

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2, Studiengang Logopädie 1316

Bachelor-Arbeit

Die Reihenerfassung im Kontext der Mehrsprachigkeit

Wie sich der sukzessiv-bilinguale Spracherwerb auf das
Sprachscreening im Kindergarten auswirkt

Eingereicht von:
Matthias Kloter

Begleitung:
Christina Arn

22. Februar 2016

Abstract

Die Reihenerfassung ist in der Schweiz ein bewährtes Instrument, um den Sprachstand von Kindergartenkindern in kurzer Zeit zu beurteilen und allfälligen Förder- oder diagnostischen Bedarf festzustellen. Sukzessiv-mehrsprachige Kinder stellen dabei mit ihrem späten Erstkontakt mit der Umgebungssprache Schweizerdeutsch eine spezielle Herausforderung dar.

Die Befunde der Literaturarbeit stellen Beiträge verschiedener Autoren und Studien auf der Suche nach einem regelhaften Verlauf des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs vor. Die Forschungsergebnisse werden auf die Reihenuntersuchung angewandt und dabei wird der Frage nachgegangen, wie der Reihenuntersuch angepasst werden kann bei der Sprachstandsbeurteilung eines mehrsprachigen Kindes.

Die Ergebnisse aus der Forschung sind lückenhaft, es zeichnet sich jedoch ab, dass vor allem die Bereiche Morphosyntax und Semantik auf andere Merkmale hin überprüft und beurteilt werden sollen als bei monolingualen Kindern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Persönlicher Bezug zum Thema.....	1
1.2 Praxisrelevanz.....	1
1.3 Forschungsfrage.....	2
1.4 Vorgehen.....	2
1.5 Begrifflichkeiten.....	2
2. Die Reihenerfassung im Allgemeinen.....	3
2.1 Definition und Rahmenbedingungen.....	3
2.2 Argumente für die Reihenerfassung.....	3
2.3 Zeitpunkt der Reihenerfassung und Alter beim Untersuchungszeitpunkt.....	4
3. Die monolinguale Sprachentwicklung.....	6
3.1 Die monolinguale kindliche Sprachentwicklung aus psycholinguistischer Sicht...	6
3.1.1 <i>Phonetik und Phonologie</i>	6
3.1.1.1 <i>Phonologische Informationsverarbeitung</i>	8
3.1.2 <i>Semantik und Lexikon</i>	9
3.1.3 <i>Morphologie und Syntax</i>	10
3.1.4 <i>Pragmatik und Kommunikation</i>	12
3.2 Sprachverständnis.....	13
3.3 Spielentwicklung.....	14
4. Mehrsprachigkeit.....	16
4.1 Der simultane Erwerb zweier Sprachen.....	16
4.2 Arten von Zweitspracherwerb.....	18
5. Sukzessiver Zweitspracherwerb.....	20
5.1 Sprachübergreifende Fähigkeiten.....	21
5.1.1 <i>Exekutive Funktionen</i>	21
5.1.2 <i>Verarbeitungsgeschwindigkeit</i>	21
5.1.3 <i>Phonologisches Arbeitsgedächtnis</i>	21
5.2. Sprachspezifische Fähigkeiten.....	21
5.2.1 <i>Phonetik und Phonologie</i>	22
5.2.2 <i>Semantik und Lexikon</i>	23
5.2.3 <i>Morphologie und Syntax</i>	24
5.2.4 <i>Pragmatik und Kommunikation</i>	27
6. Die Reihenerfassung und das sukzessiv-mehrsprachige Kind.....	29
6.1 Phonetik und Phonologie.....	30
6.2 Semantik und Lexikon.....	31

6.3 Morphologie und Syntax.....	32
6.4 Pragmatik und Kommunikation.....	33
6.5 Sprachverständnis.....	34
6.6 Sprachübergreifende Fähigkeiten.....	34
7. Die zweite Dimension der Spracherwerbsforschung.....	35
8. Diskussion.....	38
9. Quellenverzeichnis.....	40
9.1 Abbildungsverzeichnis.....	40
9.2 Literaturverzeichnis.....	40
9.3 Tabellenverzeichnis.....	43

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug zum Thema

Bereits seit dem ersten Ausbildungspraktikum beschäftigt mich die Reihenuntersuchung immer wieder. In meinem Heimatkanton Aargau ist diese Bestandteil der logopädischen Arbeit im Schulbereich und die logopädischen Stellen haben in deren Gestaltung freie Hand. Im Rahmen der Reihenuntersuchung sind alle Logopädinnen mit der Aufgabe konfrontiert, wie sie möglichst zeitsparend einen Überblick über den Sprachstand eines Kindergartenkindes erhalten, um anschliessend beurteilen zu können, ob das Kind sich sprachlich scheinbar adäquat oder eher verzögert entwickelt und ob eine Indikation für logopädische Unterstützung besteht.

Das Thema Mehrsprachigkeit fasziniert mich aus persönlichen Gründen und hat über die letzten Jahre auch in der logopädischen Arbeit an Bedeutung gewonnen.

Mit dem Schulbereich als mögliches zukünftiges Arbeitsfeld sehe ich mich früher oder später mit der Thematik konfrontiert, was mich zusätzlich dazu motiviert hat, mich darin zu vertiefen.

1.2 Praxisrelevanz

Die Vielzahl an Studien und Forschungsprojekten der letzten Jahre wie die internationale COST (European Cooperation in Science and Technology)-Aktion IS0804 *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* zeigen, dass das Thema der Mehrsprachigkeit auch in der Spracherwerbsforschung an Bedeutung gewinnt.

Laut einer deutschlandweiten Studie von Lüke und Ritterfeld erleben sich Logopäden „in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder ... nur teilweise als kompetent“ und „mit den zur Verfügung stehenden Diagnostikverfahren fühlen sich die Therapeutinnen im Mittel eher nicht ausreichend ausgestattet“ (vgl. Lüke & Ritterfeld, 2010, S. 194).

Nebst einer guten Beratungsgrundlage für Gespräche mit Eltern und Lehrpersonen ist die Reihenuntersuchung für Logopädinnen in der Schweiz ein Instrument, mit welchem sie zeitökonomisch den sprachlichen Stand von Kindergartenkindern einschätzen und beurteilen können, ob eine weiterführende Diagnostik angezeigt ist oder nicht. Erschwerend dabei ist, dass auch an Schweizer Schulen und Kindergärten viele Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund anzutreffen sind. Unter Umständen haben diese zum Zeitpunkt der Reihenerfassung erst seit einigen Wochen oder Monaten überhaupt Kontakt mit der Umgebungssprache (Schweizer-)Deutsch. Es ist naheliegend, dass die sprachlichen Leistungen eines solchen Kindes nicht denjenigen eines gleichaltrigen entsprechen, das bereits seit Geburt mit der hiesigen Sprache konfrontiert ist. In diesem Fall ist es nicht einfach zu unterscheiden, ob die Auffälligkeiten in der Reihenerfassung auf eine mögliche Sprachentwicklungsstörung hinweisen und somit weiterführende Diagnostik und allenfalls logopädische Therapie indiziert ist, oder ob es sich lediglich um Auffälligkeiten aufgrund des

späteren Erwerbsbeginns handelt und von einem erfolgreichen weiteren Verlauf der Sprachentwicklung in der Zweitsprache ausgegangen werden kann.

1.3 Forschungsfrage

In dieser Arbeit sollen Überlegungen zur Reihenerfassung formuliert, der monolinguale Spracherwerb betrachtet, Forschungsergebnisse zur zweisprachigen Sozialisation diskutiert und auf die Reihenuntersuchung übertragen werden, damit die folgende Fragestellung beantwortet werden kann:

„Was muss bei der Reihenuntersuchung beachtet werden, damit durch diese auch die sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes eingeschätzt werden können?“

1.4 Vorgehen

Nach der Themenfindung und dem Fokus auf die Mehrsprachigkeit in der Reihenerfassung führten zunächst Recherchen zum Volksschulgesetz und zum Gegenstand der Reihenerfassung zu einer Begründung für die Legitimität der Reihenuntersuchung und einer Annahme für das Alter der Kinder zu deren Zeitpunkt.

Zusammengetragene Informationen aus der Literatur und der Forschung in der Psycholinguistik, zum kindlichen Spracherwerb und zu verschiedenen Aspekten von Mehrsprachigkeit mit Fokus auf sukzessiven Bilingualismus bilden die Basis für die Formulierung von Konsequenzen für die Reihenerfassung.

1.5 Begrifflichkeiten

Aus Gründen der Lesbarkeit ist jeweils nur eine Geschlechterform aufgeführt. Die Wahl der Geschlechterform folgt keiner Regelmässigkeit und schliesst das andere Geschlecht jeweils mit ein. Die Begriffe Reihenerfassung, Reihenuntersuch und Reihenuntersuchung werden synonym verwendet. Sofern nicht anderweitig vermerkt bezieht sich der Begriff Screening ebenfalls auf die Reihenerfassung.

2. Die Reihenerfassung im Allgemeinen

Die folgenden Abschnitte beschreiben die Reihenerfassung kurz, halten fest was ihr Nutzen ist und zu welchem Zeitpunkt sie üblicherweise durchgeführt wird. Das Alter der Kinder zum Untersuchungszeitpunkt wird eruiert und damit ein Referenzpunkt für den zu erwartenden Entwicklungsstand gesetzt.

2.1 Definition und Rahmenbedingungen

Eine gesamtschweizerische Definition für logopädische Reihenerfassungen ist nicht formuliert. Bless-Fuchs, Bossart und Fässler-Eiermann (1994) beschreiben sie folgendermassen:

Die Reihenuntersuchung dient einer ersten groben Erfassung von Sprach- und Sprechstörungen und kann demzufolge nicht einer Abklärung gleichgesetzt werden. Sie ist in ihrem zeitlichen Rahmen beschränkt und kann lediglich aufzeigen, ob eine Sprach- und/oder Sprechauffälligkeit vorliegt. Somit haben die Ergebnisse der Reihenuntersuchung bei Auffälligkeiten nicht direkt eine Therapie zur Folge, sondern ziehen eine genauere Abklärung, Beratung oder Nachkontrolle nach sich (Bless-Fuchs et al., 1994)

Die Untersuchung ist laut Bähler, Bertschi und Sutter (2006) durchschnittlich pro Kind mit rund 30-45 Minuten Arbeitsaufwand verbunden - administrative und organisatorische Arbeiten, Besprechungen und Auswertung inklusive. Inwiefern sich diese Faktoren bis heute verändert haben, ist schwer festzustellen und diese Zeitangabe ist möglicherweise anzupassen. Die Erfahrung aus der Praxis zeigt, dass rund zehn bis fünfzehn Minuten mit dem Kind verbracht werden. Wird das Screening in Kleingruppen durchgeführt, kann der Zeitfaktor reduziert werden.

2.2 Argumente für die Reihenerfassung

Die Reihenerfassung gerät immer wieder unter Beschuss. Es wird kritisiert, dass bei einem Screening ausnahmslos aller Kinder unnötig finanzieller, organisatorischer und zeitlicher Aufwand betrieben werde, da auch die Kinder untersucht werden, welche gar keine Sprachproblematik aufweisen. Zudem würden die Eltern dieser Kinder unnötig verunsichert, da es den Anschein mache, man suche nach einer Behinderung. Ein weiteres Argument, welches gegen die Reihenuntersuchung verwendet wird, ist, dass die Logopädinnen ihre Klientel selbst rekrutieren würden.

Ein Vorschlag für eine Anpassung des Sprachscreenings sind beispielsweise Beobachtungsbögen für Lehrpersonen, damit diese selber eine Gewichtung vornehmen können und nur die auffälligen Kinder an die Logopädie weiterleiten. Alternativ würden die Heilpädagogen die Aufgabe des kompletten Screenings übernehmen. Diesen wiederkehrenden Argumenten und Vorschlägen wird im Folgenden mit den Ausführungen von Schmolke, Braun und Steiner (2007) entgegnet:

Grundsätzlich übertrifft die tendenziell steigende Nachfrage nach Logopädie das vorhandene Angebot. Der Vorwurf, dass die Logopädie sich mit flächendeckenden Untersuchungen tatsächlich längerfristig Arbeit sichern will, ist also nicht haltbar. Ausserdem erleichtert die Reihenerfassung die Verwaltung der Warteliste, welche durch die grosse Nachfrage besteht. In manchen Fällen genügen bereits eine Elternberatung zur Sprachförderung, eine Nachkontrolle des Kindes oder Impulsstunden.

Bei der Erfassung des Sprachstandes aller Kinder wird der Stigmatisierung entgegengewirkt, da nicht nur sprachauffällige Kinder von der Logopädin gesehen werden. Zudem bietet sich durch die Heterogenität der Kindergruppe ein besserer Vergleich zur normalen Sprachentwicklung in der Peergruppe. Klare Kommunikation über die Beweggründe und Rahmenbedingungen der Reihenerfassung den Eltern gegenüber verunsichert diese nicht. Das Wissen um eine gesunde Entwicklung des Kindes beruhigt und hat in der Folge einen positiven Einfluss auf die familiäre Interaktion. Die Durchführung der Reihenerfassung vermittelt, dass die Sprachentwicklung des Kindes im Auge behalten und bei Bedarf professionell begleitet wird.

Durch die Reihenerfassung werden Kooperation und gegenseitiges Verständnis zwischen der Logopädie und der Schule gefördert.

Seit dem Kindergartenobligatorium ist der Reihenuntersuch im ersten Semester der Schulpflicht die früheste Gelegenheit, den Sprachstand der Kinder zu erfassen. Es gilt, vor Schuleintritt zu beurteilen ob hindernde Bedingungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb vorliegen und wie man diesen am besten begegnet. Diese Aufgabe bedarf eines professionellen, geschulten Blickes und soll nicht den ohnehin schon vielseitig beanspruchten Lehrpersonen auferlegt werden. Eine Untersuchung von 2006 zeigt ausserdem, dass die Beurteilungskompetenz von Kindergärtnerinnen im Bereich Sprache und Kommunikation an ihre Grenzen stösst. Die Chance von Fehlinterpretationen - beispielsweise Sprachverständnisauffälligkeiten als verminderte Intelligenz, Verhaltensprobleme oder mangelnde Konzentrationsfähigkeit zu deuten - wird durch die Beurteilung einer Fachperson kleiner.

Letztendlich sind logopädische Screeningverfahren kostengünstiger als eine Vielzahl von Einzeluntersuchungen.

Die Reihenuntersuchung hat also durchaus ihre Berechtigung und soll weiterhin als bewährtes Instrument dienen.

2.3 Zeitpunkt der Reihenerfassung und Alter beim Untersuchungszeitpunkt

Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder adäquat zu beurteilen, muss klar sein, welche Leistungen zum Untersuchungszeitpunkt erwartet werden können.

Für viele Gemeinden ist der Untersuchungszeitpunkt nicht überregional vereinheitlicht oder gesetzlich vorgeschrieben. Ist die Reihenuntersuchung überregional geregelt, findet sie meist im ersten Semester des ersten Kindergartenjahres statt. Auch von logopädischen Stellen ohne Vor-

gabe des Durchführungszeitpunktes wird oft der Herbst oder die Zeitspanne bis zu den Sportferien im Februar gewählt. Fachlich und inhaltlich können die Reihenuntersuche also von den meisten Gemeinden frei ausgestaltet werden, wie die kontaktierten Stellen verschiedener Kantone¹ auf Anfrage per Mail angaben. Für die vorliegende Arbeit wird daher der Zeitpunkt der Reihenuntersuchung im Oktober angenommen.

Die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) führte dazu, dass „im Schuljahr 2015/2016 ... 17 Kantone, die zusammen 87% der Wohnbevölkerung repräsentieren, zwei Jahre Kindergarten/Eingangsstufe in die Schulpflicht eingebunden haben“ (EDK, 2015, S. 14). Diese Kantone folgen der Regelung, dass „die Schülerinnen und Schüler mit dem vollendeten 4. Lebensjahr eingeschult werden (Stichtag 31. Juli)“ (EDK, 2014, Art. 5).

