

# Möglichkeiten der Unterstützung der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder

Naxhi Selimi (Schwyz, Schweiz) & Biljana Ivanovska (Štip, R. Nordmazedonien)

## **Abstract**

This paper presents the results of a pilot study which, in two measurements, raised the level of bilingual preschool children (n=22) in German-speaking countries and presented proposals for language promotion. The data show a clear increase in the development of German as a second language and point out that family-enhancing institutions contribute to language development. The first language, on the other hand, shows a negative correlation with nine children' language development. This suggests a subtractive bilingualism and the beginning of a repression of the first language by the second language, i.e. German. From this follows that a fossilization of the first language can only be minimized by specific encouragement of these children in the first and second language.

*Keywords: Language acquisition, language development, vocabulary, German as a second language, multilingualism, early language support*

## **Abstract**

In dem vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Pilotstudie präsentiert, mit der in zwei Messreihen der sprachlichen Entwicklungsstand zweisprachiger Vorschulkinder (n=22) im deutschsprachigen Raum erhoben wurde und auf deren Basis Vorschläge für eine mögliche Sprachförderung unterbreitet werden. Die Daten zeigen einen deutlichen Zuwachs in der Entwicklung des deutschen als Zweitsprache und verweisen darauf, dass familienergänzende Einrichtungen zu der Sprachentwicklung der Kinder beitragen. Die Erstsprache hingegen entwickelt sich dabei heterogen, bei acht Kindern sogar negativ. Dieses Ergebnis deutet auf eine subtraktive Zweisprachigkeit und den Anfang einer Verdrängung der Erstsprache durch die Zweitsprache Deutsch hin. Daraus folgt die These, dass eine Fossilierung der Erstsprache nur durch eine gezielte Förderung dieser Kinder in Erst- und Zweitsprache minimiert werden kann.

*Stichwörter: Spracherwerb, Wortschatz, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, frühe Sprachförderung*

## **1 Einleitung**

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Sprachentwicklung zweisprachiger, im deutschsprachigen Raum aufwachsender Kinder im Vorschulalter,<sup>1</sup> sowie Praxisempfehlungen für die Sprachförderung dieser Kinder. Hierfür wird das Datenmaterial aus einer Erst- und Zweitsprachen-Erhebung von drei- bis sechsjährigen Kindern aus Familien mit südosteuropäischer Herkunft zu zwei Messzeitpunkten genutzt, und es werden bisherige Publikationen zur Sprachentwicklung im mehrsprachigen Umfeld berücksichtigt.

Dabei wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Thema Zweisprachigkeit im Vorschulalter dargelegt. Daraufhin werden Daten aus einer eigenen Untersuchung in Spiel- und Kindergartengruppen präsentiert und diskutiert. Als Synthese aus den vorangegangenen Ausführungen werden schließlich Vorschläge zur Sprachförderung zweisprachiger Vorschulkinder sowie Anregungen für weiterführende Forschungen unterbreitet.

## **2 Aktueller Forschungsstand und Problemaufriss: frühkindliche Zweisprachigkeit**

Anders als die breit untersuchten frühen Phasen der Erstsprachentwicklung (Ehlich, 2007: 262, Weinert & Lockl 2008) ist die Zweitsprachentwicklung in einer sprachlich und sozio-kulturell durchmischten Umgebung bislang wenig untersucht (Kuhs 2010: 405f,

---

<sup>1</sup> Dieser Begriff bezieht sich vorliegend auf Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Der Spielgruppenbesuch im Kanton Zürich ist freiwillig, der Kindergartenbesuch hingegen obligatorisch und Bestandteil der neunjährigen Volksschule.

Kammermeyer et al. 2011: 441f, Suter Tufekovic 2008: 70ff.). Als gesichert gilt, dass die Sprachentwicklung in der frühen Kindheit von zahlreichen sichtbaren wie unsichtbaren Faktoren beeinflusst wird, die von der genetischen Ausstattung und der kognitiven Entwicklung über die familiäre Situation bis hin zu den schulischen und späteren beruflichen Anforderungen reichen (Lisker 2011: 96ff, Szagun 2013: 310ff). Dabei spielen sowohl unmittelbare als auch mittelbare Faktoren, wie etwa die sprachliche Unterstützung im Elternhaus oder die sozialen Verhältnisse, eine zentrale Rolle (Fried & Stude 2011: 389, Krinninger & Müller 2012: 236, Richter & Andresen 2012: 258).

Befunde aus der Sprach- und Bildungsforschung weisen auf kausale Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status von Familien und dem Bildungserfolg oder -misserfolg ihrer Kinder hin (Dumont et al. 2012: 110, Bayer 2012: 6). Besonders wichtig sind hierbei die Qualität und die Quantität des Sprachangebots in der Familie (Rowe 2008, Hart & Resley 1995, Geissmann et al. 2012). Kinder aus sozial und sprachlich benachteiligtem Milieu verfügen oft nur über unzureichende Wortschatzkompetenzen, die trotz kompensatorischer Fördermaßnahmen unterdurchschnittlich bleiben und innerhalb jener Gruppe, die als Risikogruppe bezeichnet wird, überdurchschnittlich vertreten sind (Ahrenholz 2010a: 15, Becker 2012: 150).

## **2.1 Parallelen zwischen der Erst- und Zweitsprachentwicklung**

Die Fähigkeit kleiner Kinder, von Geburt an auf rhythmisch-prosodische Reize, sprachliche Strukturen und nonverbale Zeichen zu reagieren, erleichtert es diesen, Wörter und Bedeutungen zu erlernen (Weinert 2007). Bereits im ersten Lebensjahr verwenden sie in der Erstsprache lange Lall-Monologe und bilden mit den verfügbaren Lauten erste Wörter, die sich im zweiten Lebensjahr erweitern (Grimm 2003). Zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr steigt deren Wortschatz von 41 auf knapp 500 Wörter (Szagun et al. 2009). Durch eine sprachlich anregende Umgebung und gelungene Passung zwischen dem Sprachangebot und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wachsen deren produktiver Wortschatz, ihr Grammatikerwerb sowie ihre Gedächtnisleistungen für Handlungen. Im vierten Lebensjahr verfügen die Kinder über einen produktiven Wortschatz von etwa 1000 Wörtern und verstehen in der Regel alles, was man ihnen

im Alltag sagt. Auch artikulieren sie die Laute mehrheitlich richtig – Ausnahmen bilden die Laute [k], [g], [ʃ], [s] sowie die Lautverbindungen [ʃtr], [tr], [pr]. In diesem Alter bilden sie zudem einfache Sätze grammatisch richtig. Zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensjahr wächst deren Wortschatz und ihre phonologische Bewusstheit weiter – bei der Realisierung des Lautes /s/ lispeln die meisten Kinder. Sie können nun Erlebnisse und Bedürfnisse in komplexen Sätzen ausdrücken. Normabweichungen treten nur noch selten auf (Weinert & Grimm 2008, Schneider & Büttner 2008, Grimm 2003).

