

Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin

Annegret Klassert, Natalia Gagarina



Annegret Klassert



Natalia Gagarina

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingual aufwachsender Migrantenkinder. Dazu werden zunächst die Debatte sowie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Frage dargestellt, welche Sprache Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern sprechen sollten, um deren Sprachentwicklung optimal zu unterstützen. Zur Klärung dieser Frage wird eine Studie mit 45 vier- bis sechsjährigen Kindern russischsprachiger Migranten aus Berlin vorgestellt. Es wurden drei Gruppen verglichen, welche sich einzig durch die Menge des zu Hause gesprochenen Deutschen unterschieden. Die statistische Auswertung ergab keinen Unterschied zwischen den Gruppen in den Fähigkeiten der deutschen Sprache, jedoch signifikante Unterschiede in der russischen Sprache. Demnach kann kein förderlicher Einfluss der Verwendung des Deutschen durch Eltern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung dieser Sprache bei ihren Kindern nachgewiesen werden. Ihre Sprachentwicklung in der Herkunftssprache Russisch ist jedoch maßgeblich vom Sprachangebot der Eltern abhängig. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und mit dem Wissen, dass für die Eltern-Kind-Beziehung die Beherrschung der Muttersprache der Eltern sehr wichtig ist, kann man den Gebrauch der Muttersprache durch die Eltern nur unterstützen.

Schlagerworte: bilingualer Spracherwerb, elterlicher Input, Migration, grammatische und lexikalische Fähigkeiten

Impact of Parental Language on Bilingual Language Acquisition: Evidence from German Russian Immigrant Families in Berlin

Abstract

The present contribution explores the impact of parental input on lexical and grammatical skills in the German and Russian language of bilingual immigrant children in Berlin. Additionally, it addresses the debates on the choice of language for communication between parents and children with a migration background and the optimal support for language development. The study examines the data of 45 Russian-speaking immigrant children aged four to six which were grouped according to the amount of German spoken at home. The results show no significant support in the development of the German language in children if parents speak the non-native language with them, whereas competence in Russian noticeably diminishes since the development of this language is crucially dependent on the linguistic input of parents. Considering the importance of communication and social contact between parents and their children and the role of language in this tandem, the study provides evidence in favour of the use of the mother tongue by parents at home.

Keywords: Bilingual language acquisition, parental input, migration, grammatical and lexical competence

1 Einleitung

Die Bedeutung des Inputs im monolingualen und bilingualen Spracherwerb wird von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen als zentral angesehen (vgl. *Guelzow/Gagarina* 2007, *Tomasello* 2003, 2006). Unter Input wird hierbei das Sprachangebot verstanden, das Kinder aus ihrer Umwelt erhalten (vgl. *Szagan u.a.* 2006).

Bei bilingualen Kindern unterscheidet sich der Input auf natürliche Weise, je nachdem, welche Sprache mit dem Kind gesprochen wird. Bei Kindern von Eltern mit Migrationshintergrund ist das zum einen die Herkunftssprache bzw. Muttersprache der Eltern und zum anderen die von der Mehrheit gesprochene Umgebungssprache, welche für Migrant/innen der ersten Generation eine Fremdsprache darstellt.

Der Einfluss des Sprachgebrauchs zu Hause auf die bilinguale Sprachentwicklung wurde viel und widersprüchlich diskutiert. Der vorliegende Artikel zielt darauf ab, die Debatte sowie den aktuellen Forschungsstand darzulegen und, in Verbindung mit einer eigenen empirischen Untersuchung die Frage zu klären, welchen Einfluss der sprachliche Input zu Hause auf die Beherrschung von Herkunfts- und Umgebungssprache bei Kinder russischer Migrant/innen der ersten Generation in Berlin hat.

In der Literatur besteht Übereinstimmung, dass die Sprachkompetenz unter bilingualen Umständen in besonderem Maße von der Menge des Inputs in der jeweiligen Sprache abhängig ist (vgl. *Bhatia/Ritchie* 1999; *De Houwer* 2007; *Gutierrez-Clellen/Kreiter* 2003; *Pearson* 2007; *Pearson u.a.* 1997).

Es kann keinesfalls als gegeben angesehen werden, dass ein Kind, das mit zwei oder mehreren Sprachen aufwächst, diese Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht wie ein Kind, das mit nur einer dieser Sprachen aufwächst. Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten- und Grundschulalter unterscheiden sich durch den späteren Kontakt mit der Umgebungssprache und den geringeren Input in dieser Sprache in ihren sprachlichen Fähigkeiten von gleichaltrigen monolingualen Kindern (vgl. *Jeuk* 2003; *Klassert/Kauschke/Gagarina* 2009; *Kostyuk* 2005).