Wenn nun die Reihenerfassung im ersten Semester des ersten Kindergartenjahres stattfindet und die Kinder anhand der genannten Kriterien eingeschult werden, so ist an der Reihenuntersuchung von einer Altersspanne zwischen ca. 4;3 und 5;2 auszugehen. Der Einfachheit halber soll für diese Arbeit eine einzelne Altersangabe als Anhaltspunkt dienen. Diese ist auf 4;6 festgelegt.

¹AG: Verein Aargauer Logopädinnen und Logopäden; AI: Erziehungsdepartement; AR: Departement Bildung: Amt für Volksschule und Kultur; FR: Freiburger LogopädInnen Verband; GL: Bildung und Kultur: Abteilung Volksschule, Gemeinde Glarus, Gemeinde Glarus Nord; LU: Berufsverband Logopädie Luzern, Dienststelle Volksschulbildung; NE: Département de l'éducation et de la famille; NW: Therapeutische Dienste ZSP, Bereichskoordination Logopädie; SG: Berufsverband St. Galler Logopädinnen und Logopäden, Bildungsdepartement: Amt für Volksschule; SO: Logopädischer Dienst Schönenwerd, Verein der Logopäden und Logopädinnen des Kantons Solothurn; TG: Thurgauer Berufsverband der LogopädInnen; UR: Amt für Volksschulen; ZH: Bildungsdirektion: Volksschulamt: Sonderpädagogisches/Sonderpädagogik, Zürcher Berufsverband der Logopädinnen und Logopäden

3. Die monolinguale Sprachentwicklung

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche sprachrelevanten Entwicklungsschritte im monolingualen Spracherwerb bis zum ermittelten Alter von viereinhalb Jahren gemacht werden. Daraus wird abgeleitet, welche Leistungen in der Reihenerfassung erwartet werden können. Nach Ausführungen zur psycholinguistischen Entwicklung folgt ein grober Überblick über die Spielentwicklung, um der grossen Komplexität der kindlichen Entwicklung zumindest teilweise Rechnung zu tragen.

3.1 Die monolinguale kindliche Sprachentwicklung aus psycholinguistischer Sicht

Die Sprachentwicklung eines Kindes ist ein komplexer Vorgang, für dessen Gelingen verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung ineinander greifen müssen. Für die Logopädie als Fachgebiet für die Sprache und Kommunikation ist der Bereich der psycholinguistischen Entwicklung von grosser Bedeutung. Der Erwerb wird hier nicht im Detail, sondern jeweils im Bezug auf die Relevanz für die Reihenerfassung beschrieben.

3.1.1 Phonetik und Phonologie

In der etwa bis zum sechsten Lebensmonat andauernden ersten Lallperiode probiert das Kind die Sprechwerkzeuge aus und produziert so eine Vielzahl an verschiedenen Lauten. Mit der Zeit orientiert sich das Kind vermehrt an der lautlichen Umgebung. Es gelingt ihm, in der zweiten Lallperiode die für die Muttersprache relevanten Laute zu identifizieren und versucht, diese nachzuahmen. Das Gehör ist also bereits in dieser Phase sehr zentral für die Sprachentwicklung. Die Lautäusserungen des Säuglings können schon ein für die Muttersprache typisches Betonungsmuster aufweisen. Nach den Lallperioden geht die Lautentwicklung um den ersten Geburtstag unmittelbar in die Phase der ersten 50 Worte über. Dies geschieht unter anderem indem die Eltern gewissen Lautproduktionen (z.B. [mama]) eine Bedeutung geben und das Kind diese als lexikalische Einheiten memoriert. Die Phase des phonologischen Systemerwerbs setzt mit rund 18 Monaten ein. Dabei lernt das Kind zunehmend die Regeln für die Lautverwendung in seiner Muttersprache (vgl. Weinrich & Zehner, 2011).

Im Erwerbsverlauf der Phonologie des Deutschen vereinfacht das Kind die Regeln zunächst. Solche Vereinfachungsprozesse wurden von Fox und Dodd analysiert. Dabei werteten sie eine phonologische Vereinfachung als Prozess, wenn dieser von einem Kind mindestens drei Mal gezeigt wurde. Als physiologisch gilt ein Prozess, sobald er bei mindestens zehn Prozent der Probanden beobachtbar ist. Pathologisch zu sehen sind Prozesse, die von weniger Kindern gezeigt werden, sowie Lautverwendungsfehler, welche nicht immer oder mit inkonstantem Ersatzlaut auftreten (vgl. Fox, 2011; Weinrich & Zehner, 2011).

Die Aussage, dass „der Erwerb des phonologischen Regelsystems mit 4;0 - 4;6 weitgehend abgeschlossen ist“ (Weinrich & Zehner, 2011, S.23), lässt die Erwartung zu, dass bei der Reihenuntersuchung keine Häufung phonologischer Prozesse zu erwarten ist. In der kindlichen Entwicklung ist allerdings stets von einer Varianz von rund einem halben Jahr auszugehen. Daher ist in der Tabelle 3.1 ein Überblick über physiologische Prozesse Nach Fox und Weinrich und Zehner zu finden, welche unter Einbezug der Varianz noch auftreten könnten, sowie eine Zusammenstellung der eindeutigsten pathologischen Prozesse, die zu keinem Zeitpunkt gezeigt werden sollten.

Tab. 3.1 Pathologische und späte physiologische phonologische Prozesse des Deutschen (vgl. Fox, 2011; Weinrich & Zehner, 2011)

Art	Prozess	Beispiel
physiologisch	Reduktion von Konsonantenverbindungen	Brett - [bɛt] Fliege - [liɡə] Schwein - [vain] Spritze - [pritsə]/[ritsə]
	Assimilation ¹	Schiff - [fɪf]
	Vorverlagerung /ʃ/ç/ ²	Ich - [ɪθ] Schuh - [su:]
	Entstimmung ³	Blume - [plumə]
pathologisch	Tilgung initialer Konsonanten ⁴	Schaf - [a:f]
	Rückverlagerung /d/t/n/	Dach - [gax] Tag - [ka:k] Nicht - [ɲɪçt]
	Glottisverschluss/Glottale Ersetzung	Hund - [ʔunt]
	Permutation	Schmetterling - [lɛtɛʃmɪŋ] Wettrennen-[rɛtvɛnən]
¹ V.a. regressive Assimilationen ² Vorverlagerung von /ɲ/ sollte bis 2;5, VV von /k/g/ bis 3;5 überwunden sein. ³ Nur für Plosive in Konsonantenverbindungen (siehe Beispiel) ⁴ Ausnahme: in der unbetonten Silbe [gə] (Partizipien)		

Der Wissensstand über den Phonerwerb besagt, dass bis zum Alter von 3;5 90% der Kinder alle Laute einzeln phonetisch erworben haben. Ausnahmen bilden die Laute /ç/ʃ/s/z/. Der Laut /r/ kommt im Standarddeutschen nur regional vor. In der Literatur wird kein zu erwartender Erwerbszeitpunkt angegeben. Es wird allerdings erwähnt, dass er in der Regel später als sein velares Pendant erworben wird. Nach dem Alter von 3;5 sollte es sich bei phonetisch nicht ziel-sprachlichen Realisierungen nur noch um initiale Konsonantenverbindungen handeln (vgl. Weinrich & Zehner, 2011).

Die Tabelle 3.2 zeigt die Ausführungen von Fox, Kannengiesser und Weinrich und Zehner zum Erwerb des phonetischen Inventars des Deutschen.

Daraus lässt sich schliessen, dass auf der Ebene der Phonetik zum Zeitpunkt der Reihenerfassung nur noch kleine Schwierigkeiten mit den oben erwähnten Lauten zu erwarten sind.

Tab. 3.2 Der physiologische Lauterwerb des Deutschen
(vgl. Fox, 2011; Kannengiesser, 2012; Weinrich & Zehner, 2011)

Alter	Einzelkonsonanten	Konsonantenverbindungen (initial)
1;6-1;11	[m] [b] [d] [t] [n]	
2;0-2;5	[p] [f] [v] [l]	
2;6-2;11	[x] [g] [k] [h] [ʁ] [R]	[pf]
3;0-3;5	[j] [ŋ]	[fR] [kl] [bl] [bR] [fl] [dR] [tR] [gl]
3;6-3;11	-	[gR] [kR] [kv]
4;0-4;5	[ç]	[kn] [ʃl] [ʃm] [ʃn] [ʃR] [ʃp] [ʃv] [ʃt]
4;6-4;11	[ʃ]	[ʃpR] [ʃtR]

3.1.1.1 Phonologische Informationsverarbeitung

Die Tatsache, dass sprachkompetente Erwachsene die mentale Leistung vollbringen können, vom Wort [baum] den Laut [b] abzutrennen, durch die Konsonantenverbindung [tr] zu ersetzen und daraus das neue Wort [traum] zu bilden, ist einer ausgebildeten phonologischen Informationsverarbeitung zuzuschreiben. Die folgende Abbildung zeigt, wie Meyer die phonologische Informationsverarbeitung darstellt.

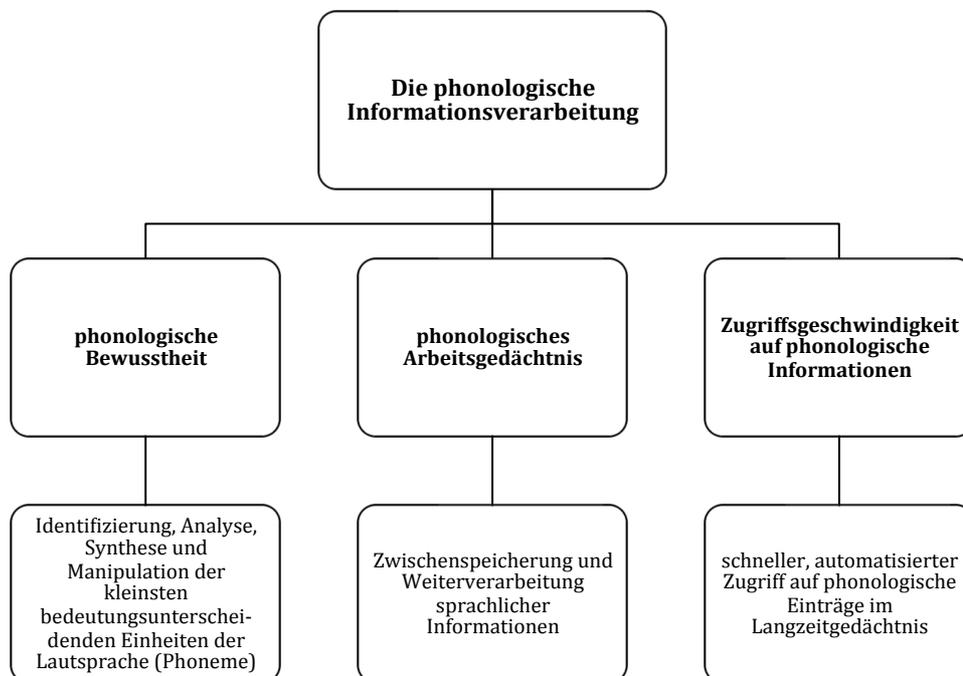


Abb. 3.1 Die phonologische Informationsverarbeitung
(vgl. Meyer, 2013)

Um die eben beschriebene Umstellung von Lautkombinationen problemlos zu vollziehen, muss mithilfe der phonologischen Bewusstheit das Wort analysiert, im phonologischen Arbeitsge-

dächtnis während der Umformung zum neuen Wort zwischengespeichert und die verschiedenen Lautkombinationen mit Einträgen im Langzeitgedächtnis verglichen werden.

Die phonologische Bewusstheit wird unterteilt in die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn beinhaltet die Fähigkeit, Wörter in Sätzen oder Silben in Wörtern zu identifizieren und Reime zu erkennen. Im engeren Sinn beinhaltet sie ein bewusstes Manipulieren der Phoneme wie dies in der oben beschriebenen Leistung geleistet wird (vgl. Meyer, 2013). Sowohl Meyer (2013) und Rupp (2013) vertreten die Meinung, dass die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn im Vorschulalter entwickelt wird. Demnach sind Aufgaben dazu im Reihenuntersuch sinnvoll, zumal eine gut ausgebildete phonologische Informationsverarbeitung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb unabdingbar ist.

3.1.2 Semantik und Lexikon

In der Entwicklung der Semantik und des mentalen Lexikons geht es darum, Sinneinheiten aus lautsprachlichen Äusserungen herauszufiltern und diese mit Konzepten in Verbindung zu bringen. Das Kind muss also phonetisch-phonologisches und morphologisches Wissen, das Lexem eines Wortes, aufbauen. Als zweites braucht das Kind semantische, syntaktische und pragmatische Informationen eines Wortes, das Lemma (vgl. Kannengiesser, 2012, S. 224).

Um dieses Wissen aufzubauen sind verschiedene Aspekte und Fähigkeiten sehr zentral. Um herauszufinden, worauf sich ein Wort bezieht, muss die Aufmerksamkeit mit dem Gesprächspartner gemeinsam auf etwas gerichtet werden können. Durch den etwa ab dem siebten Lebensmonat hergestellten referenziellen Blickkontakt ist das Kind fähig, die Äusserungen des Erwachsenen auf das gerade fokussierte Objekt zu beziehen. Die Entwicklung der Objektpermanenz ab rund acht Monaten ist ein wichtiger Schritt hin zum Symbolverständnis als Basis für die Erkenntnis der repräsentativen Funktion von Worten. Eine Vorläuferfunktion der Lautsprache sind Zeigegeesten. Das Kind kann die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf etwas lenken und so Informationen über das Objekt einfordern (vgl. Rupp, 2013).

Um den ersten Geburtstag steigt das Kind mit dem Einsatz von ersten echten oder Protowörtern in die verbale Kommunikation ein. Der Wortschatz erweitert sich und dehnt sich mit etwa 18 Monaten nach dem Erwerb der ersten 50 Worte explosionsartig aus. Das Kind lernt jetzt mehrere Worte pro Tag und beginnt, diese in Zwei- und Mehrwortäusserungen miteinander zu verbinden. Am schnellsten lernt das Kind neue Nomen, ab dem dritten Lebensjahr steigt auch der Verbanteil vermehrt und es werden zunehmend Adverbien und Adjektive gelernt (vgl. Kannengiesser, 2012; Rupp, 2013).

Kannengiesser (2012) beschreibt, dass die Wortartenverteilung mit etwa fünf Jahren derjenigen der Erwachsenensprache entspricht. Laut Rupp (2013) ist dieser Stand bereits mit drei Jahren weitestgehend erreicht. Diese qualitative Beschreibung des Wortschatzes lässt in gewissem Mas-

se einen Abschluss des Wortschatzerwerbs feststellen, auch wenn sich das Lexikon im Laufe des Lebens ständig verändert.

Ein Prädiktor für die zu erwartende Entwicklung des Wortschatzes ist möglicherweise im Wortschatzspurt zu finden. Wenn die Mechanismen, welche dem Kind das Lernen von bis zu zehn neuen Wörtern pro Tag ermöglichen, intakt sind, erleichtert dies wohl auch den weiteren Ausbau des Wortschatzes. Rupp (2013) beschreibt verschiedene Theorien, welche zur Erklärung der rapiden Erweiterung des Lexikons herbeigezogen werden. Der Aspekt der verbesserten psycholinguistischen Fähigkeiten scheint besonders interessant: Gerade phonologisch-prosodische Fähigkeiten werden vom Kind schon früh gebraucht um beispielsweise zielsprachliche Laute zu identifizieren oder Wortgrenzen im lautsprachlichen Input herauszuhören. Es konnte gezeigt werden, dass „Verbesserungen der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten zeitlich mit dem Einsetzen des Vokabelspurts einhergehen“ und „insbesondere die Fähigkeiten der auditiven Diskriminierung und der phonologischen Dekodierung sind wichtig, um phonologische Inputrepräsentationen aufzubauen“ (Rupp, 2013, S.58). Die Anmerkung, dass „im Alter von 4 Jahren die Leistung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses eine Vorhersage der Wortschatzentwicklung erlaubt“ (Kannengiesser, 2012, S. 222), deutet in eine ähnliche Richtung. Offenbar haben phonologische Fähigkeiten von der ersten Auseinandersetzung mit der Umgebungssprache im Säuglingsalter bis zur Einschulung auch für die Semantik eine grosse Bedeutung.