Bedingt durch zahlreiche Faktoren (z.B. kognitive, sprachliche, familiäre, soziale) verläuft die Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache dynamisch und individuell. In der Erstsprache kann beispielsweise bei zweijährigen Kindern der Entwicklungsunterschied in der Satzkomplexität bis zu elf Monate betragen (Szagun, 2013: 166). Der Wortschatz entwickelt sich in der frühen Kindheit graduell und keineswegs bei allen Kindern explosionsartig (Szagun 2013: 132):

Kinder, die viele Nomen erwerben, haben einen schneller ansteigenden Wortschatz als solche, die mehr Funktionswörter und Verben erwerben“ (Szagun 2013: 133).

In bilingualer Hinsicht hält Meisel (2007: 107) fest, dass zweisprachig aufwachsende Kinder finite Verbformen – also die Subjekt-Verb-Kongruenz – vor der Beherrschung der Tempora meistern (dazu auch Szagun 2013: 166). Je nach Spracherfahrung benötigen sie etwas länger, bis sie Genus- und Kasusmarkierungen in Deutsch als Zweitsprache gefestigt haben. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass im Kasus des Deutschen die Beziehung zwischen Form und Funktion (beispielsweise bei Homonymen) weniger eindeutig ist als in anderen Sprachen (Szagun, 2013: 15f.).

Aus der Sprachforschung geht nicht eindeutig hervor, wie stark die angenommenen Parallelen zwischen der Entwicklung der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2) in der frühen Kindheit tatsächlich sind (Ahrenholz, 2010a: 6). Für Meisel beispielsweise ist der Ausgangspunkt der Erst- und Zweitspracherwerbs ein anderer,

woraus notwendigerweise folgt, dass sich auch der weitere Verlauf des L2-Erwerbs von demjenigen der L1 unterscheiden wird, weil ein gleiches

Ziel von unterschiedlichen Startpunkten aus nicht auf gleichem Weg erreicht werden kann (Meisel 2007: 99).

Ulich & Oberhuemer (2003: 166) weisen darauf hin, dass eine enge Verbindung sprachlich-kultureller Aspekte, die in Wechselwirkung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen, entscheidend für den Spracherwerb in einem mehrsprachigen Umfeld ist.

Zweisprachigen Kindern gelingt es in der Regel, rasch einen Grundwortschatz im Deutschen zu erwerben (Fried, 2010, S. 158). Manche Kinder, die erst im Kindergarten Deutsch lernen, schaffen es jedoch nicht, später die Bildungssprache so zu beherrschen, dass sie dem Lehrstoff folgen können. Die Schere beginnt sich demnach bereits im Kindergarten zu öffnen und wird im Laufe der Schulzeit immer grösser (Griesshaber 2010: 37). Daraus folgt, dass die Kontaktdauer, aber auch die Häufigkeit und die Qualität des familienergänzenden Angebots den Deutschfortschritt dieser Kinder stark beeinflussen kann (Reich, 2008: 163ff und Gasteiger-Klicpera et al. 2010: 214).

## **2.2 Sprachförderbereiche und -programme**

Im sprachwissenschaftlichen Diskurs werden die phonologisch-phonetische, lexikalisch-semantische sowie pragmatisch-diskursive Ebene als zentral hervorgehoben (Weinert & Lockl 2008, Ehlich 2007). Zur Förderung dieser Sprachebenen wurden in der Vergangenheit sowohl bausteinartige, linguistisch gestützte Förderprogramme (z.B. Kon-Lab; Penner 2005)<sup>2</sup> als auch solche, die elementar-pädagogisch orientiert und im Kinderalltag integriert sind (z.B. Denkendorfer Modell; mehr dazu Gasteiger-Klicpera et al. 2010: 13), aufgelegt.

Bezogen auf die Sprachförderung zweisprachiger Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ist empirisch kaum gesichert, „welche Art von Förderung, welche Vorgehensweisen in welchem Zeitraum für welche Kinder wirksam sind und über welche Qualifikationen die

---

<sup>2</sup> Mit diesem Programm werden zweisprachige Kinder im Hinblick auf den Schuleintritt gezielt darin unterstützt, ihre phonologische Bewusstheit, ihre Grammatikfähigkeit sowie ihren Wortschatz aufzubauen.

Sprachförderpersonen verfügen müssen“ (Gasteiger-Klicpera et al. 2010: 13).

Die Evaluationsergebnisse verschiedener Sprachförderprogramme im Rahmen der Studie *Sag‘ mal was* (Baden-Württemberg Stiftung 2011) zeigen, dass sich die Wirksamkeit gezielter Sprachförderprogramme (wie z.B. dasjenige von Penner 2005, Tracy 2008) von derjenigen einer allgemeinen, in den Alltag integrierten Sprachförderung kaum unterscheidet (Hofmann et al. 2008).

Diez Grieser & Simoni (2008: 5) evaluierten das Zürcher Projekt *Spielgruppe plus* und fanden heraus, dass die zweisprachigen Kinder der Experimentalgruppe, die ein zusätzliches, in den Spielgruppenalltag integriertes Sprachangebot erhielten, innerhalb von sechs Monaten signifikant bessere Deutschkompetenzen nachwiesen. Besonders im Wortschatz zeigte sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe.

Förderprogramme, die einen qualitativ hochwertigen Sprachinput in den Spielgruppen- und Kindergartenalltag integrieren, Interaktionen ermöglichen und sich am Sprachstand zweisprachiger Kinder orientieren, werden als wirksam bezeichnet (Kiziak et al. 2012: 5, 16).