Studien haben gezeigt, dass Migrant/innen mit ihren Kindern in den Jahren vor Kindergarten Eintritt überwiegend in ihrer Herkunftssprache sprechen und im Kindergarten- und Schulalter häufig zum vermehrten Gebrauch der Umgebungssprache übergehen (vgl. *Reich* 2007). Laut *DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2005), an der 1.008 Familien teilnahmen, wird mit Kindern im Kindergartenalter in 6 Prozent der ausländischen Familien ausschließlich deutsch gesprochen, in 34 Prozent das Deutsche als Hauptsprache verwendet und in 60 Prozent die Herkunftssprache gesprochen. In Aussiedlerfamilien wird gemäß den Daten der *DJI-Kinderbetreuungsstudie* zu 15 Prozent ausschließlich deutsch gesprochen, zu 50 Prozent das Deutsche als Hauptsprache und zu 35 Prozent die Herkunftssprache (hauptsächlich Russisch) verwendet.

Jedoch bestehen bei Eltern und Fachkräften Unsicherheiten, welche Sprachwahl im Umgang mit dem Kind am geeignetsten erscheint. Diesbezüglich lassen sich zwei Ex-*trepositionen* ausmachen:

Die Vertreter der einen Position raten Eltern, die die Umgebungssprache als Zweitsprache beherrschen, zu einer ausschließlichen Verwendung der Herkunftssprache im Umgang mit ihren Kindern. Dieser Ratschlag basiert von linguistischer Seite auf der Beobachtung, dass die Sprachtrennung einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder hat (nachgewiesen für Kinder, deren Eltern verschie-

dene Sprachen sprechen von *Koehn/Müller* 1990; *Meisel* 1989). Das wird daran festgemacht, dass die Kinder zu kompetenten Sprechern beider Sprachen werden und weniger die Sprachen mischen. Es gibt aber ausreichend Evidenzen, dass Sprachmischen ein „normales“ bilinguals Verhalten darstellt und kein Hinweis auf eine fehlende Trennung der sprachlichen Systeme ist (vgl. *Cantone* 2007; *Tracy/Lathey* 2001).

Auch die Interdependenz- und die Schwellenhypothese (vgl. *Cummins* 1979; *Skutnabb-Kangas/Toukoma* 1976) werden als Argument für die ausschließliche Verwendung der Herkunftssprache durch die Eltern herangezogen. Sie besagen, dass der erfolgreiche Erwerb einer zweiten Sprache nur auf der Basis einer gut entwickelten Erstsprache, welche ein bestimmtes Schwellenniveau überschritten hat, erfolgen kann. *Siebert-Ott* (2001) legt ausführlich dar, dass diese Theorien empirisch nicht bestätigt werden konnten.

Ein weiteres linguistisches Argument für den Gebrauch der Herkunftssprache mit dem Kind ist, dass die Eltern mit den Kindern die Sprache sprechen sollten, die sie am besten beherrschen, um den Kindern „komplexen authentischen Input“ (*Keim/Tracy* 2007, S. 138) anbieten zu können (vgl. *Butzkamm* 2002).

Außerdem gibt es ein wichtiges psychosoziales Argument für die Verwendung der Herkunftssprache: Wenn Kinder nicht die Sprache beherrschen, in der die Eltern adäquat kommunizieren können, macht es das für die Eltern schwierig, ihre Rolle als primäre Bezugsperson im Sozialisationsprozess zu erfüllen. Diese Situation hat einen negativen Einfluss auf die Nähe und Intimität zwischen Eltern und Kindern (vgl. *Portes/Hao* 1998; *Wong Fillmore* 2000).

Die Vertreter der zweiten Extremposition plädieren für die verstärkte oder ausschließliche Verwendung der Umgebungssprache der Eltern im Umgang mit ihren Kindern.

Teilweise beruht die Empfehlung auf der Sicht, dass Zweisprachigkeit ein Risiko für die Sprachentwicklung ist. Allerdings wird diese Position in der linguistischen und pädagogischen Forschung seit den 1950er Jahren nicht mehr vertreten (vgl. *Kracht* 2000; *Siebert-Ott* 2001; *Tracy* 2007).

In Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wird die bilinguale Erwerbssituation jedoch immer wieder als Risikofaktor wahrgenommen. So haben z.B. Studien wie PISA (vgl. *Baumert u.a.* 2001) oder IGLU (vgl. *Bos u.a.* 2004), die besonders schlechten schulische Leistungen bei bilingualen Kinder mit Migrationshintergrund zum großen Teil auf sprachliche Defizite zurückgeführt. *Esser* (2007) schlussfolgert aus seinen Metaanalysen des PISA- und CILS-Datensatzes (deren relevante Ergebnisse und Kritikpunkte unten dargestellt werden): „Da die meisten Bedingungen für den Zweitspracherwerb einerseits und für den Erwerb bzw. die Beibehaltung der Muttersprache andererseits gegenläufig sind, findet der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt (und umgekehrt)“ (*Esser* 2007, o.S.).

In der Praxis wird weiterhin angenommen, dass die Eltern die Entwicklung der Umgebungssprache unterstützen können, indem sie mit ihren Kindern deutsch sprechen (vgl. *Keim/Tracy* 2007). Mit der gleichen Intention verwenden Eltern die Umgebungssprache verstärkt spätestens dann, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen (wie die zitierten Daten der *DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2005) verdeutlichen). Von linguistischer Seite spricht das Argument des fehlerhaften, reduzierten Inputs gegen eine Wirksamkeit diese Maßnahme. Wie bereits erwähnt, scheint die Sprache von Eltern, die das Deutsche als Fremdsprache beherrschen, nicht geeignet, um eine ausdifferenzierte Sprachentwicklung, wie sie für den Lernerfolg in der Schule nötig ist, zu unterstützen (vgl. *Neumann* 2008).

Welchen Einfluss der Sprachgebrauch der Eltern im Umgang mit ihren bilingual aufwachsenden Kindern hat, wurde aus linguistischer Perspektive bisher kaum in größeren Stichproben untersucht¹. Im Folgenden werden die Studien von *De Houwer* (2007), *Pearson u.a.* (1997) und *Gutierrez-Clellen/Kreiter* (2003) dargestellt, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Input und der erreichten Kompetenz in beiden Sprachen bei bilingual aufwachsenden Kindern auseinandersetzen.

De Houwer (2007) führte eine Studie mit 1899 Familien mit 6- bis 10jährigen Kindern in Belgien durch, in denen mindestens ein Elternteil eine Herkunftssprache verwendete. Anhand eines Fragebogens wurde erfasst, welche Sprache(n) die Eltern und Kinder aktiv gebrauchten. Qualitative und quantitative Maße für den Grad der Sprachbeherrschung in der jeweiligen Sprache wurden nicht erhoben. Die Auswertung ergab, dass alle Kinder die Umgebungssprache sprachen, während der Gebrauch der Herkunftssprache stark variierte. Dabei waren die Chancen für den Erhalt der Herkunftssprache am höchsten, wenn beide Eltern diese Sprache verwendeten und höchstens ein Elternteil die Umgebungssprache gebrauchte.

Eine weitere Auswirkung des Inputs wurde von *Pearson u.a.* (1997) untersucht. Sie betrachteten den Zusammenhang zwischen der lexikalischen Entwicklung und der Menge des Inputs bei 25 simultan englisch-spanisch bilingualen Kindern im Alter von 8 bis 30 Monaten. Die lexikalische Entwicklung in beiden Sprachen wurde durch den Elternfragebogen „MacArthur Communicative Development Inventory“ (vgl. *Fenson u.a.* 1993) und dessen spanische Version (vgl. *Jackson-Maldonado/Bates* 1988) erfasst. Die Menge des Inputs wurde durch Fragebögen erfasst, in denen die Eltern angaben, wie viel in den jeweiligen Sprachen mit dem Kind interagiert wurde. Statistische Analysen ergaben eine signifikante Korrelation zwischen der Menge des spanischen Inputs und den lexikalischen Fähigkeiten der Kinder. Die Ergebnisse für das Englische wurden von den Autoren nicht dargestellt.

Gutierrez-Clellen/Kreiter (2003) berücksichtigten in ihrer Studie mit 57 Schulkindern aus lateinamerikanischen Migrantenfamilien in den USA den Einfluss des Inputs auf beide Sprachen. Die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten wurden durch Fragebögen von den Eltern und Lehrer/innen eingeschätzt, zusätzlich wurde ein Maß für die grammatischen Fähigkeiten durch die Anzahl grammatischer Äußerungen in Narrativen erhoben. Die genauen Erwerbsbedingungen, wie Dauer des Kontaktes und Menge des sprachlichen Inputs zu Hause und außerhalb des Haushaltes, wurden durch Fragebögen ermittelt. Die Auswertung ergab, dass die Menge des Spanisch-Inputs zu Hause ein aussagekräftiger Prädiktor der grammatischen Performanz in dieser Sprache war. Die Menge des englischen Inputs zu Hause oder in der Schule korrelierte nicht mit den Fähigkeiten in dieser Sprache. Die Autoren führen das auf Probleme in der genauen Quantifizierung der Inputmenge in der Umgebungssprache Englisch zurück.