Für die Reihenerfassung relevante Indikatoren bezüglich Semantik und Lexikon sind die Wortartenverteilung des Lexikons auf der einen und die phonologischen Fähigkeiten, insbesondere die auditive Diskriminierung und das phonologische Arbeitsgedächtnis, auf der anderen Seite. Zum Wortschatz ist anzumerken, dass deiktische und pronominale Elemente sowie Interjektionen eher im frühen Wortschatz eine grosse Rolle spielen. Auch GAP-Verben gehören zum primären Wortschatz und sollten keine Dominanz aufweisen zum Zeitpunkt der Reihenuntersuchung (vgl. Kannengiesser, 2012; Rupp, 2013). GAP-Verben sind General-All-Purpose-Verben wie haben oder geben, welche stellvertretend für fehlende Verben eingesetzt werden können. Eine detaillierte Ermittlung der Wortartenverteilung macht im Rahmen der Reihenerfassung jedoch keinen Sinn, sondern soll lediglich ungefähr abgeschätzt werden.

3.1.3 Morphologie und Syntax

Wie erwähnt beginnt das Kind ab rund 18 Monaten Mehrwortäusserungen zu verwenden. Damit steigt das Kind in die aktive Grammatikentwicklung ein. Die wachsende Äusserungslänge ist allerdings nur bedingt Gegenstand der Grammatikentwicklung. Die grammatische Struktur einer Äusserung wird daran erkannt, dass sie Konstituenten in unterschiedlichen Funktionen hat und sich diese aufeinander beziehen. „Die Hauptaufgabe der Grammatikentwicklung ist der Erwerb der Mittel, die solche Funktionen in der jeweiligen Sprache übernehmen“ (Kannengiesser, 2012, S. 145). Nicht das blosse Aneinanderreihen von Worten ist grammatischer Fortschritt, sondern

deren Flexion, sodass sie sich in der gewünschten Weise aufeinander beziehen und das Gedachte sprachlich formal korrekt geäußert wird.

Das Besondere an der Grammatik ist, dass die Bildung von Phrasen und Sätzen ein weitaus kreativerer Prozess ist als die Produktion von einzelnen sprachlichen Elementen wie Lauten oder Worten. Es ist also nicht möglich durch bloße Übernahme des präsentierten Inputs eine fehlerlose zielsprachliche Grammatik aufzubauen. Andererseits muss die Grammatik aus dem Input gewonnen werden, da ausser diesem für die Kinder keine Quelle für morphosyntaktisches Wissen existiert. Es wird davon ausgegangen, dass sich Kinder im Erwerb der Zielgrammatik am Input orientieren. Durch Untersuchungen des elterlichen Sprachangebots wurde der Begriff „an das Kind gerichtete Sprache“ oder „Kindgerechte Sprache“ (KGS) geprägt. Nachweislich können Merkmale der KGS wie reduziertes Sprechtempo, prosodische Segmentierung des Gesprochenen, viele Wiederholungen von Syntagmen oder grammatische Umformulierungen den Grammatikerwerb erleichtern. Andere Forschungen suchen nach entwicklungsauslösenden Strukturen, welche Kinder auf grammatische Regeln aufmerksam machen. Dabei wird angenommen, dass das Kind die Aufmerksamkeit in verschiedenen Phasen jeweils selektiv auf gerade relevante grammatische Daten richtet. Es handelt sich also um eine Verschränkung von intraindividuellen und interindividuellen Vorgängen und Verhaltensweisen, welche den Grammatikerwerb ermöglichen (vgl. Kannengiesser 2012).

Nachfolgend werden die fünf Phasen des Grammatikerwerbs erläutert, wie sie von Clahsen ermittelt wurden und in Kannengiesser (2012) aufgeführt sind:

Im zweiten Lebensjahr verwenden Kinder einzelne Worte oft in Kombination mit Gesten. Diese Äusserungen haben beispielsweise durch die Imitation von Frageintonation bereits Satzcharakter, ansonsten fehlen jegliche Flexionen und Satzstrukturen.

Mit 18 Monaten produziert das Kind erste Zweiwortäusserungen, welche bereits vereinzelt zielsprachliche Strukturen aufweisen. Verbflexionen, Artikel und Deklinationsmarkierungen sind typischerweise nicht zu beobachten.

Im ersten Halbjahr des dritten Lebensjahres erweitert sich die Äusserungslänge auf drei und mehr Worte. Die Verbpositionen sind entdeckt, das Verb steht aber noch häufig in Finalstellung. Die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) ist noch nicht stabil erworben, es werden aber bereits Wortflexionen beobachtet. Pluralformen, Genus und Kasus sind oft fehlerhaft markiert und Funktionsworte fehlen.

Ab drei Jahren gilt die SVK als erworben, das Verb und die Verbteile stehen an der richtigen Position im Satz. Die Verbkonjugation im Präsens und Perfekt sind vorhanden. Mit dem Einsatz von Präpositionen und Konjunktionen steigt das Kind in den Nebensatzerwerb ein. Die Kasusreaktion des Dativs ist noch vermehrt fehlerhaft. Der zeitgleiche Erwerb der Verbzweitstellung und des Subjekt-Verb-Paradigmas ist ein Indiz für eine physiologische Sprachentwicklung.

In der letzten Phase ab 3;5 vervollständigt sich auch das Kasussystem, wobei der Dativ auch jetzt noch vereinzelt fehlerhaft markiert wird.

Die zielsprachlichen Strukturen sollten demnach zum Zeitpunkt der Reihenerfassung auch in komplexen Äusserungen vorwiegend komplett und korrekt sein. Alle morphosyntaktischen Elemente sind erworben und werden nur noch vereinzelt fehlerhaft verwendet.

3.1.4 Pragmatik und Kommunikation

Das Wissen über phonologische Regeln, korrekte Bezeichnungen für mentale Konzepte und regelhaftes Aneinanderreihen und Flektieren von Worten stellt noch keine geglückte Kommunikation sicher. Eine Kommunikationssituation muss initiiert werden, alle Parteien sollen sich dem Kontext entsprechend einbringen. Es gilt, unweigerlich auftretende Missverständnisse zu klären, sicherzustellen, ob man verstanden hat oder wird und der eigene Gesprächsbeitrag soll den Gegebenheiten angepasst werden. Kommunikationsregeln sind abhängig von der jeweiligen Kultur und sie zu verstehen und korrekt einzusetzen setzt ein immenses implizites Wissen voraus, das weit mehr umfasst als Linguistik. (vgl. Kannengiesser, 2012)

Kommunikative Handlungen sind vom Kind erst mit rund acht bis zehn Monaten zu erwarten. Zuvor wird Bewegungen und Lautäusserungen der Kinder eine kommunikative Absicht unterstellt und die Eltern tragen durch entsprechende Reaktionen zum Aufbau der dialogischen Struktur des Turn Taking bei. Der Einsatz von Gesten oder vorsprachlichen Äusserungen kann als kommunikativ gewertet werden, wenn das Kind diese mit Blickkontakt kombiniert und so gezieltes Interesse oder einen Wunsch signalisiert. Dies setzt voraus, dass das Kind über eine Zielerwartung verfügt, also damit rechnet, dass sich nach der Äusserung etwas wie gewünscht verändert. Mit 12-18 Monaten kann das Kind auch die Empfängerrolle in der Kommunikation einnehmen und einfachen Aufforderungen Folge leisten. In der fortschreitenden Wortschatzentwicklung ist eines der Schlüsselworte für Kommunikation das Wort „nein“, welches mit ca. 18-24 Monaten erworben wird. Im Alter von 24-30 Monaten ist die vollständige Gesprächssequenz erworben, was beispielsweise an der gezielten Ansprache von Personen und dem Wiederholen von Äusserungen, bis dem Kind Gehör geschenkt wird, zu erkennen ist. Im dritten Lebensjahr erwirbt ein Kind die Fähigkeit, Ereignisse zu beschreiben, um Hilfe zu bitten, Fragen zu stellen, zuzustimmen, zu widersprechen oder Absichten auszudrücken. Rückfragen zur Verständnissicherung kommen vor und es wird Wert darauf gelegt, richtig verstanden zu werden. Allerdings sind diese Sprechakte noch an die gegenwärtige Situation gebunden. Die Einschätzung der Perspektive des Gegenübers kann erst ab ca. 3 Jahren im Prinzip übernommen werden. Gesichtsausdrücke können interpretiert werden, Antworten oder Rückmeldungen werden zuverlässig gegeben und die Gespräche werden länger. Mit vier Jahren kann das Kind die Kommunikation von der gegenwärtigen Situation lösen und die Erzählkompetenz lässt zunehmend sinngemässe Nacherzählungen zu (ebd.).

Eine weitere Kompetenz, welche sich im fünften Lebensjahr entwickelt, ist die Theory of Mind (TOM). Das Kind erkennt den Unterschied zwischen Annahmen und Tatsachen und ist in der Lage, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen. Es lernt, dass verschiedene Menschen verschiedene Ansichten und Überzeugungen haben, die nicht zwingend mit den eigenen übereinstimmen müssen. Durch diese Fähigkeit des Perspektivenwechsels wird das Kind zu einem kompetenteren Gesprächspartner, da es das Vorwissen des Gegenübers besser einschätzen kann und dadurch die eigenen Gesprächsbeiträge anzupassen lernt. Es ist auch im Zuge dieser Entwicklung der TOM zu beobachten, dass Kinder im Rollenspiel vermehrt die Gefühle der dargestellten Figuren verbalisieren (vgl. Owens, 2016; Wenlandt, 2011).

Es kann zum Zeitpunkt der Reihenerfassung also erwartet werden, dass mit dem Kind eine kurze Unterhaltung über vorliegende Gegenstände, Spielsachen oder Personen geführt werden kann. Die Fähigkeit, auch über vergangene Erlebnisse oder abwesende Personen und Gegenstände Auskunft zu geben, ist in Ansätzen entwickelt zu erwarten. Der Bereich der Kommunikation und Pragmatik ist sehr vielschichtig und „mit dem heutigen Wissensstand lässt sich nicht klären, ob kommunikativ-pragmatische Störungen ausserhalb psychisch-emotionaler Störungen als primäre Störungen auftreten“ (Kannengiesser, 2012, S. 274). Es dürfte also schwer sein, in der kurzen Sequenz der Reihenerfassung einen einigermaßen klaren Eindruck zu erhalten über die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten des Kindes. Hier ist ein Austausch mit der Kindergartenlehrperson oder eine Beobachtung des Kindes in einer grösseren Gruppe aufschlussreicher. Lohnenswert ist ein Blick auf diesen Bereich, denn "in einige pragmatische Teilleistungen sind sprachliche Fähigkeiten direkt involviert, sodass es eigentlich überraschen müsste, wenn diese bei Vorliegen einer SES ungestört wären" (ebd. S. 257). Ist es für das Kind beispielsweise schwer, Korrekturen zu produzieren oder kann es Diskrepanzen zwischen verbalen Äusserungen und nonverbalen Signalen nicht erkennen, so können das Hinweisen auf eine gestörte Sprachentwicklung sein. Dabei ist es durchaus möglich, dass die Störung gar nicht im Bereich der Pragmatik vorliegt, sondern sich lediglich in diesem äussert (ebd.).

3.2 Sprachverständnis

Der Sprachproduktion geht das Verständnis von Sprache voraus. Kinder sind früher in der Lage, Sprache zu verstehen, als selber zu sprechen. Sind die sensorischen Fähigkeiten intakt und können Sprachlaute von Umgebungsgeräuschen unterschieden werden, werden mentale Prozesse aktiviert, um den Input zu verstehen. Dazu müssen zunächst die Bedeutungen der verwendeten Ausdrücke klar werden und es muss nachvollziehbar sein, worauf sich die Äusserung bezieht. Mit zunehmendem semantischem und morphosyntaktischem Wissen können auch feinere Unterschiede korrekt erfasst werden und das Sprachverständnis vergrössert sich. Die Motivation, diese Prozesse und Lernvorgänge zu aktivieren und aufrecht zu erhalten kommt aus der Entdeckung der Kommunikation. Das bedeutet, dass ein Kind erkennen muss, dass das Gegenüber et-

was mitteilt, mit seinen Äusserungen agiert und reagiert, dass sich die Äusserungen auf etwas beziehen und dass es selbst Einfluss auf die Umwelt nehmen und diese eigenmächtig verändern kann (vgl. Kannengiesser, 2012).

Bereits pränatal wird das Gehör funktionsfähig und das Kind ist im ersten Lebensjahr damit beschäftigt, phonologische Eigenschaften der Muttersprache sowie gültige und ungültige Phonemkombinationen derselben herauszufiltern. Damit lernt es auch, Wortgrenzen aus dem Redeschwall herauszuhören. Es reagiert auf den eigenen Namen und versteht erste Äusserungen kontextgebunden. Mit etwa einem Jahr verfügt das Kind über rund 50 Wörter im passiven Wortschatz. Im Laufe des zweiten Lebensjahres entwickelt es mithilfe der Schlüsselwortstrategie das Verständnis weiter und wird aufnahmefähig für grammatische Strukturen. Bis zur Mitte des dritten Lebensjahres verfügt ein Kind über rund 2000 Wörter im passiven Wortschatz und kann zunehmend situationsunabhängige Äusserungen verstehen. Bis zum Ende des vierten Lebensjahres erweitert sich das Wissen über grammatische Strukturen. Schliesslich werden längere und komplexere Äusserungen verstanden und die Fähigkeit, Texte und Geschichten zu verstehen, bildet sich aus (ebd.).

3.3 Spielentwicklung

Die Entwicklung der Sprache beschränkt sich nicht nur auf die bisher beschriebenen Bereiche, sondern ist in die kindliche Entwicklung eingebettet und mit anderen Aspekten derselben verknüpft. Im Detail darauf einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Vollständigkeit halber soll aber der folgende Abschnitt grob einen Überblick über andere Bereiche der kindlichen Entwicklung geben. Wenlandt (2011) illustriert anhand des Sprachbaums (vgl. unten) die verschiedenen Aspekte der Sprache, fördernde Bedingungen für eine gut gedeihende Sprachentwicklung und zeigt auf, wie die Sprache über Basisfunktionen in der Lebenswelt des Kindes verwurzelt ist.

Mit zunehmenden motorischen Fertigkeiten wie Sitzen, Kriechen und schlussendlich Gehen beginnen Kinder, die Welt um sie herum zu entdecken. Die Lust am Explorieren und Manipulieren ihrer Umwelt kann dabei bereits als Spiel oder dessen Vorläuferfunktion bezeichnet werden. Auf spielerische Weise eignet sich das Kind Wissen über seine Umwelt an und lernt, dass es diese beeinflussen und verändern kann. Im Funktionsspiel werden physikalische Eigenschaften der Welt entdeckt und Bewegungsmuster eingeübt. Durch repetitive Handlungen, wie beispielsweise das ständige auf den Boden Werfen des Esslöffels, löst das Kind Reaktionen des Gegenübers aus. Es sucht nach Regeln und Gesetzmässigkeiten in der physikalischen und sozialen Umwelt, seine Handlungen kommentiert es durch Laute und erste Worte. Im Symbolspiel verwendet es beispielsweise einen Telefonhörer als Hammer, weist also Alltagsobjekten und Spielsachen neue Funktionen und Attribute zu und macht weitere Schritte in der kognitiven Entwicklung. Das Spielverhalten wird laufend weiter ausgebaut und erfordert stetig neue Worte, neue Konzepte

und erweiterte Möglichkeiten, sich auszudrücken. Das semantische Lexikon vergrößert sich, die Sätze werden länger und das Spiel komplexer. Wichtige Meilensteine in der Entwicklung sind die Erkenntnis, dass das Kind eine eigenständige Persönlichkeit ist und der Einsatz des Wortes „nein“. Diese Schritte führen zu einer neuen Sicht auf sich selbst und andere, bergen aber auch Konfliktpotenzial durch das Ausdrücken von Meinungsverschiedenheiten. Das Kindergartenkind tobt sich in Plan- und Rollenspielen mit den Gleichaltrigen aus und lernt auch so stets Neues über die Welt, baut seine sozialen Fähigkeiten aus und ist gefordert, aber auch neugierig und willig, die sprachlichen Kompetenzen weiter auszubauen (vgl. Zollinger, 2015). Für die Reihenerfassung können Informationen über das Spiel- und Sozialverhalten wichtige Ergänzungen zum sprachlichen Profil sein oder können helfen, dieses besser einzuordnen. Es empfiehlt sich deshalb ein Austausch mit der Lehrperson oder den Eltern. Alternativ dazu kann eine Beobachtung der Kinder im Klassenverband vor oder nach dem Reihenuntersuch bereits sehr aufschlussreich sein.