## **2.3 Fragestellung**

Ausgehend von den oben skizzierten Befunden rund um die Erst- und Zweitsprachentwicklung in der frühen Kindheit gingen wir der Frage der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder, die im Kanton Zürich eine Spielgruppe und den Kindergarten besuchten, nach. Dies wurde in einer Pilotstudie mit 22 Kindern mazedonischer, albanischer, serbischer und kroatischer Erstsprache untersucht. Ziel war es, die Ergebnisse aus dem erhobenen Sprachstand in der Erst- und Zweitsprache exemplarisch für größere Zusammenhänge darzustellen und empirisch gestützte Vorschläge für größere Untersuchungen sowie für die Sprachförderung im Elementarbereich unterbreiten zu können.

Demzufolge stand die folgende Fragestellung im Vordergrund:

- Wie entwickeln sich die Sprachen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder zueinander?
- Lassen sich aus einer Erhebung des Sprachstandes Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten und zur Sprachförderung im Elementarbereich ableiten?

Wir gehen davon aus, dass die Kinder in beiden Sprachen (L1, L2) Fortschritte erzielen, jedoch die Kindergartengruppe in Deutsch wegen der günstigeren Rahmenbedingungen einen größeren Fortschritt erzielt, da sie beispielsweise von besser qualifiziertem Personal gefördert wird und mit etwa 20 Stunden pro Woche bedeutend mehr Förderstunden erhält als die Spielgruppenkinder mit wöchentlich sechs bis neun Stunden.

### **3 Die Studie**

#### **3.1 Stichprobe**

Die für den vorliegenden Beitrag herangezogene Stichprobe besteht aus Kindern, zu deren Erstsprachen die Autoren direkten Zugang haben. Dadurch wurde die Ermittlung des Sprachstandes der untersuchten Kinder in der Erst- sowie Zweitsprache erheblich erleichtert. Das Datenmaterial besteht aus Datensätzen von 22 zweisprachigen Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren: im Einzelnen zwei Kindern mit mazedonischer, 15 Kindern mit albanischer, zwei Kindern mit kroatischer und drei Kindern mit serbischer Erstsprache. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchten zwölf Kinder (n=12) zwei bis drei Mal pro Woche für drei Stunden eine Spielgruppe und zehn Kinder (n=10) fünf Mal pro Woche für vier Stunden das erste Kindergartenjahr in einer mittelgroßen Stadt im Kanton Zürich. Bezogen auf die Erlernung der deutschen Sprache (L2) sind die institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedlich: Beispielsweise ist der obligatorische Kindergarten fester Bestandteil des Schulsystems und bietet hinsichtlich des Personals, der Quantität, der Qualität und der Infrastruktur bessere Rahmenbedingungen als der freiwillige Besuch einer privat organisierten Spielgruppe mit ungenügender Infrastruktur. In privaten Spielgruppen müssen die Kinder in relativ engen Räumen spielen und haben z.B. keine

Rückzugsecke, in der sie ein Bilderbuch betrachten oder spielen könnten.

### **3.2 Messinstrumente**

Die Datenerhebung erfolgte mit dem normierten Instrument *Sprachgewandt* (Bayer & Moser 2013), das als Einzel-Assessment eingesetzt wird und einer kontextfreien Erhebung des Sprachstandes dient. Erhoben und ausgewertet wurden in beiden Sprachen nur jene lexikalisch-semantischen, morpho-syntaktischen und pragmatischen Kompetenzen, die sprachlich sinnvoll, altersgerecht und in beiden Sprachen analog erfassbar waren (Bayer 2012: 101, Koller 1992: 285). Dazu zählten die besonderen Merkmale hinsichtlich des Aufgabenformats, des Umfangs und Schwierigkeitsgrades der Items, des altersgemäßen Vokabulars und der inneren Aufbau-logik der Aufgaben in den Bereichen *Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive), Präpositionen, Sätze nachsprechen und verstehen* sowie *sprachliche Routinen verstehen*. Es handelt sich um jene Spracherscheinungen, die als wichtige Indikatoren der Sprachkompetenz von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren erachtet werden und die stellvertretend für größere Spracherwerbsprozesse (z.B. literarische, pragmatisch-diskursive, metasprachliche) stehen können (Reich, 2010: 422). In den obigen Bereichen des Sprachverstehens können in beiden Sprachen je maximal 54 Punkte erreicht werden.

### **3.3 Erhebung und Auswertung der Daten**

Erhoben wurde die Erst- und Zweitsprachentwicklung dieser Kinder zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Erstsprache eines jeden Kindes zum ersten Messzeitpunkt diente dabei als Referenz für den Sprachstand. Daran wird sichtbar, auf welchem Entwicklungsstand sich ein Kind in der zuerst erworbenen Sprache befindet. Dazu war die Messung des Sprachstandes in der Erstsprache (L1) zum Messzeitpunkt T1 notwendig. Analog dazu wurde der Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch (L2) erhoben. Durch die Wiederholungsmessung zum zweiten Messzeitpunkt T2 in L1 und L2 können etwaige Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten Auskunft darüber geben, ob unterschiedliche Entwicklungen in den

beiden Sprachen feststellbar sind. Wenn Deutsch (L2) im Vergleich zu Albanisch, Kroatisch, Serbisch (L1) in bestimmten Bereichen aufholt, abfällt oder gleich verläuft, können daraus gegebenenfalls Rückschlüsse auf eine gelingende Sprachförderung gezogen werden.

Der erste Sprachtest zum Messzeitpunkt T1 in beiden Sprachen (L1 und L2) fand in den Monaten Oktober und November 2015 statt. Zwischen der Testdurchführung T1 in L1 (Mazedonisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch) und L2 (Deutsch) lagen etwa drei Wochen, damit Übungs- und Wiedererkennungseffekte im Sprachtest minimiert werden (da z.B. in beiden Sprachversionen identische Bilder verwendet werden). Die zweite Messung T2 in L1 und L2 erfolgte etwa ein halbes Jahr später in den Monaten April und Mai 2016 und wurde analog zur ersten Messung durchgeführt. Wegen einer parallel laufenden mehrjährigen Studie, die alle Zeitressourcen beanspruchte – inzwischen ist sie öffentlich zugänglich (s. Selimi 2019), musste die Fertigstellung des vorliegenden Beitrags zeitlich verschoben werden. Die Ergebnisse beider Erhebungszeitpunkte für die Gesamtgruppe (n=22) wurden zum einen deskriptiv ausgewertet, um die sprachliche Entwicklung der Kinder in Deutsch und in der Erstsprache zu zwei Messzeitpunkten zu vergleichen. Zum anderen wurden die Resultate nach Sprachen (Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache) und nach Gruppen (Spielgruppe (n=12) und Kindergarten (n=10)) erfasst und mithilfe deskriptiver Statistik ausgewertet.