Zusammenfassend zeigen diese Studien klar, dass der Sprachgebrauch zu Hause der wichtigste Faktor für den Erwerb der Herkunftssprache ist. Dies konnte auch bei der Berücksichtigung konkreter sprachlicher Testergebnisse für die lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten belegt werden (vgl. *De Houwer* 2007; *Pearson u.a.* 1997; *Gutierrez-Clellen/Kreiter* 2003).

Bezüglich der Fähigkeiten in der Umgebungssprache wurden die Zusammenhänge zum Input weniger klar. *De Houwer* (2007) verwendet nur allgemeine Einschätzungen der sprachlichen Kompetenz der Kinder. Daraus geht hervor, dass die Kinder bevorzugt die Umgebungssprache verwenden, nicht aber, wie elaboriert ihre sprachlichen Fähig-

keiten sind. Die Studie von *Gutierrez-Clellen/Kreiter* (2003), in der zusätzlich ein Maß der grammatischen Fähigkeiten erhoben wurde, ergab außerdem keinen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache Englisch zu Hause und den grammatischen Fähigkeiten der Kinder in dieser Sprache.

Zusätzlich seien hier noch die Ergebnisse von *Bridges* (2009) angeführt. Sie fand eine positive Korrelation zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache durch die Eltern und den durch Elternfragebögen erhobenen lexikalischen Fähigkeiten von 16-30 Monate alten Kindern im Englischen in mexikanischen Migrantenfamilien in den USA. Auch eine Metaanalyse aus der soziologischen Migrationsforschung beschäftigte sich mit dem Einfluss des Sprachgebrauchs zu Hause auf die sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache (vgl. *Esser* 2006). Für die 15-jährigen Kinder des CILS-Datensatzes², der ausschließlich auf Fragebögen zur Selbsteinschätzung basiert, fand *Esser* (2006) „Eine stark negative Wirkung auf die Leseleistung in der Schule (...), wenn die Kinder speziell mit ihren Eltern in der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes kommunizieren“ (S. 66f.) Auch in den PISA-Daten wies er einen deutlich negativen Einfluss des Gebrauchs der Muttersprache in den Familien auf die schulischen Leseleistungen nach. Essers Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden aus verschiedenen Gründen kritisiert. *Roche* (2009) benennt das Fehlen intersubjektiver Messungen des Sprachstandes im Fall der CILS-Daten, sowie das Fehlen produktiver Messungen des Sprachstandes in den PISA-Daten. Außerdem weist er auf die mangelnde Aussagekraft von Metaanalysen hin, „wenn die einzelnen Studien, auf die sie sich stützen, eigentlich einen anderen Fokus haben“ (*Roche* 2009, o.S.).

Die im Folgenden dargestellte Studie hat zum Ziel, einen klärenden Beitrag bezüglich der Fragestellung zu liefern, welchen Einfluss der Sprachgebrauch von russischen Eltern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung der Herkunfts- und Umgebungssprache bei ihren Kindern hat. Die untersuchte Population, russische Migrantenfamilien in Berlin, rangiert nach unterschiedlichen Zählungen auf den vordersten Plätzen unter den Migrantengruppen (vgl. *Reich* 2007).

Es wird untersucht, ob der Gebrauch des Deutschen durch Eltern mit Migrationshintergrund im Umgang mit ihren Kindern geeignet ist, den Spracherwerb in der Umgebungssprache auf lexikalischer und/oder grammatischer Ebene zu unterstützen. Für dieses Ziel werden Stichproben verglichen, die sich nur durch die Menge des elterlichen Inputs in der deutschen Sprache unterscheiden, und für den deutschen Sprachraum eine typische, häufige Spracherwerbskonstellation darstellen. Die für die Sprachentwicklung entscheidenden Faktoren (vgl. *Hamers/Blanc* 2000; *Pearson* 2009; *Reich* 2008) „sprachliche Konstellation der Elternteile“, „Migrationshintergrund“, „Erwerbsdauer und Erwerbsbeginn der Umgebungssprache“, „Anwesenheit älterer Geschwister“ und „Geschlecht“ werden konstant gehalten.