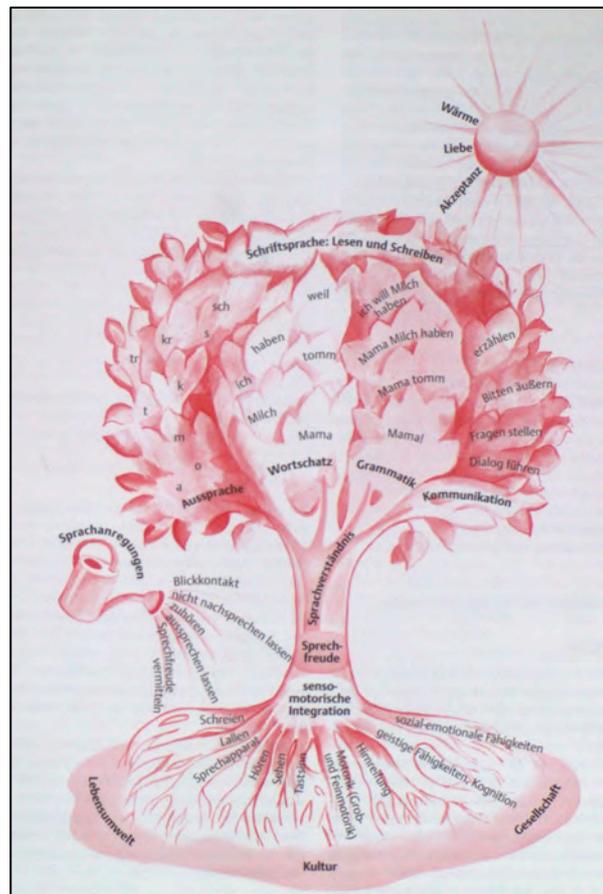


Abb. 3.2 Der Sprachbaum nach Wenlandt (vgl. Wenlandt, 2011)

4. Mehrsprachigkeit

Dass sich die Logopädie mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen muss, zeigt ein Blick in den Praxisalltag. Im Jahr 2011 dokumentierten Dr. Carina Lüke und Prof. Dr. Ute Ritterfeld der Technischen Universität Dortmund in einer Bestandsaufnahme die Situation mehrsprachiger Kinder in sprachtherapeutischer Behandlung in Deutschland. Von den 6912 erfassten Kindern sind 42,7 % mehrsprachig. Bei diesen wurde in 61,3 % der Fälle eine Sprachentwicklungsverzögerung oder eine spezifische Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert (vgl. Lüke und Ritterfeld, 2011). Diese Daten gelten zwar für Deutschland, doch die Situation in der Schweiz dürfte ähnlich aussehen, wenn man die eingangs erwähnten Studien und internationalen Projekte bedenkt. An den schweizerischen Ausbildungsstätten für Logopädie sind Module zum Thema Mehrsprachigkeit im Curriculum eingebettet (FHNW, UniFr, HfH) und mit der Forderung „Diese grundsätzliche Einsicht muss in alle Bereiche der Betreuung, Erziehung und Bildung vordringen: Mehrsprachigkeit ist Normalität“ (Haberzettl, 2014, S.5) muss dieses Thema auch die Logopädie in der Schweiz beschäftigen.

Die Literatur unterscheidet verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit, auf welche in diesem Kapitel eingegangen wird. Die Einteilungen variieren je nach Autor und es wird auch eingeräumt, dass die statische altersabhängige Trennung der Dynamik der Sprachentwicklung nicht gerecht wird. So verschwinden kindliche Erwerbsmechanismen nicht von einem Tag auf den anderen, sondern gehen sukzessive zurück (vgl. Haberzettl, 2014; Chilla, Rothweiler & Babur, 2010; Frigerio Sayilir, 2007).

In den folgenden Kapiteln ist jeweils vom ungesteuerten Erwerb die Rede. Dieser beinhaltet das Lernen einer Sprache ausschliesslich aus dem Input, welcher der Umgebung zu entnehmen ist. Die Alternative dazu ist der gesteuerte Erwerb, welcher einem Fremdsprachenlernen in der Schule oder in einem Sprachkurs gleichzusetzen ist (vgl. Chilla et al., 2010).

4.1 Der simultane Erwerb zweier Sprachen

In der heutigen internationalen Gesellschaft gibt es viele Kinder mit Eltern, die nicht beide dieselbe Muttersprache haben oder Familien, welche in einem anderen als ihrem Ursprungsland Kinder grossziehen. Wenn diese dabei ab Geburt mit mehreren Sprachen konfrontiert sind, spricht man von simultanem Erwerb zweier Sprachen. Dieser wird auch als „doppelter Erstspracherwerb“, „doppelter L1-Erwerb“ oder „simultaner Bilingualismus“ bezeichnet. Erkenntnisse aus der Erforschung dieser Art von Mehrsprachigkeit zeigen, dass der Erwerb beider Sprachen wie der jeweilige Erstspracherwerb verläuft. Ein simultan bilinguales Kind produziert die ersten Worte vielleicht etwas später, es kann aber durchaus vollständige Sprachkompetenz in beiden Sprachen erwerben (vgl. Chilla et al., 2010; Schmidt, 2014; Haberzettl, 2014). Das Hauptkriterium für den doppelten Erstspracherwerb ist nach Chilla et al. (2010), dass das Kind vor dem zwei-

ten Geburtstag mit dem Erwerb beider Sprachen beginnt. Haberzettl (2014) nimmt den vierten Geburtstag als Grenze an. Frigerio Sayilir (2007) bemerkt zur in der Literatur ebenfalls häufig vertretenen Grenze von drei Jahren:

Die Grenze von drei Jahren wird in der Literatur häufig vertreten. Für diese Grenze spricht, dass das Kind im 3. Lebensjahr grosse Schritte zur Grammatikalisierung seiner Sprache macht. Das führt dazu, dass es am Ende des 3. Lebensjahres in seiner Erstsprache nicht nur ein schon recht umfassendes Lexikon, sondern auch die wesentlichen Grundzüge der Grammatik erworben hat. Da in diesem Alter auch die Aussprache schon weitgehend zielsprachengerecht erfolgt, gibt es gute Gründe für die Aussage, dass der Erstspracherwerb am Ende des 3. Lebensjahres in wesentlichen Zügen abgeschlossen ist. Das führt zum Argument, dass vorher neu hinzutretende Sprachen noch nach den Prinzipien des Erstspracherwerbs erworben werden können. (Frigerio Sayilir, 2007, S. 18)

Trotz verschiedener Altersangaben ist sich die Autorenschaft dahingehend einig, dass sich bei diesen Kindern beide Sprachen weitgehend unabhängig voneinander entwickeln und sich innerhalb der jeweils einsprachigen Erwerbsnormen bewegen.

Das betrifft vorwiegend sprachstrukturelle Aspekte wie die Grammatik, aber auch der lexikalische Erwerb ist vergleichbar mit einem jeweiligen Erstspracherwerb (vgl. Chilla et al., 2010; Haberzettl, 2014; Schmidt, 2014). Aus den Erkenntnissen von Frigerio Sayilir (2007) ist hier zu ergänzen, dass sich auch der Erwerb phonetisch-phonologischer und kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder nicht wesentlich von denjenigen monolingualer unterscheidet.

Was sich laut Chilla et al. (2010) unterscheidet, ist die lexikalische Kompetenz der beiden Sprachen. Dieser Bereich der Sprachentwicklung wird stärker von soziokulturellen Faktoren beeinflusst. Die Lexika sind also nicht in beiden Sprachen deckungsgleich, insgesamt aber grösser als bei einem monolingualen Kind.

Es gilt als erwiesen, dass Kinder mit doppeltem L1-Erwerb von Anfang an zwei verschiedene Lexika haben, sich die Bewusstheit dafür aber erst im Laufe der Zeit und mit vorangeschrittener kognitiver Entwicklung abzeichnet (vgl. Arn, 2015). Deshalb sind auch bei Kindern Phänomene wie Code-Switching oder Transfer zu beobachten. Ein Beispiel dafür ist, wenn ein Deutsch-Italienisch zweisprachiges Kind die Null-Subjekt-Eigenschaft des Italienischen später erwirbt, da das Deutsche nicht erlaubt, dass das Subjekt ausgelassen wird ((Io) parlo italiano - Ich spreche Deutsch). Diese Phänomene sind allerdings nur vorübergehend und sind auch bei mehrsprachigen Erwachsenen beobachtbar und werden als "Bilingual Bootstrapping" interpretiert. Das Kind schliesst Lücken in der einen mit bereits erworbenen Regeln aus der anderen Sprache (vgl. Chilla et al., 2010).

4.2 Arten von Zweitspracherwerb

Im Falle eines Kindes, das erst nach diesen rund drei Jahren eine zweite Sprache zu lernen beginnt, spricht man vom Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache (L2). Dass sich der Erwerbsverlauf einer Zweitsprache bei Erwachsenen vom doppelten Erstsprachenerwerb unterscheidet, liegt schon aufgrund des Namens auf der Hand. Chilla et al. (2010) illustrieren anhand von Transkriptionen verschiedene Merkmale der Sprache erwachsener Zweitsprachler und führen die Begriffe „Transfer“ und „Fossilierung“ ein. Ein Transferphänomen ist das Übertragen einer bekannten Regel aus der Erstsprache in die zweite. So kann es für Sprecher türkischer Muttersprache beispielsweise schwer sein, das Konzept von Artikeln zu erlernen, da es dieses in ihrer Erstsprache nicht gibt. Von Fossilierung spricht man, wenn das Niveau der Zweitsprache an einem Punkt stehenbleibt und der Sprecher keine oder kaum mehr Fortschritte macht. Die Fossilierung ist von Transferphänomenen beeinflusst und mitverantwortlich dafür, dass manche Erwachsene eine Zweitsprache nie auf Muttersprachniveau beherrschen können. Zwei grosse Einflussfaktoren, welche das Niveau der Sprachkompetenz mitbestimmen, sind die Menge und Qualität des sprachlichen Inputs in der Zielsprache (vgl. Chilla, 2008; Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Subellok, 2013; Rothweiler, Babur & Kroffke, 2007; Schmidt, 2014). Das sind in jedem Alter modifizierbare Ressourcen und gehören zu den Hauptgründen, weshalb ein Aufenthalt in einem fremden Land eine der effektivsten Methoden sein kann, eine neue Sprache zu lernen.

Wenn ein Erwachsener eine zweite Sprache lernt, ist er altersmässig bereits weit weg von der oben erwähnten Grenze von rund drei Jahren, bis zu welcher mehrere Sprachen auf dem jeweils monolingualen Niveau erworben werden können. Wie verläuft der Spracherwerb, wenn diese Grenze zwar überschritten wurde, man sich aber noch relativ nahe daran befindet, wie dies bei Kindergartenkindern in der Schweiz der Fall sein kann?

Erwirbt ein Kind nicht ab Geburt mehrere Sprachen, sondern tritt die zweite erst nach einigen Jahren dazu, so spricht man von sukzessivem Zweitspracherwerb. Studien haben gezeigt, dass Kinder, die mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund eingeschult wurden, nach wenigen Jahren im Deutschen nicht oder kaum von einsprachigen Kindern zu unterscheiden waren. Andererseits weicht der Erwerb teilweise vom monolingualen ab und es sind durchaus bereits Phänomene zu beobachten, die denen erwachsener Zweitsprachlernern gleichen (vgl. Chilla et al., 2010; Haberzettl, 2014; Schmidt, 2014). Die Zeitspanne, in welcher von dieser Art von L2-Erwerb gesprochen wird, ist unterschiedlich definiert und dauert je nach Autor bis zum Vollenden des vierten bis sechsten Lebensjahres. Dieser Unterschied von zwei Jahren ist möglicherweise durch die von allen Autoren attestierte, aber wohl unterschiedlich gewichtete, grosse Entwicklungsvarianz zu erklären.

Bei Erwerbsbeginn nach der Phase des sukzessiven Zweitspracherwerbs, also wenn der Erstkontakt erst um den fünften oder sechsten Geburtstag stattfindet, ähnelt der Erwerbsverlauf zuneh-

mend demjenigen erwachsener Lerner, man spricht jetzt vom kindlichen Zweitspracherwerb. Dieser dauert bis zum Alter von rund sieben bis zehn Jahren.

Bei späterem Erstkontakt mit der Zweitsprache wird von erwachsenem Zweitspracherwerb gesprochen (vgl. Arn, 2015; Chilla et al. 2010; Chilla, 2014; Haberzettl, 2014; Schmidt, 2014).

Das wichtigste Kriterium dafür, ob der Erwerbsmechanismus eher dem eines Muttersprachlers oder erwachsenen Lerners gleichen, ist neben der Menge und der Qualität an sprachlichem Input also der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns, das Age of Onset (vgl. Chilla, 2014; Chilla et al., 2010; Haberzettl, 2014). Chilla et al. (2010) und Meisel (2007) erwähnen Studien, welche Veränderungen in der neurologischen Verarbeitung von Sprache mit zunehmendem Erwerbssalter belegen. Diese Beobachtungen weisen auf mögliche Gründe für diese Veränderungen im Erwerbsverlauf hin und stützen die Annahme, dass es im Spracherwerb sensible Phasen gibt, während welcher bestimmte sprachliche Merkmale optimal erworben werden können. Weitere Indizien dafür sind Constraints, die das Kind im semantisch-lexikalischen Erwerb als Hilfestellungen einzusetzen scheint und die von Grimm formulierten verschiedenen Arten, wie Bezugspersonen mit dem Kind sprechen um ihm so unterschiedliche Aspekte der Muttersprache zu präsentieren (vgl. Rupp, 2013).

5. Sukzessiver Zweitspracherwerb

Nachdem in Kapitel 3 der physiologische monolinguale Spracherwerb des Deutschen dokumentiert wurde und im Kapitel 4 verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit beschrieben sind, soll nun das Augenmerk auf die Forschung zum sukzessiven Zweitspracherwerb gelegt werden. Schmidt (2014) bestätigt die Ausführungen, dass sich beim simultanen Erwerb zweier Sprachen physiologischerweise beide entsprechend der erstsprachigen Normen entwickeln. Forschungsergebnisse zu spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) zeigen, dass die Leistungsprofile monolingualer und simultan bilingualer Kinder ähnlich sind (vgl. Rothweiler, Chilla & Clahsen, 2012; Schmidt, 2014). Es ist also legitim, Kinder mit simultan zweisprachigem Erwerb an monolingual deutschen Normen zu messen. Die Herausforderung für die Logopädie besteht demnach darin, jene Kinder richtig einzuschätzen, welche nicht einen doppelten Erstspracherwerb durchlaufen. Es stellt sich die Frage, ob und woran man erkennt, ob ein Kind noch selbstständig durch den Spalt des sich schliessenden Entwicklungsfensters schlüpfen kann oder nicht. Gibt es Regelmäßigkeiten im sukzessiv mehrsprachigen Erwerb, die sich zwar vom physiologischen monolingualen Erwerb unterscheiden, aber nicht auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen? Diese Frage muss zuerst diskutiert werden, bevor eine Antwort auf die Eingangs gestellte Forschungsfrage folgen kann.

Die Forschung beschäftigt sich intensiv mit der Thematik, wie Prof. Dr. Solveig Chilla bemerkt: „Eine Vielzahl von Studien und Beiträgen widmet sich dabei der Frage, wie typische Erwerbsphänomene, die durch die Mehrsprachigkeit selbst bedingt sind, von Erwerbsauffälligkeiten unterschieden werden können, die auf eine genuine Spracherwerbsstörung zurückgehen“ (Chilla, 2014, S.57). Zur Forschungslage stellt sie fest, dass diese „... lückenhaft ist, denn sowohl die Datenbasis als auch die Forschungsergebnisse sind so unterschiedlich und z.T. widersprüchlich, dass es in der Praxis schwerfällt, klare diagnostische Entscheidungen zu treffen“ (Chilla, 2014, S.57). In anderen Beiträgen wird ein ähnliches Fazit gezogen (vgl. Chilla, 2008; Rothweiler, Chilla & Clahsen, 2012; Schmidt, 2014).