### 3.4 Ergebnisse

Im Sinne einer zugänglicheren Rezeption wurden in den nachfolgenden Grafiken die Rohwerte der vier eingesetzten Subtests des Instrumentariums *Sprachgewandt* jeweils addiert, um für jedes Kind zum jeweiligen Messzeitpunkt einen Summenwert zu erhalten. Anschließend wurde dieser Summenwert des ersten Messzeitpunktes von dem Wert des zweiten Messzeitpunkts subtrahiert, um einen Veränderungswert darstellen zu können. Dieser Veränderungswert hat ein negatives Vorzeichen, wenn die Sprachentwicklung von T1 zu T2 negativ verläuft bzw. der Summenwert der zweiten Messung niedriger ist als derjenige der ersten Messung.

Nachstehend werden zunächst die Ergebnisse aller Kinder (n=22) in der Erstsprache (Abb. 1) und in Deutsch als Zweitsprache (Abb. 2)

graphisch dargestellt und beschrieben. Daraufhin werden die Resultate der Spielgruppenkinder (Abb. 3) und der Kindergartenkinder (Abb. 4) in der Erst- und Zweitsprache graphisch und deskriptiv dargestellt. Diese separate Darstellung beider Gruppen hängt mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der Spielgruppe und im Kindergarten zusammen:

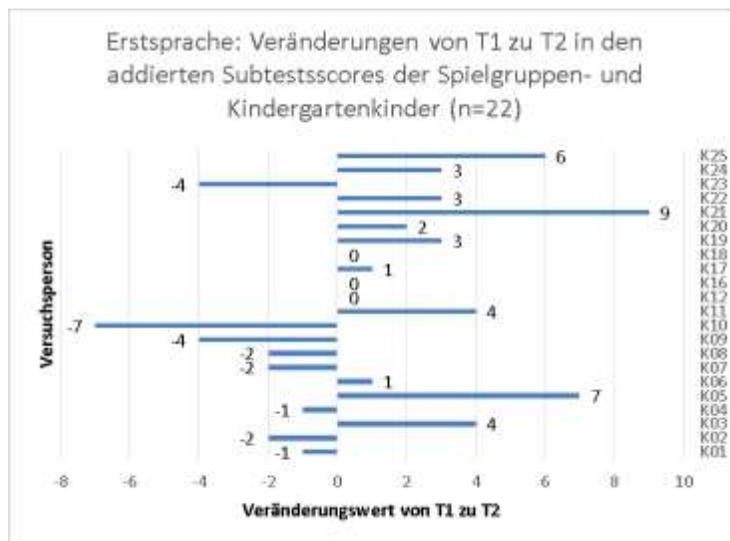


Abb. 1: Veränderungen von T1 zu T2 in der Erstsprache (L1) der Spiel- und Kindergartenkinder

Den Ergebnissen zufolge (Abb. 1) entwickelte sich die Erstsprache (Summenwert T2 minus Summenwert T1) von elf Kindern vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt leicht bis stark positiv. In drei Fällen (K12, K16, K18) bleibt der Summenwert unverändert. Bei acht Kindern zeigte sich eine leicht bis stark negative Erstsprachen-Entwicklung.

Von den maximal zu erreichenden 54 Punkten, die in *Sprachgewandt* erzielt werden können, erzielte beim ersten Messzeitpunkt nur ein Kind (K21) 41 Punkte. Zwanzig Kinder erzielten zwischen 27 und 39 Punkten. Ein Kind lag mit 18 Punkten (K05) unter der zu erreichenden Minimalpunktzahl, die bei 20 Punkten angesiedelt war.<sup>3</sup> Die

<sup>3</sup> Die zu erreichende Mindestpunktzahl, die gemäß *Sprachgewandt* bei 20 liegt, entspricht der durchschnittlichen Sprachentwicklung im Alter zwischen drei und sechs Jahren.

Gesamtgruppe (n=22) erzielte bei dem zweiten Messzeitpunkt ähnliche Resultate: Die von einem Kind erreichte Höchstpunktzahl lag bei 42 Punkten (K22), ein Kind (K19) erreichte 41 Punkte, alle anderen zwanzig Kinder erzielten zwischen 25 und 39 Punkten.

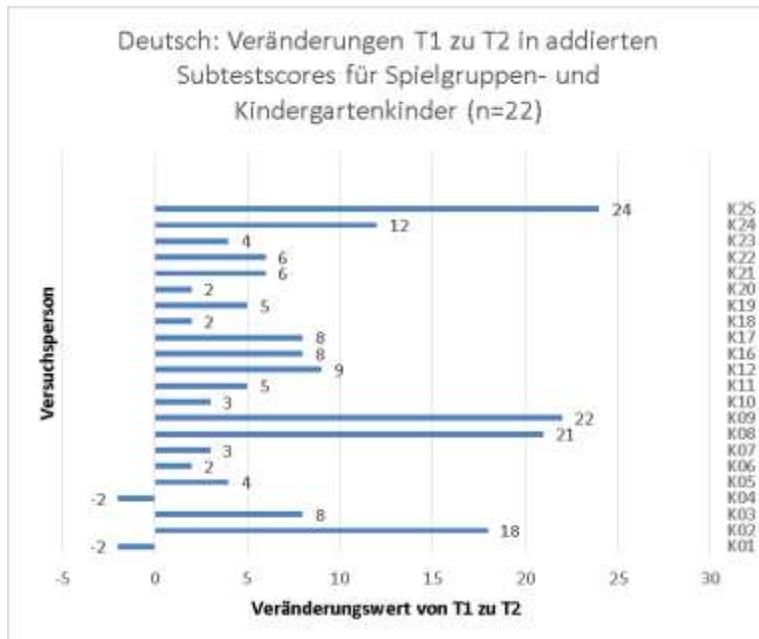


Abb. 2: Veränderungen von T1 zu T2 in Deutsch (L2) bei den Spiel- und Kindergartenkindern

In der Zweitsprache Deutsch (Abb. 2) hingegen entwickelte sich die Sprache zwischen dem Messzeitpunkt T1 und Messzeitpunkt T2 bei zwanzig Kindern leicht bis stark positiv. Den Testergebnissen zufolge zeigte sich bei zwei Kindern (K01 und K04) eine negative L2-Entwicklung.