2 Methode

Teilnehmer

Die hier verwendeten Daten stammen aus einer Stichprobe von 92 Kindern russischsprachiger Migrant/innen in Berlin im Alter von 4-6 Jahren.³ Entwicklungsstörungen wurden

anamnestisch ausgeschlossen. Die Stichprobe wurde nach drei Kriterien zusammengestellt:

1. Alle Kinder erwarben als erste Sprache das Russische, während die zweite Sprache Deutsch seit dem Eintritt in die KiTa erworben wird.
2. Alle Kinder kamen bis spätestens zum dritten Geburtstag in die Kita.
3. Beide Elternteile der Kinder sind Migranten der ersten Generation. Sie sind in allen Fällen monolingual russisch aufgewachsen.

Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten im Russischen und Deutschen

Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der Stichprobe wurden auf der lexikalischen und der grammatischen Ebenen parallel im Russischen und Deutschen durch Testverfahren erfasst. Eine Zusammenfassung der verwendeten Methoden findet sich in der Tabelle 1.

Tabelle 1: Maße der lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten in Herkunftssprache (Russisch) und Umgebungssprache (Deutsch)

Sprachliche Ebene	Russisch	Deutsch
Lexikon	Nomen-Verb-Benennetest ⁵ (Benennen von 31 Nomen und 31 Verben)	Nomen-Verb-Benennetest ⁵ (Benennen von 36 Nomen und 36 Verben)
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> – Elizitierung von Verbflexion⁶ (1. und 2. Pers. Sg.) – Elizitierung von Kasus⁶ (Akkusativ, Dativ) – Nachsprechen komplexer Sätze⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> – Elizitierung von Verbflexion⁶ (1. und 2. Pers. Sg.) – Elizitierung von Kasus⁶ (Akkusativ, Dativ) – Nachsprechen komplexer Sätze⁷

Die Tests wurden in den jeweiligen Sprachen von Muttersprachlern mit dem Kind durchgeführt, um eine einsprachige Situation für die Kinder zu schaffen, die es ihnen ermöglicht, auf die verwendete Sprache „umszuschalten“ und in den monolingualen Sprachmodus zu gelangen (vgl. *Kroffke/Rothweiler* 2004). Zwischen der Durchführung identischer Tests in den einzelnen Sprachen, lag mindestens eine Woche, um Priming- und Transfereffekte auf Grund gleicher Tests in verschiedenen Sprachen auszuschließen.

Das Testmaterial wurde selbst konstruiert, da im Russischen und Deutschen die gleichen sprachlichen Fähigkeiten (unter Berücksichtigung von Eigenheiten der Sprachen wie z.B. der Verbaspekt im Russischen) gemessen werden sollten⁴, aber keine vergleichbaren Instrumente im Russischen und Deutschen existieren.

Die lexikalischen Fähigkeiten wurden durch Bildbenennen getestet. Es wurde der Nomen-Verb-Benennetest von *Kauschke* (2007) verwendet, da er die Fähigkeiten für beide Wortarten erfasst, welche im bilingualen Spracherwerb speziellen Entwicklungsmustern zu folgen scheinen (vgl. *Klassert/Gagarina* 2009; *Klassert/Kauschke/Gagarina* 2009). Die Kinder benannten im Russischen 31 Nomen und 31 Verben, im Deutschen 36 Nomen und 36 Verben. Auf der Basis der korrekten Reaktionen wurden ein Gesamtpunktwert (Nomen- und Verbbenennen zusammen) sowie separate Punktwerte für die einzelnen Wortarten ermittelt.

Auf der grammatischen Ebene wurde die Fähigkeit zur Kasusmarkierung in der einfachen Nominalphrase und zur Verbflexion gemessen. Im Kasustest wurden sechsmal der Dativ und sechsmal der Akkusativ elizitiert. Die Nomen wurden nach Kriterien ausge-

wählt die Gewährleistenden, dass relevante Parameter des Kasusgebrauchs für beide Sprachen berücksichtigt werden (Genus, Belebtheit, Flexionsklasse). Die Verbflexion wurde 12 mal in der 1. Person Singular und 12 mal in der 2. Person Singular elizitiert, jeweils für drei regelmäßige und drei unregelmäßige Verben im Deutschen bzw. für drei Verben der produktiven Klassen und drei Verben der unproduktiven Klassen im Russischen.

