsprachiger Vorschulkinder in einem kombinierten Längs- und Querschnittsdesign (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 Zweitsprachler 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).⁵

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 ($t(109) = 2.603$; $p = .041$).⁶ 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*, *Fokuspunktikeln*, *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, 2L1 und DaZ für alle LiSe-DaZ Skalen.

	DaM			2L1			DaZ		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	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 Zweitsprachler. In lediglich drei Skalen (*Vollverben*, *Modal- und Hilfsverben*, *Präpositionen*) lagen die mittleren Rohwerte der simultan-bilingualen Kinder deskriptiv über den Rohwerten der frühen Zweitsprachler und der monolingualen Kinder.

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse des Gruppenvergleichs (Haupteffekt) sowie der Post-hoc-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.

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

	Haupteffekt Spracherwerbstyp			Paarweise Vergleiche	
	N	H	p	2L1 vs. DaM	2L1 vs. DaZ
Verständnis					
Verbbedeutung	160	26.49	< .001	n.s.	.004
W-Fragen	157	60.98	< .001	< .001	.015
Negation	155	48.43	< .001	< .001	n.s.
Produktion					
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
Präpositionen	158	22.73	< .001	n.s.	< .001
Kasus	158	44.72	< .001	< .001	n.s.
SVK	146	19.44	< .001	n.s.	.014
Satzklammer	153	48.89	< .001	.008	.002

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

Diese Studie vergleicht die morpho-syntaktischen und semantischen Fähigkeiten von ein- und 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler; 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-bilinguale Lerner vergleichbare Leistungen wie monolinguale Kinder und signifikant bessere Leistungen als frühe Zweitsprachler. 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.

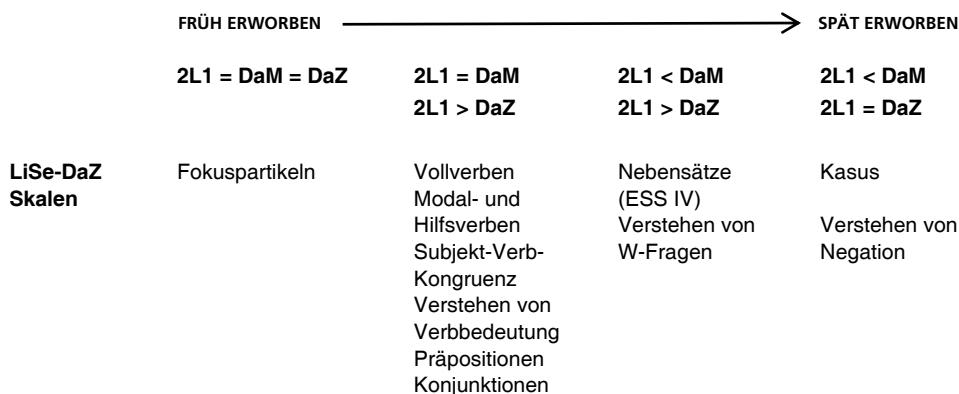


Abbildung 1: Erwerbsfolge der sprachlichen Phänomene
 > : sig. besser als ; <: sig schlechter als; =: n.s. verschieden

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 Zweitsprachler. 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 bestünde 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 Zweitsprachler 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 Zweitsprachler 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 simultan-bilinguale Kinder ein eigenes Leistungsprofil zeigen, das weder dem der monolingualen Kinder noch dem der frühen Zweitsprachler 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 Zweitspracherwerb 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 Fehl-

diagnosen 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 2008-2014 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./Preuß, 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./Geilfuß-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.