Bei dem zu erreichenden Maximalwert von 54 Punkten gelang es nur einem Kind (K20), zum Zeitpunkt der ersten Messung 37 Punkte zu erzielen. Sechs Kinder lagen unter dem erforderlichen Minimalwert von 20 Punkten. Bei vier von ihnen musste wegen der sehr geringen Deutschkenntnisse der Test nach wenigen Minuten abgebrochen werden. Somit erzielten diese vier Kinder in Deutsch bei der ersten Messung 0 Punkte. Die übrigen 15 Kinder erreichten zwischen 21 und 35 Punkten.

Anlässlich des zweiten Messzeitpunkts erzielt ein Kind (K19) 41 Punkte und drei Kinder (K16, K17, K22) erzielten 40 Punkte. Drei Kinder erreichten weniger als 20 Punkte. Alle anderen 15 Kinder erzielten zwischen 20 und 30 Punkten:

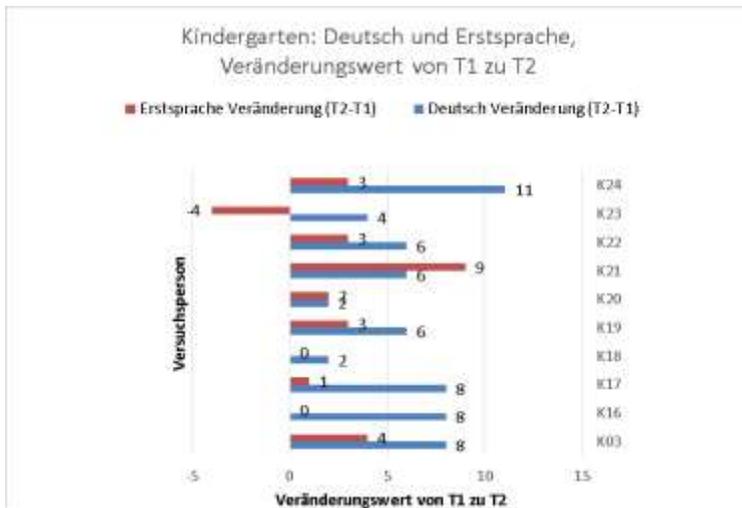


Abb. 3: Entwicklung im Kindergarten: Erstsprache und Deutsch im Vergleich

Abgesehen von zwei Kindern ist deutlich zu erkennen, dass alle anderen in Deutsch (L2) gute Fortschritte machen. Auffallend ist bei den Kindern der Kindergartengruppe, dass bis auf ein Kind (K05) der Zuwachs im Deutschen größer ist als derjenige in der Erstsprache.

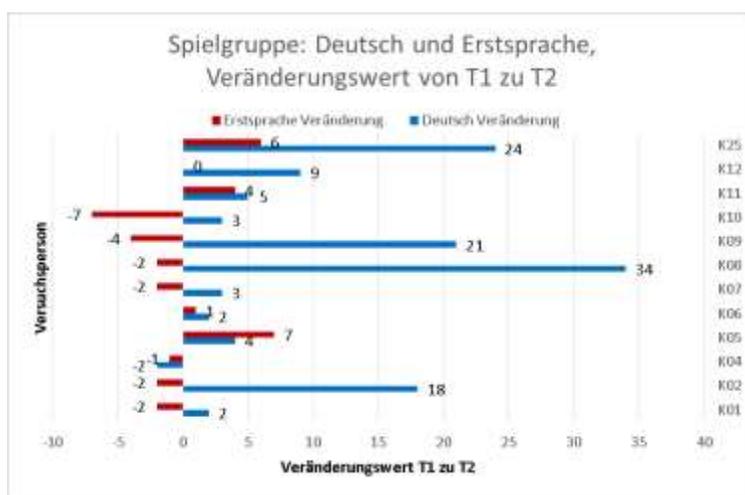


Abb. 4: Entwicklung in der Spielgruppe: Erstsprache und Deutsch

im Vergleich

Bei getrennter Betrachtung der beiden Gruppen in den Abbildungen 3 und 4 ist jedoch folgender Unterschied festzustellen: Im Gegensatz zur Kindergartengruppe (Abb. 3), in der sich eine zwar unterschiedliche, jedoch weitestgehend positive Entwicklung in beiden Sprachen zeigt, ist bei den Spielgruppenkindern (Abb. 4) überwiegend eine negative Entwicklung in der Erstsprache und eine dominant positive Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch feststellbar. Ein besonders starker Zuwachs im Deutschen zeigt sich bei jenen Kindern, die anlässlich der ersten Messung nahezu keine Deutschkenntnisse nachweisen konnten.

## 4 Diskussion

Die geringe Stichprobe, die hier präsentiert wird, beansprucht keine Repräsentativität. Ihr primäres Ziel beschränkt sich vielmehr darauf, das zu untersuchende Problemfeld exemplarisch darzustellen und hinsichtlich der Sprachentwicklung einige Facetten deskriptiv abzubilden. Die Bedeutsamkeit dieser Facetten und allfällig generierte Hypothesen sollten demnach in einer größeren Stichprobe untersucht werden (Witt 2001: 3).

Unseren Ergebnissen zufolge verläuft die Sprachentwicklung der hier präsentierten Kinder unterschiedlich. Betrachtet man die Erst- und Zweitsprachen-Entwicklung der Gesamtgruppe (n=22), ergibt sich eine dominant positive Entwicklung in Deutsch als Zweitsprache. Dieser deutlich positiven Sprachentwicklung steht eine schwächere Erstsprachen-Entwicklung gegenüber: Bei elf Kindern der Gesamtgruppe ist eine positive L1-Entwicklung erkennbar. Bei acht Kindern zeigt sich eine deutliche L1-Regression. Bei drei Kindern bleibt die Erstsprachenentwicklung in den rund sechs Monaten zwischen T1 und T2 unverändert. Aufgrund der kleinen Stichprobe lässt sich jedoch keine sichere Aussage darüber machen, ob es wirkliche Entwicklungsunterschiede in den Erstsprachen (Mazedonisch, Albanisch, Serbisch, Kroatisch, Deutsch) gibt.