Als zusätzliches Maß für die grammatischen Fähigkeiten im Deutschen wurde der Untertest Satzgedächtnis (SG: Nachsprechen grammatisch komplexer Sätze) aus dem standardisierten Verfahren SSV eingesetzt (vgl. *Grimm* 2003). Für das Russische wurde hier ein selbsterstellter Test verwendet, der das Nachsprechen von Passiv, Topikalisierungen und Relativsätzen überprüft.

Elterninterviews

Mit den Eltern aller Kinder wurde ein standardisiertes soziolinguistisches Interview durchgeführt, worin auch der aktuelle Sprachgebrauch zu Hause erfasst wurde. Die Eltern sollten angeben in welchem Verhältnis die Mutter und der Vater mit dem Kind in den beiden Sprachen Russisch und Deutsch kommunizieren. Dabei sollten sie sich einer von fünf vorgegebenen Kategorien zuordnen:

1. nur Russisch/kein Deutsch
2. viel Russisch/wenig Deutsch
3. gleich viel Russisch/Deutsch
4. wenig Russisch/viel Deutsch
5. kein Russisch/nur Deutsch

Auf Basis dieser Kategorien wurden die Kinder in drei Gruppen, gemessen an der Menge des deutschen Inputs durch die Eltern, eingeteilt. In *Gruppe 1 (kein Deutsch zu Hause)* fallen Kinder bei denen Elternteil 1 *kein Deutsch* und Elternteil 2 *kein* oder *wenig Deutsch* verwendet. *Gruppe 2 (wenig Deutsch zu Hause)* erfasst die Kinder, mit denen beide Elternteile *wenig Deutsch* sprechen. Das Inklusionskriterium für *Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause)* war, dass beide Elternteile *gleich viel Deutsch/Russisch, viel Deutsch* oder *nur Deutsch* sprechen.

Zusammenstellung von Vergleichsstichproben

Auf der Grundlage der oben beschriebenen Vorgehensweise wurden 15 Kinder in der Gesamtstichprobe ermittelt, die der Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause) zugeordnet waren.

Unter der Kontrolle von Geschlecht, chronologischem Alter, Erwerbsdauer des Deutschen und Geschwisterstatus wurden jedem Kind aus Gruppe 3 ein Kind aus Gruppe 1 und Gruppe 2 zugeordnet. Durch diese Vorgehensweise und die oben beschriebene Vorauswahl der Proband/innen soll gewährleistet werden, dass sich die drei zusammengestellten Stichproben nur darin unterscheiden, welche Sprachen wie häufig zu Hause mit dem Kind gesprochen werden.

Tabelle 2: Darstellung der Zusammensetzung der Stichproben für die statistischen Vergleiche

Gruppe	N total	N weibl.	N männl.	N mit älteren Geschwistern	Alter in Monaten		Erwerbsdauer des Deutschen in Monaten	
					mean	SD	mean	SD
1	15	7	8	5	67,40	10,88	38,27	15,56
2	15	10	5	5	67,07	10,63	38,07	12,95
3	15	10	5	5	70,27	11,59	39,67	13,77

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass auf diese Weise drei Gruppen mit je 15 Kindern zusammengestellt wurden, welche sich hinsichtlich der Erwerbsdauer des Deutschen und der Anwesenheit älterer Geschwister in der Familie nicht unterscheiden. Minimale Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen im chronologischen Alter. Dieses liegt in Gruppe 3 mit 70,27 Monaten etwas höher als in den Vergleichsgruppen 1 und 2 mit jeweils 67 Monaten. Außerdem gelang es auf der Grundlage der vorliegenden Datensätze in Gruppe 1 nicht, das Geschlechterverhältnis wie in den anderen Gruppen beizubehalten. In Gruppe 1 sind die Daten von acht anstatt von fünf Jungen vertreten.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden in zwei Stufen präsentiert: der Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die grammatische und lexikalische Kompetenz der Kinder wird zuerst im Deutschen und dann im Russischen dargestellt.

