

Primäre Herkunftseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Input als wesentliche Faktoren der kindlichen Sprachentwicklung

Eva Frick

*„Der Motor der Sprachentwicklung ist die Bereitschaft der Umgebung, auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder einzugehen.“
(L. Hoffmann & S. Rainel-Straka, 2000)*

Sprachliche Kompetenzen gelten als Grundvoraussetzung für die Teilhabe des gesellschaftlichen Lebens. In weiterer Folge wirken sich sprachliche Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit und die Anwendung von Bildungssprache bestimmend auf den beruflichen Lebensweg aus; Sprache fungiert somit als (intellektuelles) Werkzeug. Zugleich ist eine Zunahme der Kinder und Jugendlichen zu verzeichnen, welche nicht nur mit einer Sprache, sondern mehrsprachig aufwachsen. „Mehrsprachigkeit ist [somit] die Bildungs- und Teilhabevoraussetzung einer zunehmend größer werdenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in deutschen Kitas und Schulen.“ (Putjata & Plöger, 2020, S. 1).

Der vorliegende Beitrag untersucht die familialen Herkunftsmerkmale unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sowie den Input durch die engsten familialen Bezugspersonen in Bezug auf die sprachliche Entwicklung bei Kindern, da Bildungsprozesse, welche in der Familie durchlaufen werden, als Fundament für spätere Sprach- und Literacy-Kompetenzen gelten (Frick, 2019). Diese primären Effekte beschreiben den möglichen Einfluss von Herkunft auf die Kompetenzentwicklung im sprachlichen Bereich. Der Begriff Input beinhaltet in diesem Zusammenhang die sprachlichen Handlungen, die ein Kind im familialen Umfeld von seinen Bezugspersonen erfährt. Dabei spielen die Qualität und die Quantität des Inputs, welche die Kinder erfahren, eine enorme Rolle, da von diesen die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen maßgeblich abhängt und direkt beeinflusst wird (Frick, 2017, S. 437). Die Familie gilt somit als erster, wichtigster und einflussreichster Bildungsort – im Positiven wie im Negativen (Kieferle et al., 2013). Die grundlegende Hypothese lautet, dass Kinder im Alter von bis zu vier Jahren bessere sprachliche Kompetenzen (in Deutsch) entwickeln, wenn sie durch familiale Bezugspersonen bei der Sprachentwicklung unterstützt werden. Die Thematik der sprachlichen (Früh-)Förderung ist somit eine aktuelle. Vorwiegend geht es dabei jedoch um ein Ausgleichen von sprachlichen Defiziten bis zum vollendeten vierten Lebensjahr, um Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich vorzubeugen (Kammermeyer & Molitor, 2005; Dickinson, 2013; Dux & Sievert, 2012).

Für die Untersuchung wurden einerseits die Einschätzung des sprachförderlichen Verhaltens der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten sowie deren höchste abgeschlossene Ausbildung und andererseits die Sprachentwicklung der Kinder untersucht. Als familiale

Praxen werden das Vorleseverhalten, das Interaktionsverhalten in Bezug auf Lieder singen und Reimspiele durchführen sowie die sprachlichen Anregungen, welche das Kind zu Hause bekommt, miteinbezogen. Die normativ-theoretische Argumentation im Forschungsdiskurs im Bereich der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit ist bislang vorherrschend, dennoch wird, auf Grund der Untersuchung bei Kindern bis zu einem Alter von vier Jahren, auf die Einschätzung der Eltern zurückgegriffen, da die Einbeziehung der persönlichen Perspektiven der Kinder auf Grund des jungen Alters nicht in dieser Art möglich gewesen wäre.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Erstsprache verläuft grundsätzlich gleichförmig, d.h. die Erwerbsphasen werden in einer bestimmten, gleichen Reihenfolge durchlaufen (Meisel, 2013). Als Unterscheidungsfaktoren gelten die Verweildauer in den einzelnen Entwicklungsstufen, also das individuelle Entwicklungstempo, sowie die Ausprägung der Entwicklung in den jeweiligen Stufen. Dabei spielen Faktoren wie u.a. der familiäre Hintergrund (Bourdieu, 1983), insbesondere das Bildungsniveau der Eltern (Hillmert, 2012) sowie die Qualität und Quantität des Inputs durch die Bezugspersonen (Frick, 2019; Frick, 2017) eine wesentliche Rolle für die Bildungschancen von Kindern. Die Entwicklung der Erstsprache ist mit einem Alter von vier Jahren in den Grundzügen abgeschlossen (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: Sprachentwicklung – Meilensteine und Grenzpfosten (Frick, 2019, S. 76)



Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich diesbezüglich, da die Erwerbsphasen nicht in Relation zum Alter der bzw. des Erwerbenden gesetzt werden (können), sondern sich als einzelne inhaltliche Phasen darstellen – immer in Abhängigkeit von dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Der grundlegende Erwerb einer Zweitsprache dauert bis zu sechs Jahre. Dies stellt somit den Zeitraum dar, welcher den Kindern zugestanden werden müsste, um die Zweitsprache hinsichtlich der Anwendung als Bildungssprache annähernd beherrschen zu können.

Input, sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht, sowie Zuwendung in Form von Interaktionen sind dabei determinierende Faktoren in Bezug auf die Wirkung sprachförderlicher Maßnahmen. Die Frequenz der gehörten Wörter, die Möglichkeit des Eintauchens in ein Sprachbad sowie vielfältige, interessante und sinnstiftende Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Frick, 2017). Weitere einflussnehmende Aspekte auf die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder sind die Qualität der Beziehungen in der Familie, die Bildung der Eltern sowie die sozioökonomische Situation (Strehmel, 2008).

Untersuchung

Grundlage der Analyse bildeten die Daten von 345 Elternfragebögen (Paper-Pencil-Format), welche in die Untersuchung einbezogen wurden (vor Bereinigung: n=368). Als Antwortformat wurde ein vorgefertigtes System von Antwortmöglichkeiten auf Grund der besseren Vergleichbarkeit der ausgewerteten Antworten gewählt, da die untersuchte Gruppe der Eltern in Bezug auf Alter, Lebenserfahrungen, Herkunft, Sprachen, Grad der abgeschlossenen Schul- bzw. Ausbildung etc. relativ inhomogen war. Um latente Variablen gewinnen und mit diesen arbeiten zu können, wurden zur Dimensionsreduktion Likert-Skalen gebildet, indem die Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und daraus resultierend in Abhängigkeit von Mittelwert und der Standardabweichung zu Merkmalen zusammengefasst wurden. Aus den Items, die zu einem Merkmal zusammengefasst wurden, wurde im Anschluss das Mittel berechnet. Zusätzlich wurde eine Itemkonsistenzanalyse durchgeführt, um das Cronbach Alpha zu ermitteln. Die so gewonnenen Merkmale als gebildete Likert-Skalen konnten somit bei der weiteren Datenauswertung als intervallskalierte Variablen gehandhabt werden. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigen die Einschätzungen über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder (n=345) im Kindergartenalter sowie die Einschätzung der Eltern über ihr eigenes, förderliches Verhalten in Bezug auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder.

Ziel dieser herkunftsbezogenen Sprachentwicklungsanalyse ist es, die Einflüsse familialer Strukturmerkmale und familialer Praxen auf die Sprachentwicklung bei Kindern zu untersuchen.

Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass in die Analyse 54,2 Prozent Buben und 45,5 Prozent Mädchen miteinbezogen wurden. Bei 0,3 Prozent der Kinder wurden keine Angaben gemacht. Zudem hatten 77,7 Prozent der Kinder als Erstsprache Deutsch sowie 21,7 Prozent eine andere Erstsprache. Bei 0,6 Prozent der Kinder wurde zur Erstsprache keine Angabe gemacht. 91,6 Prozent der untersuchten Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen zwei und vier Jahre alt; 7,6 Prozent waren zwischen eineinhalb und zwei Jahre alt und 0,8 Prozent waren jünger als eineinhalb Jahre. Die Selbsteinschätzung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zeigte sich folgendermaßen: 48,1 Prozent schätzten ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ ein, darauf folgten 32,1 Prozent mit nach ihren Angaben zufolge guten Deutschkenntnissen, 13 Prozent mit mäßigen sowie 6,9 Prozent mit nicht so guten Deutschkenntnissen. Im Vergleich dazu schätzten 3,8 Prozent der Eltern mit Deutsch als Erstsprache ihre Deutschkenntnisse als mäßig bzw. nicht so gut ein und 2,6 Prozent machten dazu keine Angaben.

Zum Leseverhalten gaben zwei Drittel (65,7 Prozent) der befragten Eltern bzw. Obsorgeberechtigten an, dass sie gerne lesen, ein Fünftel (20,1 Prozent) beantwortete diese Frage mit „eher ja“, ein Zehntel (10,1 Prozent) mit „eher nein“ und 2,6 Prozent sagten von sich, dass sie nicht gerne lesen. Damit hatten 12,7 Prozent diese Frage nicht positiv beantwortet. 1,4 Prozent machten keine Angabe zu dieser Frage. Die häufigsten Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern bzw. Obsorgeberechtigten wurden hierzu bei den Schultypen Lehre bzw. Berufsschule mit 11,6 Prozent, Matura mit 18,7

Prozent sowie Studium mit 32,9 Prozent gemacht. Die Gewichtung hin zum abgeschlossenen Studium könnte u.a. daran liegen, dass eher Eltern, welche selbst ein Studium absolviert haben, sich an statistischen Umfragen beteiligen. Auch die eventuell weniger gut ausgeprägten Deutschkompetenzen könnten sich hier niederschlagen.

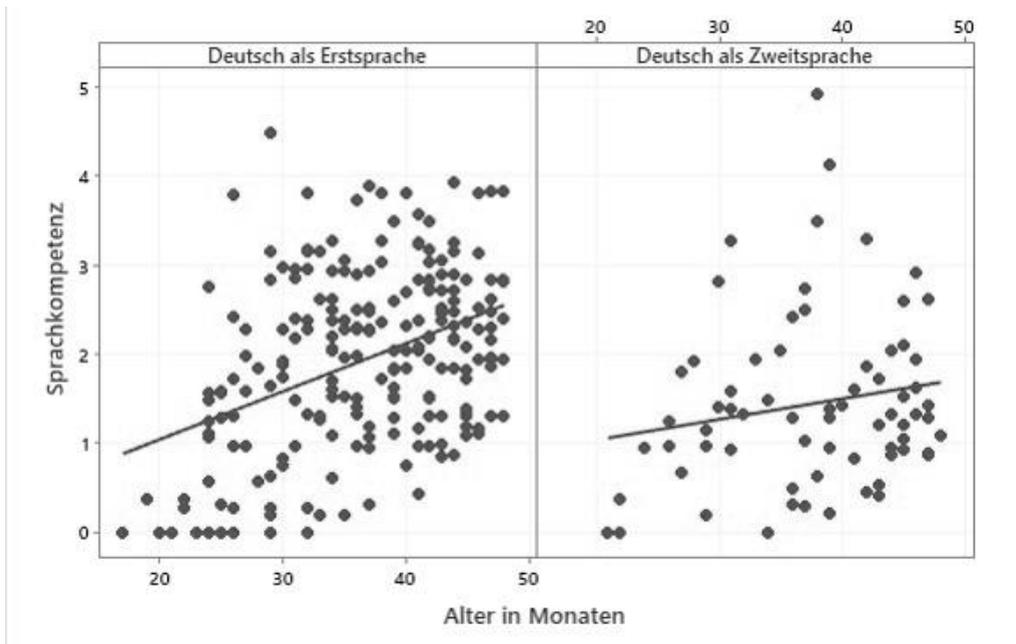
Bei den Varianten der familialen Sprachförderung und deren Häufigkeiten ist das Ergebnis der Wertigkeit der sprachförderlichen Maßnahmen „plaudern“ und „vorlesen“ überraschend. Diese Varianten, die als sehr wertvoll im Bereich der Sprachförderung angesehen werden, schneiden mit einerseits sechs Prozent und andererseits fünf Prozent verhältnismäßig schlecht ab.