Trotzdem lassen sich überindividuell gültige Erwerbssequenzen und Erwerbsschwierigkeiten, sogenannte „Lernersprachen“ oder „Interlanguages“, konstatieren, die von Muttersprachlern als Fehler wahrgenommen werden, aber lediglich ein Übergangsphänomen darstellen ohne jegliches Vorhandensein einer Sprachentwicklungsproblematik. Die gefundenen Forschungsergebnisse und allenfalls identifizierten klinischen Marker für Anhaltspunkte einer SSES im Kontext eines sukzessiven Zweitspracherwerbs werden im Folgenden dargestellt.

5.1 Sprachübergreifende Fähigkeiten

Bevor auf die einzelnen linguistischen Domänen eingegangen wird, werden in diesem Abschnitt einige Ergebnisse aus der eingangs erwähnten COST-Aktion angesprochen, welche sprachübergreifender Natur sind. Die Angaben stammen aus der Übersicht in Chilla (2014).

5.1.1 Exekutive Funktionen

In vielen Studien werden auffallende Leistungen der exekutiven Funktionen konstatiert, wenn eine SSES vorliegt. Es wurde befunden, dass bilinguale Kinder ohne SSES in Aufgaben zu Inhibition und Shifting besser abgeschnitten haben als monolinguale Kinder mit SSES. Inhibition ist die Fähigkeit, ablenkende Information zu ignorieren oder zu filtern. Unter Shifting wird die Fähigkeit verstanden, zwischen verschiedenen Items hin und her zu wechseln wie beispielsweise das Benennen eines Affen als „Löwe“ und umgekehrt, nachdem die Aufgabe einige Male mit korrektem Benennen durchgeführt wurde.

5.1.2 Verarbeitungsgeschwindigkeit

Die Geschwindigkeit, mit welcher Information verarbeitet wird, variiert von monolingualen Kindern zu bilingualen und solchen mit SSES. Interessant dabei ist, dass bilinguale Kinder langsamer verarbeiten und Kinder mit SSES falsche Ergebnisse produzieren. Für bilinguale Kinder ist der Bereich bisher noch nicht gross erforscht, es liessen sich aber gegebenenfalls diagnostische Hinweise daraus ableiten.

5.1.3 Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Insbesondere das Nachsprechen von Pseudo- oder Nichtwörtern und Wiederholen von Zahlenfolgen, wie dies beispielsweise der Mottier-Test verlangt, eignen sich gut zur Überprüfung von Arbeitsgedächtnisleistungen. Auch in der SSES-Diagnostik im bilingualen Kontext lässt sich dieses Verfahren einsetzen, allerdings ist das Nachsprechen von Nichtwörtern durch die L1-Phonologie beeinflusst, daher bietet sich bei Bilingualen eher das Nachsprechen von Zahlen an. Eine ähnliche Aufgabe aus der monolingualen Diagnostik ist das Nachsprechen von Sätzen. Da deren erfolgreiche Bewältigung jedoch stark durch gute Deutschkenntnisse bedingt ist, ist sie eher ungeeignet im mehrsprachigen Kontext.

Diese Befunde stützen die Wichtigkeit der beschriebenen phonologischen Informationsverarbeitung.

5.2 Sprachspezifische Fähigkeiten

Aus der Forschung zur Entwicklung sprachspezifischer Fähigkeiten von sukzessiv-bilingualen Kindern liegen nebst domänenspezifischen Informationen auch zu allgemeinen Mechanismen Erkenntnisse vor. Es wird nach dem Erstkontakt mit der neuen Sprache von einer Phase ausge-

gangen, in der sich das Kind in diese „einhört“ und wichtige Merkmale herausfiltert. Diese Phase ist unterschiedlich lang, erstreckt sich aber etwa über drei bis neun Monate. Für Aussenstehende ist während dieser Zeit unter Umständen kein Fortschritt erkennbar (vgl. Arn, 2015). Es ist also bei einem sukzessiv mehrsprachigen Kind wichtig zu wissen, in welchem Kontaktmonat, also der Monat seit Erstkontakt mit der Zweitsprache, es sich befindet. Dieses Phänomen ist auch zu den in Chilla et al. (2010) und Tracy (2007a) aufgeführten Fallbeispielen angemerkt. Des Weiteren herrscht darüber Konsens, dass sich eine SSES in beiden Sprachen manifestiert (vgl. Chilla et al., 2010; Lüke & Ritterfeld, 2007; Rothweiler, et al., 2007). Es ist also davon auszugehen, dass eine Erwerbsproblematik der Zweitsprache nicht auf eine SSES zurückzuführen ist, wenn sich die Erstsprache physiologisch zu entwickeln scheint. Ausnahmefälle wie der von Kauschke und Klasert (2014) beschriebene, sind jedoch bekannt. Leider ist einerseits die Forschung zum physiologischen Erwerb längst nicht in allen Sprachen so weit fortgeschritten wie im Deutschen, andererseits ist es nicht immer einfach, Informationen über die Kompetenzen in der Erstsprache zu erhalten und diese zu bewerten. Liegen keine Daten für die Erstsprache vor, können die Late-Talker-Kriterien - verzögerter Sprechbeginn, Wortschatz kleiner als 50 Worte mit 24 Monaten oder keine Zweiwortäusserungen, ausbleiben des Wortschatzspurts, im Anamnesegespräch beigezogen werden (vgl. Schmidt, 2014).

5.2.1 Phonetik und Phonologie

Zu diesem linguistischen Bereich sind in der Literatur kaum Ausführungen zu finden. Dies liegt womöglich daran, dass die Diagnostik einer phonetisch-phonologischen Störung einfacher ist als diejenige einer semantisch-lexikalischen oder grammatischen. Zudem ist die Menge an phonologischer Information der Zweitsprache Deutsch klein, vergleicht man sie mit derjenigen der Erwerbsaufgabe einer neuen Grammatik und Semantik. Hat ein Kind die Erstsprache in ihren Grundzügen erworben, kann davon ausgegangen werden, dass ein entsprechendes phonologisches System vorhanden ist. Das Kind verfügt also beim Kontakt mit dem Deutschen implizit über das Wissen, dass gesprochene Sprache auf kleinsten bedeutungsunterscheidenden Merkmalen basiert. Abhängig von der Erstsprache verfügt das bereits erworbene System über grosse Ähnlichkeiten mit dem des Deutschen und entsprechend braucht das Kind in dieser Hinsicht keinen grossen Wissenszuwachs. Die häufigsten Fremdsprachen in der Schweiz sind Englisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch und Spanisch (vgl. BFS, 2015; Steiner, 2015). Meistens sind also die Phoneme der jeweiligen Erstsprachen ähnlich wie die der Zielsprache. Ein entsprechender Vergleich findet sich im Abschnitt 6.1 So stellt der Erwerb der schweizerdeutschen Phonologie verglichen mit anderen Sprachbereichen eher eine geringe Herausforderung dar.

Zu den phonetischen Aspekten des Deutschen, bzw. der schweizerdeutschen Mundart ist zu sagen, dass ein Akzent für den korrekten Sprachgebrauch und eine gelingende Kommunikation und Verständigung nur geringfügig von Bedeutung und daher auch nicht logopädisch relevant ist.

5.2.2 Semantik und Lexikon

Kinder, welche sukzessiv eine zweite Sprache erwerben, haben im Wortschatzaufbau einen entscheidenden Vorteil: Aus dem Erstspracherwerb wissen sie bereits, was ein Wort ist, welche Funktion es hat und wie man dieses aus einem Lautstrom heraushört. Sind ihnen erste Worte der neuen Umgebungssprache einmal bekannt, können sie bereits nach kurzer Zeit über den situativen, semantischen und morphosyntaktischen Kontext effektives Bootstrapping betreiben und ihren Wortschatz rasch ausbauen.

Was die semantische Erwerbsaufgabe erschwert, ist, dass sich in der Zweitsprache die Wortgrenzmarkierungen möglicherweise unterscheiden oder dass Wortkonzepte nicht ohne weiteres aus der Erstsprache übertragen werden können, da die Lemmata der Wörter in der neuen Sprache nur bedingt deckungsgleich mit denjenigen der Erstsprache sind.

Der Wortschatzumfang ist bei simultan und sukzessiv Zweisprachigen pro Sprache geringer und entspricht vor allem in der Umgebungssprache eher nicht den altersentsprechenden Normen. In den ersten Erwerbsjahren zeichnet sich die geringere Ausdifferenzierung durch den vermehrten Einsatz von Passepartout-Wörtern oder GAP-Verben. Die Kinder kreieren Neologismen entsprechend der Wortbildungsregeln des Deutschen und nutzen Umschreibungen und Funktionsbeschreibungen um lexikalische Lücken zu füllen. Nach der oben erwähnten Einhörphase lässt sich ein rascher Wortschatzzuwachs beobachten (vgl. Arn, 2015; Chilla et al., 2010).

Apeltauer (2012) beschreibt in einer Einzelfallstudie eines türkischen Vorschulkindes bezüglich Verbentwicklung, dass zuerst ganzheitliche Formen „in sprachlichen Formeln oder in reproduzierten Formulierungen, die sie im Zusammenhang mit Bilderbuchbetrachtungen aufgeschnappt hat“ auftreten (Apeltauer, 2012, S.19). Beispiele dafür sind Ausdrücke wie „sonnescheint“ oder „ich hab Hunger“. Apeltauer vermutet, dass diese Ausdrücke noch als einzelne Einheit im Lexikon abgespeichert sind. Bis zum zehnten Kontaktmonat hat das Mädchen die Verben sein, kommen, sagen, gehen, wollen und spielen erworben. Diese sind Teil der „nucleus verbs“ nach Viberg und gehören zu den häufigsten zehn Verben im ersten Schuljahr nach Pregel und Rickheit (ebd.). Die bereits erwähnte Einhörphase mit anschließendem raschem Wortschatzzuwachs wurde auch in der Studie beobachtet.

Schlussendlich lässt sich nicht genau sagen, wann monolinguale Kinder bezüglich des Wortschatzes aufgeholt werden. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass auch innerhalb des muttersprachlichen Referenzrahmens der Wortschatzumfang je nach Sprecher stark variiert. Aufbauend auf die erwähnte COST-Aktion wurde ein Wortschatztest entwickelt, der laut ersten Auswertungen die Verbproduktion möglicherweise als Marker sieht, zwischen bilingualen Kindern mit und ohne SSES zu unterscheiden (Chilla, 2014). Neurologisch gesehen scheint sich die Verarbeitung semantischer Informationen im Laufe der Kindheit nicht zu verändern. Die in Kapitel 4.2 erwähnten Studien zeigten, dass beim Lösen von Aufgaben zum Wortschatz ungeachtet des Alters immer hauptsächlich das Wernicke-Areal aktiv ist.

5.2.3 Morphologie und Syntax

In den meisten germanischen und romanischen Sprachen gilt der gestörte Erwerb grammatischer Fähigkeiten als zentrales Merkmal einer SSES. Im Deutschen betrifft dies vor allem Fehler in der Subjekt-Verb-Kongruenz, der Verbstellung und der Kasusmarkierung (vgl. Schmidt, 2014). Andererseits sind Fehler in genau diesen Bereichen als typisches Merkmal für Fremdsprachler bekannt. In den letzten Jahren sind wohl deshalb die Begriffe „missed identity“ und „mistaken identity“ geprägt worden. Unter verpasster Identität versteht man eine nicht erkannte SSES, unter verwechelter Identität die irrtümliche Diagnostik einer solchen. Dies macht die Erforschung des morphosyntaktischen Bereichs der Sprache besonders interessant und wichtig für die Logopädie (vgl. Chilla, 2014).

Chilla et al. (2010) thematisieren die typischen grammatischen Fehler mehrsprachiger Kinder, welche im ersten Moment für Verunsicherung ob des Standes der Morphosyntax sorgen können. Betrachtet man diese Fehler allerdings genauer, so geben sie unter Umständen gar keinen Anlass zur Sorge, da die Fehler eine Systematik aufweisen, die nur knapp neben der Zielstruktur liegt. In den Äußerungen „Die Katze esst.“ oder „Die magt Katzenfutter.“ ist in gewissem Masse Subjekt Verb Kongruenz vorhanden, da das Kind das Flexionsmorphem „-t“ korrekterweise für die 3. Person Singular einsetzt. Das Kind ist sich also bewusst, dass die Anpassung des Verbs an das Subjekt eine Bedingung für korrektes Deutsch ist, hat aber gewisse Ausnahmeregeln noch nicht entdeckt. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wurde in verschiedenen Studien als möglicher klinischer Marker zur Unterscheidung von sukzessiv-bilingualen Kindern mit und ohne SSES identifiziert und es lohnt sich, die beobachteten Fehler etwas genauer zu betrachten, um eine differenzierte Aussage machen zu können. Der Erwerb des SVK-Paradigma ist bei unauffälligem Erwerb - analog zum monolingualen Erwerb - gleichzeitig mit dem Erwerb der Verbzweitstellung zu erwarten (vgl. Chilla, 2014; Schmidt, 2014).

In der Literatur dargestellte Beispiele von Kindern, die zwischen drei und vier Jahren in der Kindertagesstätte mit Deutsch in Kontakt kamen, zeigen einen Erwerb, der ähnlich verläuft wie der monolinguale (vgl. Chilla et al., 2010; Tracy, 2007a; Tracy, 2007b): Bald nach der Produktion erster Verben werden diese auch schon in den richtigen Positionen verwendet, auch die Satzklammer wird erworben. Zeitlich mit dem Erwerb der Verbzweitstellung einher geht das vollständig erworbene SVK-Paradigma. Wie im Erstspracherwerb ist das -st Flexiv das letzterworbene und zeigt den Abschluss der Subjekt-Verb-Kongruenz an. Nicht finite Verben sind kaum in Zweitstellung und nach dem Erwerb der Hauptsatzstruktur folgen Fragekonstruktionen und Nebensätze. Laut Haberzettl (2014) kann der Erwerbsverlauf bei einer Erstsprache mit Objekt-Verb-Struktur leicht anders aussehen als bei einer L1 mit Verb-Objekt-Struktur. Im ersten Fall wird die SVO-Struktur mithilfe von Dummy-Verben erworben (*Das is hier rein muss.). Diese Platzhalter sind meist Formen von „sein“ oder „machen“, da sich diese vielseitig einsetzen lassen (vgl. Chilla et al., 2010). Im zweiten Fall hingegen wird die Verbendstellung im Nebensatz über

einen Zwischenschritt erworben. Sprecher einer VO-Sprache können die Verb-Objekt-Struktur für den Hauptsatz übernehmen, müssen aber für den Nebensatz die Inversion lernen. Der Zwischenschritt dahin ist der anfängliche Einsatz der VO-Struktur auch im Nebensatz, bis später die korrekte Reihenfolge produziert wird. Unabhängig der Erstsprache wird die monolingual erwerbstypische Finalposition von nicht finiten Verben (*Jan auch spielen.) scheinbar ausgelassen. Nebst der allgemeinen Entwicklungsvarianz kommt zu diesen Erkenntnissen auch die Phase des Einhörens in die neue Sprache als Unsicherheitsfaktor hinzu. Diese zeitliche Variable stellt für die Diagnostik ein grosses Problem dar. Die Erwerbsschritte scheinen einander zwar in gewissem Masse zu gleichen, es gibt aber keinen einheitlichen zeitlichen Ablauf, in welchem die Zweitsprache sich normalerweise entwickelt. Chilla (2014) schreibt zwar von etwa 8 bis 20 Monaten Kontakt zur Zweitsprache, welche vergehen, bis die Deutsche Sprache ohne SSES grundlegend gefestigt ist, allerdings wird hier von einem Erwerbsbeginn bei ca. 3;0 ausgegangen. Sukzessiv-bilinguale Kindergartenkinder sind in der Schweiz einerseits beim Erstkontakt älter und andererseits ist die verbleibende Zeit bis zum Schuleintritt zu knapp, um mit einer Ersteinschätzung ein Jahr zu warten.