Betrachtet man die Ergebnisse beider Gruppen separat und stellt die L1- und L2-Ergebnisse kontrastiv dar, entsteht ein völlig anderes Bild:

Während in der Kindergartengruppe (n=10) – von einem Kind abgesehen – alle anderen in beiden Sprachen, insbesondere jedoch im Deutschen, minimale bis grosse Fortschritte machten, entwickelten sich bei nur vier Spielgruppenkindern (n=12) beide Sprachen leicht bis stark positiv. Alle anderen Kinder dieser Gruppe zeigten unseren Ergebnissen zufolge eine negative Entwicklung in der Erstsprache. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass in L2 keines der Kinder die möglichen 54 Punkte, die bei einer soliden Progression als maximale Punktzahl hätten erreicht werden können, erreichte.

Daraus resultieren zunächst zwei Erkenntnisse: Einerseits wird deutlich, dass der Spiel- und Kindergartenbesuch für die Entwicklung eines Kindes im Deutschen als Zweitsprache (L2) förderlich zu sein scheint. Dies untermauert die Befunde von Becker (2012: 156), nach denen Migrantenkinder von dem Besuch einer familienergänzenden Einrichtung profitieren und die deutsche Sprache noch vor dem Eintritt in den Kindergarten erlernen können. Mit Blick auf die Bildungssprache können somit die Vorschul-Einrichtungen die an sie gestellten Hoffnungen einer kompensatorischen Wirkung zumindest ansatzweise erfüllen und eine mögliche Fossilierung der Zweitsprache Deutsch – hier also die „Einfrierung“ des Sprachentwicklungsstandes auf dem Niveau bei Eintritt in die Bildungseinrichtung – vermeiden (Tracy 2007: 67). Dank ihren Kenntnissen in der Lokalsprache können die Kinder ihre Bedürfnisse und Absichten ausdrücken, mit Höflichkeitsregeln umgehen und die Sprachcodes einer gegebenen Situation entsprechend anwenden (Fried 2010: 158, Ahrenholz 2010b: 65).

Hinsichtlich der Unterschiede in der Erlernung des Deutschen resümiert Griesshaber im Rahmen einer eigenen Längsschnittstudie:

Ein Kriterium für diese Unterschiede ist in der Menge der umgesetzten Sprachmittel zu sehen: Wer früh viel umsetzt – hier ermittelt über die Produktion –, erwirbt auch viele und differenzierte Regeln; wer wenig umsetzt, erwirbt offensichtlich nur grobe, schlecht angepasste Regeln, d.h. macht viele Fehler (Griesshaber 2011: 45).

Parallel dazu deutet die negative Erstsprach-Entwicklung der acht Spielgruppenkinder auf den Beginn einer Verdrängung dieser Erstsprache durch die neu erworbene Sprache *Deutsch* hin. Eine subtraktive Zweisprachigkeit hat zur Folge, dass

wichtige sprachübergreifende Strukturen des Regelwissens und der Sprachlogik im ersten Sprachsystem wegbrechen, die dann nicht mehr für die Entwicklung vergleichbarer Strukturen in der zweiten Sprache genutzt werden können. (Küpelikiliç & Ringler 2004: 31).

Eine mögliche Erklärung für die negative Erstspracheentwicklung könnte u.a. mit ungenügenden sprachlichen Anregungen im Elternhaus zusammenhängen. Entsprechenden Studien zufolge verfügen beispielsweise dreijährige Kinder aus gut situierten Verhältnissen über 1100 Wörter, während benachteiligte Gleichaltrige lediglich 500 Wörter produzieren können (Szagun 2013: 134ff.).

In diesem Zusammenhang liefern die Befunde einer Studie von Selimi (2014) Indizien dafür, dass eine stark ausgeprägte Sprachkompetenz in der zuerst erworbenen Sprache sowie qualitativ hochstehende Förderangebote zuhause und in koordiniert und regelmäßig stattfindenden, familienergänzenden Einrichtungen die Entwicklung höherer sprachlich-kognitiver Kompetenzen in beiden Sprachen positiv beeinflussen können. Vergleichsmöglichkeiten von Einheiten beider Sprachen begünstigen eine Art Doppelvernetzung, so dass

einerseits eine dauerhaftere Speicherung von Wörtern ermöglicht, andererseits dadurch aber auch ein flexibleres Abrufen und ein vielfältigeres Kombinieren (im Sinne des kreativen Denkens) möglich wird (Apeltauer 2005: 35 und 2011a: 9ff.).

Die Kinder gleichen Daten der neu gelernten Sprache mit den bekannten Daten der Erstsprache mehr oder weniger bewusst ab (Oomen-Welke 2010: 33).

Ein weiterer Aspekt, den wir in dieser Pilotstudie nicht untersuchen konnten, den wir jedoch aufgrund empirischer Befunde als wichtig für die Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder erachten, liegt in deren motorischen Fähigkeiten. Hierzu hat beispielsweise Zimmer den Zusammenhang zwischen Bewegungs- und Sprachhandeln dargelegt:

So sind z.B. Sehen und Hören, Fein- und Grobmotorik eng miteinander verbunden und weisen unmittelbare Beziehungen zur Sprachentwicklung auf. (Zimmer 2005: 13).

## **5 Vorschläge für die Praxis**

Die sprachlichen Erfahrungen der Kinder zu Beginn des Eintritts in die Spielgruppe und den Kindergarten sind unterschiedlich. Den meisten von ihnen wurden zu Hause Reime, Sprüche und Verse vorgesprochen, Lieder vorgesungen, Geschichten und Märchen vorgelesen oder erzählt. Einige Kinder haben auch andere Erfahrungen wie etwa Videofilme, Fernsehen, Kinderkino oder Tablets. Anderen fehlen zum Übertritt in den Kindergarten diese Erfahrungen teilweise oder ganz. Diese Kinder brauchen eine kompensatorische Sprachförderung in außerfamiliären Einrichtungen.