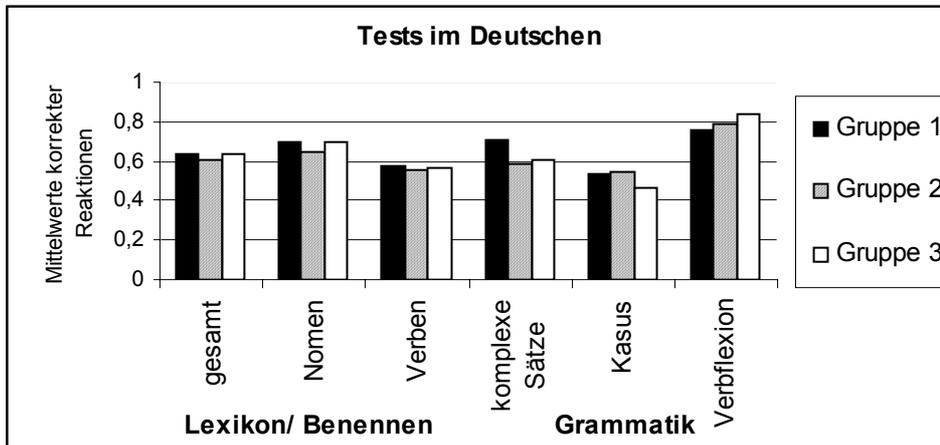
Die sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen unabhängigen Stichproben im Russischen und Deutschen, gemessen durch die oben beschriebenen sprachlichen Tests, wurden mit dem Kruskal-Wallis-Test verglichen.

a) Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die Fähigkeiten im Deutschen

In Grafik 1 sind die Mittelwerte in den einzelnen Untertests im Deutschen getrennt nach Gruppen dargestellt. Weder für die lexikalischen Tests noch für die grammatischen Tests zeigen sich systematische Unterschiede in den gemessenen Fähigkeiten im Deutschen zwischen Kindern deren Eltern kein Deutsch (Gruppe 1), wenig deutsch (Gruppe 2) oder viel deutsch (Gruppe 3) sprechen. Die Mittelwerte liegen dicht zusammen. Bei den grammatischen Tests erzielt in jedem Untertest eine andere Gruppe den höchsten Mittelwert.

Die Beobachtung wird durch die Anwendung des Kruskal-Wallis-Test bestätigt. Dieses nicht-parametrische Verfahren zum Vergleich von mehreren Stichproben ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen in den einzelnen Untertests.

Grafik 1: Mittelwerte der unterschiedenen Gruppen in den Tests zum Lexikon und zur Grammatik im Deutschen



b) Einfluss der Menge des elterlichen Inputs auf die Fähigkeiten im Russischen

Wie aus Grafik 2 ersichtlich wird, erzielt Gruppe 1 (kein Deutsch zu Hause) in allen lexikalischen Tests die höchsten Mittelwerte und Gruppe 3 (viel Deutsch zu Hause) die niedrigsten Mittelwerte. Der Kruskal-Wallis-Test ergab für diese Maße der lexikalischen Fähigkeiten einen signifikanten Einfluss der Menge des Gebrauchs des Deutschen zu Hause. Die genauen Werte sind in Tabelle 3 dargestellt.

Grafik 2: Mittelwerte der unterschiedenen Gruppen in den Tests zum Lexikon und zur Grammatik im Russischen

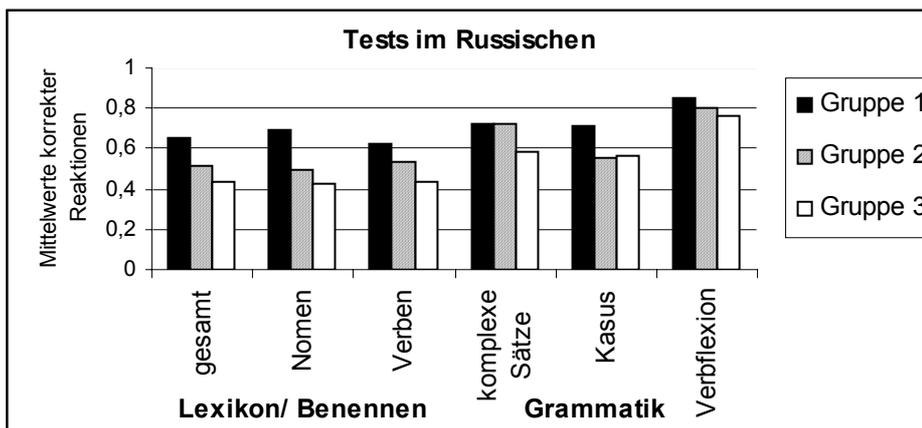


Tabelle 3: Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in den Untertests zur russischen Sprache ermittelt mit dem Kruskal-Wallis-Test

	Benennen gesamt	Benennen Nomen	Benennen Verben	Nachsprechen komplexer Sätze
Chi-Quadrat	11,816	12,910	8,817	6,371
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,003	,002	,012	,041

Die Darstellung der Mittelwerte für die grammatischen Tests in Grafik 2 ergibt ein wenig systematisches Bild. Die Mittelwerte der Gruppen liegen näher bei einander. Der Kruskal-Wallis-Test ergab nur für den Untertest *Nachsprechen komplexer Sätze* einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p < 0,05$).