Nebst erwerbstypischen Fehlern für sukzessiv-bilinguale Kinder wurden auch Abweichungen identifiziert, die zwar von Fremdsprachlern erwartet werden, aber laut Chilla et al. (2010) nur bei Erwerbsbeginn nach 7;0, also bei beginnendem erwachsenem Zweitspracherwerb, zu beobachten sind. Sukzessiv mehrsprachige Kinder ohne Spracherwerbsproblematik zeigen demnach nur selten Fehler in der Position des finiten Verbs, da sie die Verbzweitstellung rasch erwerben. Die Verbklammer ohne Verbtrennung (*ich habe gesehen einen Hund) und Verbdritt-Sätze (*Dann der Frosch geht weg.) sind auch eher typisch für erwachsene Zweitsprachler. Letzteres wird auch von Schmidt (2014) bei sukzessiv-bilingualen Kindern als Indiz für eine Spracherwerbsproblematik gewertet, sofern es nicht nur als kurze Übergangsstruktur gezeigt wird.

Schliesslich soll nun noch auf Unterschiede in den Leistungen zwischen sukzessiv zweisprachigen Kindern mit und ohne SSES eingegangen werden. Dieses abweichende sprachliche Verhalten von sukzessiv-bilingualen Kindern mit SSES lässt sich in auffällige Äusserungslänge, Flexion und Verbposition aufteilen (vgl. Chilla, 2014, S.63):

Tab. 5.1 Auffällige morphosyntaktische Leistungen sukzessiv-bilingualer Kinder (vgl. Chilla, 2014, S. 63)

auffällige Äusserungslänge	Das Kind produziert nur selten Nebensätze oder spricht vorwiegend in Ein- und Zweiwortäusserungen.
auffällige Verbflexion	Das Verb steht korrekterweise an zweiter Stelle, ist aber im Infinitiv oder es besteht

	ein anderer Fehler in der Subjekt-Verb-Kongruenz.
auffällige Verbposition	Es werden Sätze mit Verbdritt- oder Verbviertstellung produziert oder im Hauptsatz ist die Endstellung für das Verb bevorzugt.

Bei den untersuchten sukzessiv-bilingualen Kindern hat sich die Subjekt-Verb-Kongruenz als klinischer Marker erwiesen: Sukzessiv-bilinguale Kinder ohne SSES produzieren finite Verben vorwiegend in V2-Stellung. Zudem erwerben sie gleichzeitig mit der Verbzweitposition das SVK-Paradigma. Zu diesen Angaben aus Chilla (2014) ist zu sagen, dass sie von Kindern mit Age of Onset um etwa 3;0 stammen und die in der Tabelle aufgeführten Phänomene erst nach etwa 8-20 Kontaktmonaten als auffällig gewertet werden.

Anders als die Verbmorphologie und die Syntax lässt der Kasuserwerb kaum auf eine SSES oder einen physiologischen Zweitspracherwerb schliessen, da dieser bis ins Grundschulalter andauern kann. Dies ist möglicherweise damit zu erklären, dass für eine korrekte Flexion von Adjektiven, Artikeln und Nomen nicht nur Wissen vorhanden sein muss über mögliche Arten der Flexion, sondern auch über den Genus und Numerus des Nomens (vgl. Arn, 2015; Chilla, 2014). Im Satz „den grossen Haus“ ist zwar die richtige Akkusativform von „der grosse“ gewählt worden, sie passt jedoch nicht zu „Haus“, da es sich dabei um ein Neutrum handelt.

In Chilla (2014) wird ein Verlauf der Kasusentwicklung im L2-Erwerb dargestellt. Allerdings wird eine grosse Entwicklungsvarianz eingeräumt und bemerkt, dass es bereits im monolingualen Erwerb Jahre in Anspruch nehmen kann, diese Struktur korrekt zu erwerben, da die Interaktion von Genus, Numerus und Kasus sehr komplex ist. Der Kasuserwerb ist bei sukzessiv-bilingualen Kindern ohne SSES also zu uneinheitlich, als dass er mit den monolingualen Erwerbsmodellen erfasst werden könnte. Haberzettl äussert sich zum Kasuserwerb sukzessiv-bilingualer Kinder folgendermassen: „Die Forschungslage lässt bisher noch keine Aussagen über einen etwaigen Einfluss des Alters bei Erwerbsbeginn zu“ (Haberzettl, 2014, S.12). Chilla et al. (2010) bemerken, dass ein umfangreiches Lexikon den Aufbau von Flexionsregeln unterstützt: „Wichtig ist, dass die Kinder ein umfangreiches Lexikon aufbauen, das ihnen die Identifikation von Flexionsregeln erleichtert.“ (Chilla et al., 2010, S. 79).

Tracy (2007a) und Chilla et al. (2010) beschreiben, dass ein Merkmal der Kinder mit raschem Fortschritt im Deutschen deren kontaktfreudige und kommunikative Art ist. Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass kommunikativere Kinder von sich aus mehr Sprache produzieren, also mehr Übungsgelegenheiten generieren, oder aber damit, dass durch die häufigere Interaktion mit anderen Sprechern der Zielsprache ein grösserer Sprachinput und mehr korrekte Sprache evoziert wird.

5.2.4 Pragmatik und Kommunikation

Der kommunikativ-pragmatische Bereich ist, verglichen mit den anderen linguistischen Domänen, schon in der monolingualen Spracherwerbsforschung nicht sehr breit dokumentiert. Fähigkeiten, die einer erfolgreichen Kommunikation zugrunde liegen, sind in Kapitel 2 erwähnt.

Grundsätzlich gibt eine gezielte Beobachtung dieser Verhaltensweisen einen Eindruck über die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Natürlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein sukzessiv-bilinguales Kind bereits nach wenigen Kontaktmonaten auf Deutsch über soeben Erlebtes im Kindergarten berichten oder eine kurze Unterhaltung führen kann.

Im kommunikativ-pragmatischen Bereich ist der kulturelle Aspekt von Sprache besonders zu beachten. In der Kulturdiskussion wird der Erstsprachsozialisation eine grosse Bedeutung zugeordnet, da mit der Sprache oft auch konkrete Weltbilder vermittelt werden. Ein implizit vermitteltes gemeinsames kulturelles Verständnis dient dazu, Reaktionen und Verhaltensweisen des Gegenübers richtig zu interpretieren oder sogar vorherzusagen. Dadurch wird eine reibungslose, effiziente Kommunikation möglich. Wenn die eigenen Normen auch für eine fremde oder neue kulturelle Umgebung angenommen werden, ob bewusst oder unbewusst, birgt dies Konfliktpotenzial (vgl. Lin, 2004). Bisher wurden vorwiegend verbale Komponenten der Sprache thematisiert. Wie diese - hier blau eingefärbt - in andere Komponenten der Kommunikation eingebettet sind, zeigt die an Oksaar angelehnte Abbildung 5.1. Dies macht deutlich, dass für eine erfolgreiche Kommunikation viele andere Behavioreme berücksichtigt werden müssen.

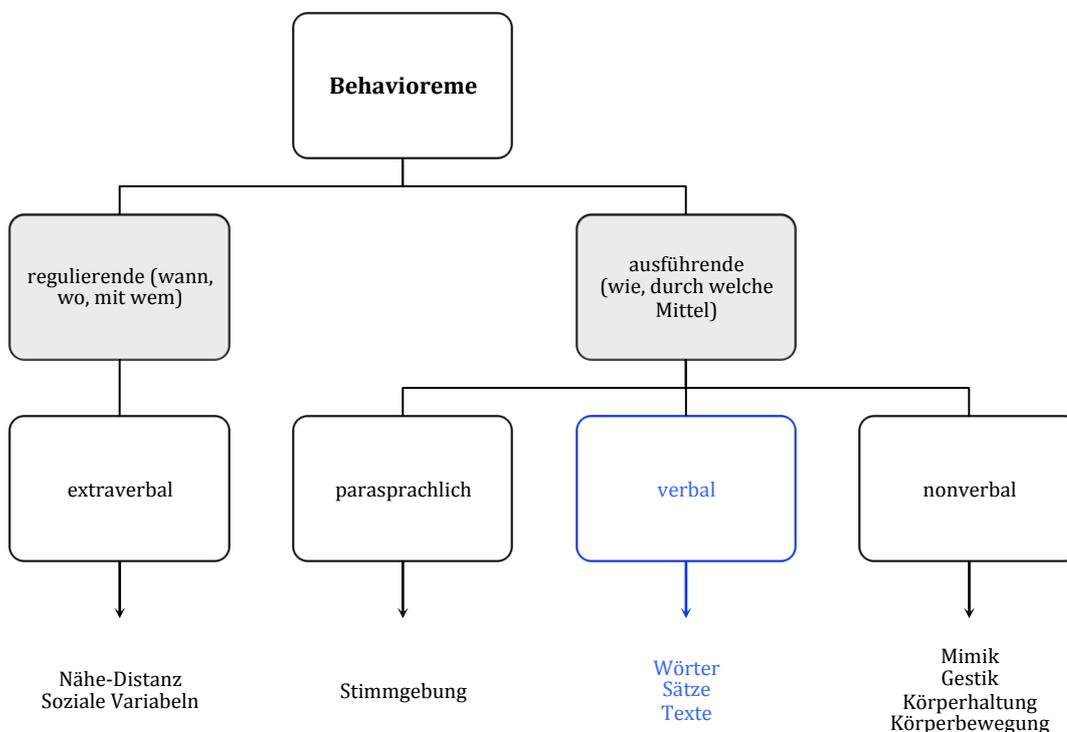


Abb. 5.1 Kommunikative Akte (Behavioreme)
(vgl. Oksaar, 2003)

Ein sukzessiv-bilinguales Kind tritt durch den Erstkontakt mit der Zweitsprache in ein neues kulturelles Umfeld ein. Auch ihre monolingualen Peers geraten im Kindergarten in eine für sie neue soziale Situation und die gemeinsame Aufgabe der gesamten Kindergartengruppe ist es, funktionierende kommunikativ-pragmatische Verhaltensweisen für die neue Umgebung aufzubauen. In der Abbildung nach Oksaar betrifft dies vorwiegend Aspekte von Nähe und Distanz, sowie nonverbale Komponenten. Gewissermassen stehen also alle am selben Punkt, wodurch die Unterscheidung zwischen monolingualen und sukzessiv-bilingualen Kindern in den Hintergrund rückt. Alle versuchen, ihr bisheriges Wissen und befolgte kommunikative Normen einzubringen und müssen merken, dass eine Neu- oder Umorientierung notwendig ist.

Mit der Anmerkung aus Lin (2004) liegt nahe, dass die Unterschiede der mitgebrachten Vorstellungen und gelernten Behaviors zwischen sukzessiv-bilingualen und monolingualen Kindern wohl grösser sind als innerhalb der monolingualen Gruppe. Inwiefern dieser kulturelle Aspekt der Kommunikation Gegenstand der Logopädie ist oder sein soll, sei hier nicht diskutiert. Das Bewusstsein dieser möglichen Ursache für kommunikative Diskrepanzen hilft, Beobachtetes differenzierter zu beurteilen.

6. Die Reihenerfassung und das sukzessiv-mehrsprachige Kind

Aus den zusammengetragenen Informationen zur mehrsprachigen Entwicklung und Erkenntnissen aus der Forschung im Bereich insbesondere der sukzessiven Mehrsprachigkeit sollen in diesem Kapitel nun Konsequenzen für die Reihenerfassung gezogen und damit die eingangs gestellte Forschungsfrage

„Was muss bei der Reihenuntersuchung beachtet werden, damit durch diese auch die sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes eingeschätzt werden können?“

beantwortet werden.

Aus der Forschung zum simultanen Zweispracherwerb geht hervor, dass sich die Sprachkompetenzen beider Sprachen im Rahmen der jeweiligen monolingualen Entwicklung befinden. Daher lässt sich sagen, dass ein Kind, welches bereits von Geburt an mit der Umgebungssprache Deutsch in Kontakt steht, in der Reihenerfassung grundsätzlich wie ein monolingual Deutsch aufwachsendes behandelt werden darf. Trotzdem ist es bei diesen Kindern wichtig, in Erfahrung zu bringen, seit wann der Kontakt effektiv besteht und wie intensiv er ist. Folgen für die Reihenuntersuchung bestehen nicht.

Beim Vorliegen kindlichen oder erwachsenen Zweitspracherwerbs wird die Person altersbedingt nicht mehr von der Reihenuntersuchung erfasst. Deshalb haben auch diese Arten von Zweitspracherwerb keine Folgen für den Reihenuntersuch und es wird nur auf den sukzessiven Bilingualismus näher eingegangen.

Wie bereits erwähnt ist die Forschung im Bereich der sukzessiven Mehrsprachigkeit noch jung und lieferte erst in begrenztem Umfang neue Erkenntnisse. Es bleiben - wie bei jeder qualitativen Einschätzung - die Entwicklungsvarianz und die unterschiedlichen psychosozialen Hintergründe und Umgebungen der Kinder als diagnostische Unsicherheitsfaktoren bestehen. Trotzdem lassen die Forschungsergebnisse bereits mögliche Schlüsse für die Reihenerfassung zu, welche im Anschluss an allgemeine Bemerkungen dargestellt werden sollen. Analog zum monolingualen Erwerb gehören Fehler zum Erwerbsprozess dazu. Wenn feststellbar ist, dass Strukturen ansatzweise entdeckt sind und sich ein positiver Verlauf abzeichnet, können manche Fehler unbesorgt ohne Konsequenzen belassen werden.

Im Kapitel 2 wurde beschrieben, in welchem Rahmen die Reihenerfassung üblicherweise durchgeführt wird. Bezüglich Durchführungszeitpunkt stellt sich beim mehrsprachigen Kind die Frage, ob eine Zweiteilung sinnvoll wäre. Um der Einhörphase Rechnung zu tragen könnte zum üblichen Zeitpunkt im Herbst vorwiegend das Sprachverständnis geprüft werden - beispielsweise mit den Materialien aus dem LiSe-DaZ® von Schulz und Tracy. Im Frühling des ersten Kindergartenjahres würde dann eine Prüfung der Sprachproduktion folgen.

So könnte man monolinguale Kinder wie bisher erfassen, bei sukzessiv-bilingualen einen ersten Eindruck gewinnen und würde die expressiven Leistungen erst prüfen, wenn die Einhörphase

schon relativ weit fortgeschritten ist. Dies liesse eine bessere Einschätzung der Produktion zu. Ausserdem wäre - sofern nötig - eine kurze Verlaufsdiagnostik möglich, wenn punktuell einige Aufgaben zum Sprachverständnis wiederholt werden. Zeigt sich ein Kind beim ersten Untersuchungszeitpunkt bereits unauffällig und es können Informationen über die Produktion gewonnen werden, entfällt der zweite Teil. Ebenso bei einem Kind, bei welchem der Erstkontakt bereits vor dem Kindergarten beispielsweise in einer Spielgruppe stattgefunden hat.

Die angesprochene Einzelfallstudie von Apeltauer zeigt auf, dass eine ganzheitliche Beurteilung der Kinder aufschlussreicher ist als eine kurze Momentaufnahme. Natürlich ist es nicht möglich, für jedes Kind ausführlich Daten zu sammeln, aber die noch undurchsichtige Forschungslage im Bereich der sukzessiven Mehrsprachigkeit veranlasst dazu, bei solchen Kindern als Vorbereitung für die Reihenerfassung ausführlichere Hintergrundinformationen wie beispielsweise über den Kontaktmonat und die Häufigkeit und Qualität des Sprachinput in der Erst- und Zweitsprache zu beschaffen, um der Unsicherheit entgegenwirken zu können. Hier können Beobachtungs- und Erhebungsbögen wie der SISMIK von Ulich und Mayr oder derjenige von Ritterfeld und Lüke helfen, einen Überblick zu skizzieren (vgl. Lüke & Ritterfeld, 2012).