Nachfolgend werden exemplarisch einige Vorschläge zur Sprachförderung der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren unterbreitet, ohne hiermit jedoch einen empiriegestützten Wirksamkeitsanspruch erheben zu wollen.

### **5.1 Motorische und sensorische Fähigkeiten**

Es wird angenommen, dass die Förderung allgemeiner motorischer und sensorischer Voraussetzungen zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen kann. Hierzu eignen sich insbesondere einfache Bewegungsspiele, die mit Gesang begleitet werden. Ebenso geeignet sind Spiele, die rhythmische Elemente enthalten (z.B. Klatsch-, Geh- oder Hüpf-Rhythmen) und die Mundmuskulatur stimulieren. Beispielsweise können die Kinder durch einen Strohhalm Wasser aus ihren Bechern trinken, mit Wasser gurgeln oder mit der Zunge kleine Früchte- oder Obststücke aufnehmen. Ein beliebtes Spiel ist zudem 'Watteblasen': Ein Wattebausch auf einem Tisch wird mit oder ohne Strohhalm in ein 'Tor' geblasen.

### **5.2 Auditive Wahrnehmung**

Durch auditive Aktivitäten nehmen die Kinder Sprachfacetten wahr. Hierfür empfehlen sich Angebote, die es den Kindern ermöglichen, Sprachklänge wahrzunehmen, ihre Aufmerksamkeit zu entwickeln und ihr Laut-Inventar in verschiedenen Variationen zu erweitern. Einfache

Spiele wie etwa das 'klingende Tor', bei dem ein Kind mit geschlossenen Augen durch eine enge Gasse zweier anderer Kinder hindurchgehen muss, ohne diese zu berühren. Die beiden 'Pfeiler' des Tores haben eine Klingel oder einen anderen Gegenstand, an dem sich das hindurchgehende Kind auditiv orientieren kann. Spiele, bei denen ein Kind ein anderes Kind mit einem zuvor eingepprägten Geräusch innerhalb einer Gruppe mit Kindern und vielen anderen Geräuschen mit geschlossenen Augen erkennen soll, stellen ein weiteres Beispiel dieser Art dar.

### **5.3 Wortschatz**

Jedes beliebige Thema, das für Kinder dieses Alters zugänglich und pädagogisch sinnvoll ist, eignet sich zur Förderung des Wortschatzes. Will man beispielsweise hierfür das Bilderbuch *Die Raupe Nimmersatt* heranziehen, stellt man die Raupe (in Form einer Handpuppe) als Hauptfigur in den Mittelpunkt und thematisiert mit den Kindern die Eigenschaften und Lebensgewohnheiten dieser Raupe. Die Einstiegsfrage, womit sich die Raupe ernähre, bildet z.B. die Grundlage für die Einführung verschiedener Obst- und Gemüseamen: *Gurke, Apfel, Erdbeere, Pflaume, Banane, Melone*. Durch die Unterbegriffe erwerben die Kinder am Ende der Sequenz die Oberbegriffe *Obst* und *Gemüse*.

### **5.4 Phonologische Bewusstheit**

Während die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne die Wahrnehmung größerer Einheiten wie Wörter, Sätze und Silben in Wörtern, des Wortklangs beim Reimen (z.B. *Rau-pe, Zir-kus, Far-ben*) umfasst, bezieht sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne auf die Wahrnehmung der Laute (Phoneme) der gesprochenen Sprache (z.B. *R-a-u-p-e, Z-i-r-k-u-s, F-a-r-b-e-n*).

Die Wörter, die im Rahmen der Wortschatzaktivitäten gelernt werden, können aufgegriffen und als Übungen der phonologischen Bewusstheit geübt werden. Die Kinder trennen beispielsweise zunächst die eingeführten Wörter in Silben und klatschen gleichzeitig mit den Händen. Beispiel: *Rau-pe, Ap-fel, Me-lo-ne, Gur-ke*.

Reime gehören ebenfalls zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne. Beispiele: *Gurke-Schurke, Kartoffel-Pantoffel, Pilz-Filz*. Diese Wörter werden den Kindern im nächsten Schritt auf der Laut-Ebene bewusst gemacht: *A-p-f-e-l, P-i-l-z, K-a-r-o-tt-e*. Allmählich erkennen sie die Unterschiede zwischen den Lauten: *[pə] P ([pɛ:] vs. [pə])* und *[b], [d] B, D* und *[t], [r] T, R* und *[l] L*; sagt man *[karotɛ] Karotte* oder *[kalotɛ] Kalotte*.

## 6 Abschließende Bemerkungen

Ausgehend von der Annahme, dass eine frühe, gut koordinierte Sprachförderung zuhause und in familienergänzenden Einrichtungen zur soliden Endwicklung der Kinder in der Erstsprache und in Deutsch als Zweitsprache führen kann, lassen sich abschliessend die in den vorausgehenden Abschnitten identifizierten und bislang erörterten Sprachaspekte durch folgende Überlegungen und Vorschläge für weitere Forschungen in robusteren Stichproben ergänzen:

- In einer Folgestudie sollen die hier gewonnenen Hinweise hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachentwicklungsaspekte der frühen Kindheit in einem sprachlich und sozial heterogenen Umfeld mithilfe validierter Instrumente genauer untersucht werden.
- Trotz einigen Untersuchungen der letzten Jahre, deren Fokus in der frühkindlichen Sprachförderung liegt, deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass hinsichtlich der Implementierung und Koordinierung der Sprachbildung im Vorschulalter, insbesondere der Förderkonzepte und Instrumente nach wie vor ein hoher Forschungsbedarf angezeigt ist. Beispielsweise kann aus dem Gesamtkontext vorliegender Daten identifiziert werden, dass kaum zielführende kontrastive Analysen und Überprüfungen bestehender Konzepte einer ganzheitlichen, integrativ konzipierten frühen Sprachförderung unter unterschiedlichen Umsetzungsbedingungen existieren.
- Erfolgversprechend scheint es zu sein, wenn die Praxis im deutschsprachigen Raum sprachlich-pädagogisch durchdachte, gut koordinierte und institutionell finanzierte Sprachförderangebote bedarfs- und zielgruppengerecht regelmässig anbietet, damit der Übergang in den Kindergarten und später in die Schule sprachlich und sozial gelingt. Die Förderangebote sollen sich demzufolge an sämtliche Vorschuleinrichtungen richten, die bereit sind, nach

empiriebasierten und praxiserprobten Qualitätsstandard zu arbeiten; hierfür müssten bestehende Qualitätsstandards überprüft, bei Bedarf optimiert und zusammen mit gutem Fördermaterial der Praxis zur Verfügung gestellt werden. Die Forschung kann hierbei einen Beitrag leisten und entsprechende Instrumente sowie Materialien für eine professionelle, qualitativ hochstehende Förderung *aller* Kinder in deren Gesamtentwicklung erarbeiten.