Beim Abschnitt zur Sprachkompetenz des Kindes wurde eine Reliabilitätsanalyse und in weiterer Folge ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen der Items durchgeführt. Auf Grund der hohen Interkorrelation wurde die latente Variable „Einschätzung der Sprachkompetenz des Kindes“ mit den im Folgenden angeführten zehn Items gebildet: „Kind spricht verständlich“, „Kind spricht flüssig“, „Kind stellt viele Fragen“, „Kind verwendet einfache Sätze“, „Kind verwendet die Artikel richtig“, „Kind setzt die einzelnen Wörter an die richtige Stelle im Satz“, „Kind verwendet richtige Verbformen“, „Kind erzählt Geschichten verständlich“, „Kind verwendet Zeitpräpositionen“ sowie „Kind verwendet Positionen von Objekten“. Das Cronbachs Alpha dieser Variable von 0,94 und einer Varianz von ,087 bestätigt die hohe Interkorrelation. Somit zeigt sich mit $r=0,24$ eine mittlere Korrelation zwischen der Sprachkompetenz des Kindes und den Maßnahmen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen, welche von Eltern durchgeführt werden, mit hoher Signifikanz.

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenzen und dem Alter des Kindes feststellen zu können, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt. Dabei zeigte sich der erwartete Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung des Kindes in Deutsch im Vergleich zum Alter des Kindes in Monaten (s. Abbildung 2).

Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache zeigt sich das R-Quadrat mit 15,6 Prozent, d.h. dies ist die erwartete Entwicklung auf Grund der gegebenen Alterszunahme. Die Ausreißer am oberen Ende der Graphik könnten auf so genannte Late Bloomer hindeuten. Die Punkte am unteren Ende der Graphik zeigen, dass ein paar wenige Kinder bereits im frühen Kindesalter eine hohe sprachliche Kompetenz in ihrer Erstsprache Deutsch aufweisen. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zeigt sich das R-Quadrat mit 3,1 Prozent, d.h. dies bestätigt, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch nicht direkt in Zusammenhang mit der Erstsprachentwicklung gesetzt werden kann. In der Stichprobe konnte mittels ANOVA ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprachförderung durch Eltern und der Sprachkompetenz der Kinder festgestellt werden ($p=0,032$). Im Mittel schätzten 63 Prozent der Eltern (MIN=29,9%; MAX=80,6%) ihr Verhalten in Bezug auf die familialen Praxen als sehr sprachförderlich ein.

Abbildung 2: Zusammenhang Sprachentwicklung in Deutsch und Alter des Kindes



Bei der Diagnostik des Regressionsmodells wird deutlich, dass die Annahmen, nämlich Betrachtung der Sprachkompetenz der Kinder unter Einbeziehung der Variablen Sprachförderung durch Eltern, Alter der Kinder, Erstsprache der Kinder sowie Determination, zutreffen. Die Residuen des Regressionsmodells sind annähernd normalverteilt. Die kleinen, feststellbaren Ausreißer sind eventuell auf das Alter zurückzuführen, was einer tieferen Analyse bedingen würde. Interessant ist bei der Analyse des Alters als Kovariate, dass sich knapp 22 Prozent der Entwicklung durch das Alter erklären lassen (R -Quadrat: 21,86 Prozent). Zusätzlich wird deutlich, dass DaZ-Kinder pro Monat weniger Fortschritte machen. Erwartungsgemäß könnte angenommen werden, dass Kinder im Rahmen der natürlichen Altersentwicklung denselben Fortschritt machen.