6.1 Phonetik und Phonologie

Im Alter von 4;5 sollte das Kind die Phonologie der Erstsprache bereits grösstenteils erworben haben. Wie in Abschnitt 5.1 erwähnt sind die am weitesten verbreiteten Fremdsprachen in der Schweiz Englisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch und Spanisch. Diese Sprachen sind in der Phonologie dem Deutschen ähnlich, es sollten also auch bei einer dieser Sprachen als Erstsprache in der Phonetik und Phonologie keine grösseren Auffälligkeiten auftreten. Mit Ausnahme der Phone /ʃ/s/ r/ und schwierigen Konsonantenverbindungen wie /ʃpr/ oder /ʃtr/ sollten eigentlich alle Laute phonetisch und phonologisch erworben sein.

Zeigt ein Kind eine phonetische oder phonologische Leistung des Deutschen nicht, gilt es herauszufinden, ob diese Elemente in der Erstsprache existieren. Die Tabelle 6.1 zeigt Phone des Deutschen, welche in den häufigsten Fremdsprachen der Schweiz nicht anzutreffen sind (vgl. Wikipedia, 2015a-f).

Tab. 6.1 Phone des Deutschen, welche in Fremdsprachen nicht vorkommen

Englisch			r	R	ç	x		ʁ		y		ø			
Serbisch	ɲ				ç				h	y	e	ø	o	ə	ɛ
Kroatisch	ɲ				ç				h	y	e	ø	o	ə	ɛ
Albanisch					ç	x					e	ø	o		ɛ
Portugiesisch			r		ç	x	j			y		ø		ə	
Spanisch	ɲ	v			ç				h	y		ø		ə	ɛ

Es fällt auf, dass geschlossene Vokale in den Fremdsprachen unterrepräsentiert sind, insbesondere die Umlaute <ü> und <ö> könnten demnach Schwierigkeiten bereiten. Das Bild der Konsonanten unterscheidet sich stärker und die möglichen Hindernisse variieren je nach Erstsprache:

Englisch: - Realisation von [r]

Serbisch: - Realisation von [ŋ] und [h]

Kroatisch: - Realisation von [ŋ] und [h]

Albanisch - Realisation des typisch schweizerdeutschen [χ] mangels Alternativlaut [ç] / [x]

Portugiesisch: - Realisation von [r], [χ] und [j]

Spanisch: - Realisation von [ŋ], [v] und [h]

Die dargestellten Unterschiede sind nicht sehr gross und zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich der Bereich der Phonetik und Phonologie für die Reihenerfassung bei mehrsprachigen Kindern kaum verändert, zumal dieser Bereich oft sowieso nicht durch konkrete Aufgaben geprüft wird, sondern anhand der Spontansprache. Wie sich die Situation bei anderen Erstsprachen wie Arabisch oder Tigrinya darstellt, ist nicht klar. Da sich in der Literatur zur Phonetik und Phonologie keine Beiträge finden, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Bereich kaum spezielle Beachtung verlangt. Ein Blick in das phonetisch-phonologische Regelsystem der Erstsprache ist empfehlenswert. Bei Fehlrealisierungen von Worten ist in Betracht zu ziehen, dass das Kind möglicherweise inkorrekte Lexeme aufgebaut hat und es sich um ein lexikalisch bedingtes Phänomen handelt.

6.2 Semantik und Lexikon

Sukzessiv mehrsprachige Kinder verfügen in der Umgebungssprache über einen nicht altersentsprechenden Wortschatz. Wenn in der Reihenuntersuchung der Wortschatz geprüft wird, ist in semantischen Feldern, welche für das Kind eng mit dem Schweizerdeutschen verbunden sind, eine bessere Leistung zu erwarten. Dies trifft für Begriffe - vorwiegend Nomen, vereinzelt auch Verben und Adjektive - aus dem Kindergartenalltag wie Spielsachen, Esswaren, die Kreissequenz, eventuell auch hochfrequente Worte aus diversen Kinderbüchern oder -liedern zu. Für die Umgebungssprache niedrigfrequente Worte empfehlen sich für eine Prüfung als Vergleichswert zu den hochfrequenten und zum Rest der Kinderguppe, es ist allerdings eine tiefere Leistung zu erwarten. Der Bereich kann von Begriffen aus dem Freizeit- oder häuslichen Bereich wie Hobbies, Familie oder zu Hause abgedeckt werden. Gerade im Bereich der Semantik ist die Einhörphase nicht zu unterschätzen, da sich das Kind während dieser viel Wissen über die Sprache aneignet, ohne dass dies von aussen sichtbar wäre.

Verwendet ein Kind viele Platzhalter oder Neologismen, so ist dies nicht grundsätzlich als Warnsignal für eine Sprachentwicklungsproblematik zu sehen. Ein Wort, das den Zielbegriff nur leicht verfehlt (Tasche statt Rucksack), kann ein Indiz dafür sein, dass lediglich das Lemma in der Zweitsprache noch nicht vollständig ist. Weist die Semantik Lücken auf, welche durch kreative

Beschreibungen (Kleiderraum statt Garderobe) gefüllt werden, kann dies auf eine gute Übergangsemantik hinweisen. Wenn sich das Kind deutscher Wortbildungsregeln bedient ist dies durchaus als positives Zeichen zu werten, auch wenn dabei ein Wort produziert wird, welches im Deutschen nicht existiert, denn es hat sich eine Regel des Deutschen erfolgreich angeeignet. Ein Beurteilungskriterium für die Semantik der Zweitsprache könnte sich im Wortschatzzuwachs finden. Zeichnet sich dieser nur sehr langsam ab, ist eine genauere Diagnostik in Betracht zu ziehen.

Für die Reihenerfassung bedeuten diese Erkenntnisse, dass vor der Untersuchung der Kontaktmonat ermittelt und die semantischen Felder sorgfältig ausgewählt werden sollen. Informationen zum Verlauf sind aussagekräftiger als eine Momentaufnahme, sodass ein Austausch mit der Kindergartenlehrperson oder gegebenenfalls mit den Eltern sehr wertvoll ist. Verändern sich die Kompensationsstrategien, wie das Kind semantische Lücken füllt? Nehmen sie in der Zahl ab? Sind hochfrequente Worte ebenso betroffen wie niederfrequente? Fehlen dem Kind immer die gleichen Worte oder zeichnet sich eine Festigung eines Basiswortschatzes ab? Mit solchen Fragen können Bezugspersonen des Kindes in den Prozess einbezogen werden.

Eindeutige Marker für eine Unterscheidung zwischen SSES und physiologischem sukzessivem Erwerb sind zum Wortschatz keine entdeckt. Da das semantische System einer Sprache keine geschlossene Einheit ist, sondern sich ständig wandelt und erweitert, stellt sich die Frage, ob solche überhaupt existieren. Frigerio-Sayilir (2007) bezeichnet Code-Switching als mögliches Zeichen für eine adäquate Entwicklung der Zweitsprache, da dafür ein grundsätzliches Verständnis beider Sprachen vorhanden sein muss. Die angesprochene Forschung zur Verbproduktion als klinischem Marker (vgl. Kapitel 5.2) lässt auf eine Antwort hoffen. Dadurch würden neue, spezifischere Anpassungen an sukzessiv-bilinguale Kinder möglich.

6.3 Morphologie und Syntax

Für eine Einschätzung der Morphosyntax sukzessiv mehrsprachiger Kinder kann das Augenmerk auf verschiedene Aspekte gelegt werden:

Es gibt aussagekräftige Indizien für die Beurteilung, welche aus dem monolingualen Erwerb übernommen werden können. Zudem wurden erwerbstypische Merkmale der Interlanguage von sukzessiv Zweisprachigen identifiziert und als drittes kennt man typische Fehler im Zweitspracherwerb, die allerdings nur bei späterem Age of Onset beobachtbar sein sollten.

Wie im monolingualen Erwerb wird damit gerechnet, dass die Verbzweitstellung und das Subjekt-Verb-Paradigma ungefähr gleichzeitig erworben wird. Im Deutschen ist der überwiegend korrekte Einsatz des „-st“ Flexivs das Zeichen für die erworbene SVK. Dies wird damit begründet, dass es die kontrastreichste Flexionsform im Präsens ist (vgl. Clahsen, 1988). Diese Begründung lässt den Schluss zu, dass das „-sch“ Flexiv im Schweizerdeutschen das Pendant bildet.

Stehen nicht finite Verben häufig in Zweitstellung, weist das auf eine Dissoziation der beiden Meilensteine hin und ist eher als auffällig zu beurteilen.

Fehler in der Satzstruktur können jedoch auch durch die Erstsprache bedingt sein, sodass Konstruktionen mit Dummy-Verben als Übergangsgrammatik taxiert werden dürfen. Bei sukzessiv-bilingualen Kindern ohne SSES ist die Finalposition von nicht finiten Verben im Hauptsatz scheinbar nicht zu beobachten. Diese beiden Strukturen sind aber für die Reihenerfassung eher keine zuverlässigen Angaben, denn sie ähneln einer typisch Schweizerdeutschen Satzform wie sie in der Äusserung „mer tüend höt spiele“ anzutreffen ist. Die Art, wie „tüend“ eingesetzt wird, ähnelt einerseits der Satzkonstruktion mit Dummy-Verb und hat gleichzeitig zur Folge, dass das Vollverb im Infinitiv in der Endposition stehen muss. Andererseits könnte diese Struktur den Erwerb der Satzklammer begünstigen, sodass diese bald erwartet werden kann.

Hinweise auf eine korrekte Verbstellung sind womöglich wichtiger als Flexionsmerkmale, da eine falsche Position des Verbs im Satz eher ein erwerbstypisches Muster für kindlichen und erwachsenen Zweitspracherwerb - also eine andere Verarbeitung von Sprache und schlussendlich tendenziell tieferen Kompetenz - ist. Ausserdem gelten Sätze mit Verbdritt- oder -viertposition für sukzessiv-bilinguale Kinder als auffällig.

Zum Kasuserwerb lässt sich sagen, dass er nicht im Detail untersucht zu werden braucht, da es aus der Literatur keine zuverlässigen Daten dazu gibt. Bestimmt verfügt ein Kind mit kleinerem Fehleranteil im Kasussystem über eine stabilere Grammatik, leider sind aber für den Erwerbsverlauf der Kasus bei sukzessiv-bilingualen Kindern keine Regelmässigkeiten bekannt und morphologisch ist von den Kindern je nach Kontaktmonat noch kaum etwas zu erwarten. Ausserdem ist im Schweizerdeutschen die Kasusmarkierung ohnehin nicht so ausgeprägt wie im Deutschen. Um einen Schritt von der Betrachtung von syntaktischen Details zu machen, sei hier nochmals darauf verwiesen, dass die Fallbeispiele aus der Literatur ein ausgeglichenes Gesamtbild zeigten. So waren die kommunikativen und kontaktfreudigen Kinder auch diejenigen, welche raschere sprachliche Fortschritte machten und sich schneller im Deutschen zurechtfinden. Dies ist allerdings keine Legitimation, scheue Kinder als eine Art Late-Bloomer zu sehen und auf die lange Bank zu schieben.

6.4 Pragmatik und Kommunikation

Bei Kindern, die noch kaum über expressive Sprache verfügen, können kommunikative Basisfunktionen wie die gemeinsame Aufmerksamkeit oder der Wille, verstanden zu werden und sich mitzuteilen beobachtet werden, um auf der Ebene der Kommunikation einen Eindruck zu erhalten. Findet vor der Reihenuntersuchung ein Treffen mit der gesamten Gruppe statt, kann bereits diese Zeit für aufschlussreiche Beobachtungen genutzt werden. Das gibt einen Eindruck, ob es sich um ein kommunikatives Kind handelt, ob es verstanden werden möchte, ob es verstehen will und wie es sich in der noch nicht lange bestehenden neuen Situation zurechtfindet. Auch non-

verbale Kommunikationsformen wie Zeigegesten und andere Behaviors können eingeschätzt werden. Da die Ebene der Kommunikation und Pragmatik so breit ist und von vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist, sollen diese Beobachtungen einen Bezug zum bereits angesprochenen Gesamtbild des Kindes erleichtern. Ein Austausch mit der Lehrperson ist für eine Beurteilung dieses Bereiches wegweisend, da sie das Kind in diversen Situationen erlebt und beurteilen kann, ob das gezeigte Verhalten für das Kind typisch ist oder nicht.

Da in der Reihenuntersuchung lediglich die Kommunikation zwischen den Peers und den Lehrpersonen - Situationen, welche für alle Kinder gleichermaßen neu sind - beurteilt werden, müssen in der Reihenuntersuchung bei sukzessiv-mehrsprachigen Kindern keine speziellen formalen Anpassungen vorgenommen werden. Die Ausführungen aus dem Abschnitt 5.2.4 sollen in die Beurteilung der Beobachtungen einfließen.

6.5 Sprachverständnis

Im Kapitel zur Sprachentwicklung monolingualer Kinder wurde auf das Sprachverständnis eingegangen. Da in der beigezogenen Literatur zum sukzessiven Bilingualismus keine Angaben dazu gefunden wurden, fehlt dieser Abschnitt in dessen Betrachtung. Gerade wenn erst bruchstückhafte expressive Sprachfähigkeiten vorhanden sind, ist eine Einschätzung der rezeptiven Leistungen wichtig. Die linguistische Sprachstandserhebung LiSe-DaZ® von Schulz und Tracy ist eine Möglichkeit zur Überprüfung rezeptiver Sprachleistungen. Die Autorinnen vermerken jeweils, bei welchen Resultaten sie Förderbedarf empfehlen. Getestet werden Bereiche des Verständnisses von Verbbedeutungen, von einfachen W-Fragen und von Negation. Diese stellen im Sprachverständnis wichtige Aspekte dar und werden deshalb fokussiert geprüft. Nonverbale Reaktionen fließen ebenfalls in die Bewertung ein (vgl. Schulz & Tracy, 2011). Genauere Ausführungen zur Erhebung finden sich in deren Manual.

Aus der Beobachtung im Klassenverband können ebenfalls Rückschlüsse auf rezeptive Sprachleistungen gezogen werden.

6.6 Sprachübergreifende Fähigkeiten

Die Anmerkungen zu den Befunden sprachübergreifender Fähigkeiten sukzessiv-mehrsprachiger Kinder ermöglichen die folgenden Anpassungen für die Reihenuntersuchung:

Aufgaben, die Inhibition und Shifting beinhalten, verlangen Exekutivfunktionen. Anhand semantisch sicherer Worte kann eine solche Prüfung ergänzend in die Reihenerfassung einfließen.

Bei der Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnis sollte eher auf Zahlen zurückgegriffen werden, damit ein Einfluss der Phonologie der Erstsprache auf den Test verringert werden kann. Auf das Nachsprechen von Sätzen sollte verzichtet werden, da diese Leistung stark von der Sprachkenntnis beeinflusst wird und eine Auffälligkeit nicht auf eine Sprachentwicklungsproblematik hinweisen muss.

Die Verarbeitungsgeschwindigkeit ist im sukzessiv-bilingualen Kontext nicht ausreichend erforscht, um eine Konsequenz für die Reihenuntersuchung formulieren zu können.

7. Die zweite Dimension der Spracherwerbsforschung

Als wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb wurden der Erstkontakt und die Qualität des Inputs erwähnt. Dies weist auf eine Dimension des Spracherwerbs hin, welche bisher in der Arbeit kaum thematisiert wurde. Diese soll im Folgenden tangiert werden, da sich daraus Hinweise für die Bereiche Aufklärung und Elternberatung gewinnen lassen. Die beiden Dimensionen werden von Chilla et al. folgendermassen beschrieben:

Die Dimension, die das Potenzial von Kindern betrifft, die eine zweite Sprache erwerben. Zentrale Forschungsfragen in dieser Dimension sind: Wie, d.h. in welchen Entwicklungsstufe, verläuft der Erwerb einer zweiten Sprache im Kindesalter? Wie gut und wie schnell können Kinder eine zweite Sprache erwerben? Welche individuellen, ... Faktoren beeinflussen Verlauf, Geschwindigkeit und Erfolg?