## Bibliographie

- Ahrenholz, B. (2010a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz B., Oomen-Welke I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, B. (2010b). Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz B., Oomen-Welke I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 64-80.
- Apeltauer, E. (2011). Umfahren bedeutet nicht dasselbe wie umfahren! In: *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*. Bern: Schulverlag plus, 3, 9-11.
- Apeltauer, E. (Hrsg.) (2005). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufgewachsenen türkischen Kindern im Vorschulbereich. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, Sonderheft 1. Flensburg: Universität Flensburg.
- Bayer, N.; Moser, U. (2013): *Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Bayer, N. (2012). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Becker, B. (2012). Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V. In: *Frühe Bildung*. Göttingen: Hogrefe, 1, 3, 150-158.
- Diez Grieser, M. T.; Simoni, H. (2008). Projekt Spielgruppe Plus. *Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

- Dumont, H.; Trautwein, U.; Lüdke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. In: *Psychologie in Erziehungswissenschaft und Unterricht*. München/Basel: Reinhardt, 109-121.
- Ehlich, K. (2007). *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.
- Fried, L.; Stude, J. (2011). Erzählkompetenzen im Übergang von der Kita zur Grundschule: Bedeutung des häuslichen Kontextes. In: Roux, S., Kammermeyer, G. (Hrsg.): *Sprachförderung im Blickpunkt*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 25, 4, 386-405.
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In: Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Chur: Rüegger, 15-175.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Knapp, W.; Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geissmann, H.; Fahrländer, E.; Margelist, T.; Truninger, R.; Züllig, S.; Jenni, O. (2012). Wie entwickeln sich Late Talkers? In: Hellbrügge, Th., Schneeweiss, B. (Hrsg.): *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung: Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 52-67.
- Griesshaber, W. (2011). Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Griesshaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweisprachlichen Fachunterricht. In: B. Ahrenholz (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 37-53.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Hart, B.; Resley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hofmann, N.; Polotzek, S.; Roos, J.; Schöler, H. (2008). *Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Kammermeyer, G.; Roux, S.; Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? In:

Roux, S., Kammermeyer, G. (Hrsg.): *Sprachförderung im Blickpunkt*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 25, 4, 439-461.

Kiziak, T.; Kreuter, V.; Klingholz, R. (2012). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. Berlin: Berlin-Institut.

Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Meyer.

Krinninger, D.; Müller, H.-R. (2012). Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Weinheim: Beltz Juventa, 32, 3, 233-249.

Kuhs, K. (2010). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 395-408.

Küpelikiliç, N.; Ringler, M. (2004). Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: *Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V.* (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Brandes/Apsel, 29-50.

Lisker, A. (2011). *Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI, <http://www.dji.de> [aktualisiert: 15.07.2020].

Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung*. Tübingen: Attempto, 93-113.

Oomen-Welke, I. (2010). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33-48.

Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern*. Frauenfeld: Kon-  
Lab.

Reich, H. H. (2010). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 420-429.

Reich, H. H. (2008). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, K.; Bredel, U., Reich, H. H.

(Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung– Forschungsgrundlagen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 29/II, 163-170.

Richter, M.; Andresen, S. (2012): Orte „guter Kindheit“? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Weinheim: Beltz Juventa, 32, 3, 250-265.

Rowe, M. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. In: *Journal of Child Language*, 1, 185-205.

Schneider, W.; Büttner, G. (2008). Entwicklung des Gedächtnisses im Kindes- und Jugendalter. In: Oerter, R., Montada, L (Hrsg.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Selimi, N. (2019). Jazik i kultura. Istraživanje sprovedeno kaj decata so makedonsko poteklo vo Švajcarija (Sprache und Kultur. Eine Untersuchung bei Kindern mazedonischer Herkunft in der Schweiz). Skopje: MI-AN.

Selimi, N. (2014). *Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe, Befunde, Familienprofile*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Suter Tufekovic, C. (2008). *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen*. Eine empirische Studie. Bern u.a.: Peter Lang.

Szagan, G.; Stumper, B.; Schramm Satyam, A. (2009). *Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform)*. Frankfurt: Pearson Assessment.

Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind*. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I., Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-196.

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: France.

Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, T.

(Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-  
Formen-Förderung*. Tübingen: Attempo: 69-92.

Ulich, M.; Oberhuemer, P. (2003). „Interkulturelle Kompetenz und  
mehrsprachige Bildung.“ In: Fthenakis W. E. (Hrsg.):  
*Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten  
Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i. B.: Herder, 152-168.

Weinert, S. (2007). Spracherwerb. In: Hasselhorn, M., Schneider, W. (Hrsg.):  
*Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 22-231.

Weinert, S.; Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada,  
L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz, 502-534.

Weinert, S.; Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In Petermann, F., Schneider,  
W. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe,  
91-134.

Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer  
Sozialforschung [36 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2,  
8, <http://nbn-resolving.de> [aktualisiert: 15.07.2020].

Zimmer, R. (2005). *Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs-  
und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in  
Kindertagesstätten*,  
[http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung  
\\_Zimmer.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf) [aktualisiert: 15.07.2020].

## **Autoren:**

**Naxhi Selimi**, Prof. Dr.  
Pädagogische Hochschule Schwyz

Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache  
Zaystrasse 42  
CH-6410 Goldau  
Email: [naxhi.selimi@phsz.ch](mailto:naxhi.selimi@phsz.ch)

**Biljana Ivanovska**, Prof. Dr.  
Philologische Fakultät, Universität "Goce Delčev", Štip  
R. Nordmazedonien  
Email: biljana.ivanovska@ugd.edu.mk