Fazit

Das Bewusstsein um die Wichtigkeit des Inputs durch die Bezugspersonen sowie deren Vorbildwirkung und das Wissen, welche Bandbreite die Thematik der sprachförderlichen Maßnahmen beinhaltet, kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Es kann und darf dementsprechend nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern bzw. Obsorgeberechtigte grundsätzlich über das Wissen verfügen, dass sich Zuwendung in Form von Aktivitäten wie Handlungen sprachlich begleiten, mit dem Kind sprechen und spielen, sich mit ihm unterhalten, gemeinsam Bilderbücher ansehen und vorlesen sowie singen und Reimspiele durchführen etc. unterstützend und fördernd auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken. Dabei sind die Kontexte, in denen gelingende Sprachentwicklung stattfindet, abhängig von der Qualität und Quantität des Inputs und der Interaktionen, die dem Kind

geboden werden. Die Frequenz der gehörten Wörter (Bsp. 30-Million-Word-Gap, Hart & Risley, 2003), die Möglichkeit des Eintauchens in ein Sprachbad sowie vielfältige, interessante und sinnstiftende Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Frick, 2017).

Zudem wurde deutlich, dass die Unterstützung und Förderung von Sprachentwicklung wesentlich mit der Vorstellung als Ausmerzung von Defiziten verbunden ist und weniger damit, dass die Beschäftigung mit dem Kind unter Berücksichtigung von sprachförderlichen Maßnahmen prägend für die Entwicklung der Sprachkompetenz ist. Der Einfluss der Familie auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder ist enorm. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer adäquaten Elternarbeit. Das Bewusstmachen dieser Abhängigkeit von primären Herkunftseffekten sowie der weiterführenden Konsequenzen im (schulischen) Leben ist unabdingbare Voraussetzung für ein Umdenken (Frick, 2017). Dadurch könnte eine Sensibilisierung für die Wichtigkeit dieser Thematik gelingen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Dickinson, David K. (2013). Das Sprachparadoxon: Die Herausforderung frühkindlicher Bildung. In Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 12-21). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dux, Winfried & Sievert, Susanne (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern*. Verfügbar unter: http://www.familienatlas.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaanskh [15. März 2016].
- Frick, Eva (2019). *Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?* Wien: LIT.
- Frick, Eva (2017). Die Wichtigkeit des Inputs: (Aus-)Wirkung von sprachlichen Stimuli auf die Sprachentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 437-444.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. American Educator*. Verfügbar unter: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf> [22. November 2018].
- Hillmert, Steffen (2012). Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In Rolf Becker & Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 325-345). Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, Gisela & Molitor, Myrjam (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130-142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kieferle, Christa, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meisel, Jürgen M. (2013). Frühe Mehrsprachigkeit: Gefahren oder Vorteile? In Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 118-130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Putjata, Galina & Plöger, Simone (2020). Bericht zum GAL-Symposium „Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf Mehrsprachigkeit und Sprachbildungsprozesse“. Verfügbar unter: https://gal-ev.de/gal-content/uploads/2020/11/Bericht-GAL-Symposium_PutjataPloeger.docx.pdf?x80533 [14. März 2021].
- Strehmel, Petra (2008). *Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? Internationale Studien bestätigen Bekanntes und fordern Neues*. Verfügbar unter: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2008-38-jg/1-2008/wovon-haengt-gute-bildung-tatsaechlich-ab-internationale-studien-bestaetigen-bekanntes-und-fordern-neues/> [23. Juni 2021].