Die zweite Dimension ist die interaktive und soziale Dimension. Hier geht es um Fragen des sprachlichen Inputs und der Spracherwerbskonstellationen ... um Fragen der sozialen Bedingungen für den Spracherwerb und den kindlichen Sprachgebrauch, um gesellschaftliche Hintergründe und um interkulturelle Zusammenhänge. (Chilla et al., 2010, S. 37)

Wenlandt (2011) macht auf das Konfliktpotenzial der Sprachen bei mehrsprachiger Sozialisation aufmerksam. Durch den Druck seitens der Schule können Erzieherinnen oder Kindergartenlehrpersonen dazu bewegt sein, den Kindern das Sprechen der Muttersprache zu untersagen und nur Deutsch zu fordern. Wenn daraufhin engagierte Eltern versuchen, nur noch Deutsch zu sprechen mit dem Kind, es aber selber lediglich gebrochen beherrschen, so hat das Kind in der Muttersprache keinen oder einen weniger intensiven Sprachinput und im Deutschen ein fehlerhaftes Sprachvorbild. Das Pflegen der Erstsprache der Kinder ist aber sehr wichtig einerseits für Sozialisation in der Kultur der Erstsprache, andererseits aber auch für den Aufbau einer stabilen Erstsprache und damit linguistischen Wissens, welches wiederum dem Erwerb der Zweitsprache zugute kommt. „Not only do late L1 learners typically not recover from initial stages of deficient L1 acquisition, they also appear to be handicapped in their attempt to master second languages. In contrast, normal L1 exposure equips the language acquisition mechanisms for successful L2 learning“ (Francis, 2011, S. 86). Die Dortmunder Forschungsgruppe um Ritterfeld et al. (2013) und der Beitrag von Schmidt (2014) betonen zusätzlich zum Age of Onset und der Menge und Qualität an Input, die Einstellung des sozialen Umfeldes gegenüber der L2 und das Vorhandensein einer Sprachentwicklungsstörung als weitere Einflüsse auf den Erwerbsverlauf (vgl. Ritterfeld et al., 2013; Schmidt, 2014).

Die Annahme, dass ein mehrsprachig aufwachsendes Kind per se einen Nachteil beim Lernen mehrerer Sprachen hat oder damit überfordert ist und deshalb eher eine Sprachentwicklungsstörung ausbildet, ist falsch. Eine bestehende SSES wird bei mehrsprachiger Sozialisation auch nicht verschlimmert (vgl. Arn 2015; Chilla et al., 2010; Chilla, 2014; Schmidt, 2014). Die Zusam-

menhänge zwischen Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörung sind weitaus komplexer und das Ausbilden einer SSES oder anderer kognitiver Störungen ist nicht darauf zurückzuführen, dass das Kind mehr als eine Sprache lernen muss. Mehrsprachige Kinder sind nicht häufiger von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen betroffen, als monolinguale Kinder. vielmehr sind „die Ursachen [der sprachlichen Auffälligkeiten, Anm. d. Verf.] im sprachlichen und sozialen Umfeld zu suchen - oder es liegt eine grundsätzliche Spracherwerbsproblematik vor“ (Chilla et al., 2010, S.27).

Diese Erkenntnisse dienen dazu, Eltern in der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder zu bestärken und sie zu ermutigen, die eigene Erstsprache und ihren soziokulturellen Reichtum weiterzugeben, sich aber andererseits auch der Umgebungssprache mit ihrer Kultur zu öffnen. Dadurch bietet sich dem Kind eine gute Grundlage zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Aus der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen, Studien und Forschungsergebnissen geht hervor, dass die meisten der beschriebenen Kinder mit erfolgreichem Zweitspracherwerb ein Age of Onset von rund 3;5 aufweisen. Eine Verbreiterung des Sprachförderangebots beispielsweise in Kindertagesstätten oder Spielgruppen kann dazu beitragen, sukzessiv-mehrsprachige Kinder früh in ihrer Erwerbsaufgabe zu begleiten und ihnen einen guten Start in die schulische Laufbahn zu erleichtern.

Dass mehrsprachige Kompetenz ein Bildungsziel ist, verrät ein Blick in die Lehrpläne. Nur leider wird das im Alltag allzu oft aus den Augen verloren, gerade wenn man Sprechern einer uns nicht geläufigen Sprache begegnet oder in unserem Umfeld keinen allgemein anerkannten Mehrwert hat.

Ob ein Kind mit anderer ethnischer Herkunft beim Sprechen in seiner Muttersprache Ablehnung erfährt, hängt mit dem Sprachprestige zusammen, das dieser Erstsprache zugeordnet wird:

Dreijährige, die Englisch sprechen, bekommen in Deutschland sehr viel Anerkennung für ihr Englisch. Die Toleranz der Umwelt gegenüber Mischerscheinungen, die sich bei ihrem Deutschsprechen zeigen, ist häufig gross, und sie erhalten viele positive Rückmeldungen zu ihrer Mehrsprachigkeit.

Handelt es sich hingegen bei der Erstsprache um eine Sprache, die in der Gesellschaft als wenig nützlich erachtet wird, so erfolgen häufig abwertende Kommentare von der Umwelt. Diese Kinder bekommen dann negative Rückmeldungen für ihre Erstsprache und ihre Mehrsprachigkeit. In dieser Situation zählt auf einmal nur noch der Sprachstand im Deutschen.

In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, inwieweit sich Sprachtherapeuten, psychosoziale Fachkräfte und Ärzte selbst von dem unterschiedlichen Prestige der Sprache in ihren - sicherlich meist unbewussten - Wertungen leiten lassen.

(Wenlandt, 2011, S.136)

Die Leistung eines Kindes, das in einem extra zweisprachig geführten Kindergarten Englisch oder Chinesisch als Zweitsprache lernt ist eine genauso grosse, wie die eines Kindes mit afrikanischer, slawischer oder asiatischer Muttersprache, das in einem Schweizer Kindergarten Deutsch zu

sprechen beginnt. Beide Umstände entsprechen zudem dem bildungspolitischen Begehren, eine mehrsprachige Gesellschaft zu fördern. Letztere Leistung wird leider stets gefordert, aber nur selten wertgeschätzt.

Es liegt also auch eine Aufgabe und Verantwortung seitens der pädagogischen Fachkräfte und Institutionen vor. Kenntnis über soziokulturelle Zusammenhänge, linguistische Forschungsergebnisse und eine grundsätzliche Neugierde, Offenheit und Wertschätzung gegenüber anderen Sprachen und deren Kultur fördern die Zusammenarbeit und letztendlich die Integration von Menschen, welche oft als bildungspolitische Herausforderung gesehen werden, aber eigentlich auch einem erstrebenswerten Ideal entsprechen: Menschen mit hoher Kompetenz in mehreren Sprachen.

8. Diskussion

In den Kapiteln 2 bis 6 wurde zunächst festgestellt, dass die Reihenerfassung durchaus ein legitimes Werkzeug zur Sprachstandsbeurteilung von Kindergartenkindern ist. Aus den Ausführungen zum monolingualen Spracherwerb und Forschungsergebnissen aus dem Bereich der sukzessiven Mehrsprachigkeit liessen sich Gemeinsamkeiten und Abweichungen in der Sprachentwicklung von Kindern unterschiedlicher sprachlicher Sozialisation feststellen. Die eingangs gestellte Frage nach einer möglichen Anpassung der Reihenuntersuchung zur Beurteilung eines mehrsprachigen Kindes kann somit beantwortet werden.

Im Kontext des doppelten Erstspracherwerbs bedarf die Reihenerfassung keiner Anpassungen. Die Forschung zum sukzessiven Bilingualismus stellt insbesondere in der Morphosyntax und teils in der Semantik unterschiedliche Entwicklungsschritte von Kindern ohne SSES fest. Die Ergebnisse sind allerdings lückenhaft und es stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit ins Schweizerdeutsche. Trotzdem sind die Forschungsergebnisse hilfreiche Hinweise für die Durchführung und insbesondere die Auswertung der Reihenerfassung. Es könnte sinnvoll sein, sukzessiv-bilinguale Kinder beim ersten Termin hauptsächlich auf das Sprachverständnis und erst zu einem zweiten Zeitpunkt auf die expressiven Leistungen zu überprüfen. Das Erstellen einer ausführlichen Sprachbiografie der Kinder ist für die Beurteilung der Leistung in der Reihenerfassung, aber auch in der ungesteuerten Interaktion im Kindergarten wichtig. Bewährte Instrumente zur Prüfung von sprachübergreifenden Funktionen sind im Kontext sukzessiver Mehrsprachigkeit mit Vorsicht einzusetzen. Detaillierte Ausführungen zu den Anpassungsmöglichkeiten für den Reihenuntersuch und dessen Auswertung finden sich im Kapitel 6.

Die Forschung zum sukzessiven Bilingualismus ist stark auf die Grammatik fokussiert, Befunde zur Semantik sind ansatzweise vorhanden. Phonetik und Phonologie sowie Pragmatik und Kommunikation werden hingegen kaum thematisiert. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass Prof. Dr. Solveig Chilla im Feld der Zweisprachigkeit prominent vertreten ist. Dies ist bestimmt mit ein Grund, weshalb der Wissensstand der Morphosyntax so weit ausgebaut werden konnte. Forschung zum phonetisch-phonologischen und - gerade in der aktuellen bildungspolitischen Herausforderung einzuschulender Migrantenkinder - pragmatisch-kommunikativen Bereich im Kontext der Mehrsprachigkeit ist wünschenswert. Auf die wiederholt erwähnte COST-Aktion wird in der Fachliteratur vielerorts eingegangen. Obwohl die Aktion 2013 mit der Schlusskonferenz in Krakau beendet wurde (vgl. Bi-Sli, 2016), sind Resultate kaum in der deutschsprachigen Literatur zu finden. Ob diese erst noch verwertet und in Zukunft in die Diskussion einfließen werden, ist nicht klar.

Es lässt sich feststellen, dass die Forschung bereits verwertbare Erkenntnisse zu Tage gefördert hat, welche sich auch auf die Reihenuntersuchung anwenden lassen, dass aber weitere Forschung zur Mehrsprachigkeit für die Logopädie notwendig ist. Viele Forschungsergebnisse kon-

zentrieren sich auf die logopädische Therapie mehrsprachiger Kinder, weniger auf die Diagnostik oder gar auf ein logopädisches Screening, wie es für die Schweiz möglicherweise einzigartig ist. Für die Sprachstandsbeurteilung mehrsprachiger Kinder im Rahmen einer Reihenerfassung bleiben also die berufliche Erfahrung und der intraprofessionelle Austausch weiterhin als wichtige Grundlage bestehen und sind als Ergänzung zu den gefundenen Forschungsergebnissen von grosser Bedeutung.

9. Quellenverzeichnis

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1 Die phonologische Informationsverarbeitung. Meyer, A. (2013). S. 37.

Abb. 3.2 Der Sprachbaum nach Wenlandt. Wenlandt, W. (2011). S. 11.

Abb. 5.1 Kommunikative Akte (Behavioreme). Oksaar, E. (2003). S. 39.

9.2 Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2012). Zur Verbentwicklung in der Lernaltersprache (Deutsch) eines türkischen Vorschulkindes. In Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung, Unterricht. Beiträge aus dem 7. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2011.* (S. 15-41). Klett: Stuttgart.
- Arn, C. (2015). *Mehrsprachigkeit*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bäbler, K., Bertschi, G. & Sutter, R. (2006). *Von der logopädischen Reihenerfassung hin zum logopädischen Screening einzelner Kinder im Kindergarten?* Zugriff am 24.9.2015 unter http://www.logopaedie-tg.ch/fileadmin/user_upload/customers/logopaedie/logopaedie-tg/Dokumente/Argumentarium_20RE.pdf
- Bi-Sli. (2016). Cost-Action IS0804, Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment. Zugriff am 20.1.2016 unter <http://bi-sli.org/Meeting.htm>
- Bless-Fuchs, M., Bossart, A. & Fässler-Eiermann, H. (1994). *Theorie und Praxis der Reihenuntersuchungen*. Logopädie 2/94, 35-71.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. (S.57-71). München: Elsevier.
- Chilla, S. (2008). Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter - Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 227-290.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). *PH Veranstaltungen - Studiengang Logopädie*. Zugriff am 10.12.2015 unter <https://li16ns16100.fhnw.ch/ph/veranstaltungsverzeichnis/vv/?studiengang=LP> (Suchbegriff „Mehrsprachigkeit“).

- Fox, A.V. (2011). *Kindliche Aussprachestörungen*. (6. Auflage). Idstein: Schulz-Kilchner.
- Francis, N. (2011). Imbalances in bilingual development: a key to understanding the faculty of language. *Language Sciences*, 33, 76-89.
- Frigerio Sayilir, C. (2007). Zweisprachig aufwachsen - zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. (S. 3-18). München: Elsevier.
- Höhere Fachschule für Heilpädagogik (HfH). *Ausbildungsstruktur LOG 1316*. Unveröffentlichtes Dokument zum Studienbeginn des Jahrgangs Logopädie 1316, Zürich.
- Kannengiesser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen* (2. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Kauschke, C. & Klassert, A. (2014). Intervention bei mehrsprachigen Kindern mit lexikalischen Störungen. in S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. (S.173-181). München: Elsevier.
- Lin, M. (2004). Kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen als „Behinderung“ für den Schulerfolg von Migrantenkindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 73, 53-69.
- Lüke, C., Ritterfeld, U. (2011). Mehrsprachige Kinder in sprachtherapeutischer Behandlung: eine Bestandaufnahme. *HEILPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG*, XXXVII (4), 188-196.
- Meisel, J.M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbseintritt. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S.93-113). Tübingen: Attempto.
- Meyer, A. (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen (2., überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Oksaar, E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Owens, R. E. (2016). *Language Development: an introduction* (ninth edition). New York: Pearson.
- Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T., Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos*, 21, 168-179.
- Rothweiler, M., Babur, E., Kroffke, S. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit - Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. *Sprache Stimme Gehör*, 31, 144-150.
- Rothweiler, M., Chilla, S., Clahsen, H. (2012). Subject-verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 39-57.

- Rupp, S. (2013). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung. Blickrichtung Wortschatz. Berlin Heidelberg: Springer.
- Schmit, M. (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. (S.97-108). München: Elsevier.
- Schmolke, S., Braun, W.G., Steiner, J. (2007) *Reihenuntersuchungen - ein „alter Zopf“?. Bewährtes Instrument als präventive Chance*. Zugriff am 24.9.2015 unter http://www.logopaedie-tg.ch/fileadmin/user_upload/customers/logopaedie/logopaedie-tg/Dokumente/Susanne_20Schmolke_20_ZBL_20Reihenuntersuchungen_20_20ein_20alter_20Zopf.pdf
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ®. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Schweizerisches Bundesamt für Statistik (BFS). (2015). *Als Hauptsprachen genannte Sprachen, 2013*. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2014). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2014. Zugriff am 5.10.2015 unter http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2015). BILANZ 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule. 18. Juni 2015. Zugriff am 5.10.2015 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015_bericht_d.pdf
- Steiner, J. (2015). *Aphasie und Mehrsprachigkeit*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Tracy, R. (2007a). Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2007b). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S.69-92). Tübingen: Attempto.
- Universität Freiburg (UniFr) Philosophische Fakultät. *Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://gestens.unifr.ch/le/cours/f/as/base.asp?page=2&cle=41764&dom=>
- Weinrich, M., Zehner, H. (2011). Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. *Aus-sprachetherapie in Bewegung*. (4. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.

- Wenlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter* (6., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Thieme.
- Wikipedia (2015a). Albanische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Albanische_Sprache
- Wikipedia (2015b). Englische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Englische_Sprache
- Wikipedia (2015c). Kroatische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Kroatische_Sprache
- Wikipedia (2015d). Portugiesische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Portugiesische_Sprache
- Wikipedia (2015e). Serbische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Serbische_Sprache
- Wikipedia (2015f). Spanische Sprache. Zugriff am 22.12.2015 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Spanische_Sprache
- Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache* (9., unveränderte Auflage). Bern: Haupt.

9.3 Tabellenverzeichnis

- Tab. 3.1 Pathologische und späte physiologische phonologische Prozesse des Deutschen. Fox, A.V. (2011). S.67-77.; Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). S. 21-22.
- Tab. 3.2: Der physiologische Lauterwerb des Deutschen. Fox, A.V. (2011). S. 63-64.; Kannengieser, S. (2012). S.52.; Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). S.25.
- Tab. 5.1: Auffällige morphosyntaktische Leistungen sukzessiv-bilingualer Kinder. Chilla, S (2014). S. 63.
- Tab. 6.1: Phone des Deutschen, welche in Fremdsprachen nicht vorkommen. Kloter (2016).