4 Diskussion

In der oben beschriebenen Analyse wurde der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die lexikalischen und grammatischen Kompetenzen im Deutschen und Russischen an Hand einer Stichprobe russischer Migrantenkinder im Alter von 4 bis 6 Jahren untersucht. Die Ergebnisse einer Reihe sprachlicher Tests im Russischen und Deutschen wurden zu der Inputsituation zu Hause in Beziehung gesetzt.

Mit Hilfe der hier vorgenommenen statistischen Analyse konnte kein Einfluss der Verwendung des Deutschen zu Hause auf die gemessenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in dieser Sprache nachgewiesen werden. Kinder, deren Eltern wenig oder kein deutsch mit ihnen sprechen, demonstrierten keine geringeren sprachlichen Leistungen im Deutschen als Kinder, deren Eltern viel deutsch mit ihnen sprechen. Damit bestätigt die vorliegende Studie die Befunde von *Gutierrez-Clellen/Kreiter (2003)*, die ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Umgebungssprache zu Hause und den grammatischen Fähigkeiten in dieser Sprache fanden. In unserer Stichprobe scheint der Kontakt mit dem Deutschen unabhängig von den Eltern die Entwicklung der deutschen Sprache zu bestimmen. Dieser wurde hier nicht erfasst und dürfte auf Grund der Menge der Parameter schwer zu quantifizieren sein (wie aus anderen Studien hervorgeht, vgl. ebd.).

Unsere Ergebnisse widersprechen allerdings denen von *Bridges (2009)*, die herausfand, dass der Gebrauch der Umgebungssprache mit den lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Migrantenkinder korreliert. Eine Ursache könnte im geringeren Alter (zwischen 16 und 30 Monaten) der von ihr untersuchten Kinder zu finden sein. In diesem Alter ist der Einfluss der Eltern auf die Sprachentwicklung sehr groß (vgl. *Szagan 2006*). Mit zunehmendem Alter und Kontakt mit der Umgebung steigt der Einfluss der Umgebung insbesondere der Gleichaltrigen und Freunde auf den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung (vgl. *Reich 2007*).

Zusammenfassend liefert die Studie eine Evidenz dafür, dass Kinder im Kindergartenalter und darüber hinaus nicht messbar in ihrer Sprachentwicklung im Deutschen unterstützt werden, wenn ihre Eltern diese Umgebungssprache verwenden. Bezüglich des Einflusses des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung in der Herkunftssprache Russisch bestätigen unsere Ergebnisse die bisher gefundenen: der elterliche Sprachgebrauch in der Herkunftssprache ist der entscheidende Faktor beim Erwerb dieser Sprache durch

die Kinder. Je mehr die Eltern russisch sprechen, desto besser beherrschen die Kinder die Sprache. Dieses Muster spiegelt sich in unseren Daten besonders deutlich auf der lexikalischen Ebene, aber auch auf der grammatischen Ebene wider. Der Einfluss besteht trotz des Kindergarten- bzw. Schulbesuchs der Kinder und des starken Einflusses der Umgebung auf die Entwicklung der deutschen Sprache.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und mit dem Wissen, dass für die Eltern-Kind-Beziehung die Beherrschung der Muttersprache der Eltern sehr wichtig ist (vgl. *Portes/Hao* 1998; *Wong Fillmore* 2000), kann man den Gebrauch der Muttersprache durch die Eltern nur unterstützen. Gewarnt sei allerdings vor einem zu starren Verfechten dieses Prinzips vor den Eltern, denn die Verwendung beider Sprachen in der Konversation mit anderen Zweisprachigen in Form von code-switching gehört zum normalen Sprachverhalten unter Migrationsbedingungen und es sei auch Eltern zugestanden (vgl. *Gardner-Chloros* 2009; *Tracy/Lathey* 2001).

Für endgültige Aussagen über die Bedeutung des Inputs von Eltern mit Migrationshintergrund für die Sprachentwicklung ihrer Kinder in der Umgebungssprache sind weitere Studien erforderlich. Dabei wären die Untersuchung größerer Stichproben mit standardisierten Testverfahren, die Einbeziehung von produktiven und rezeptiven Fähigkeiten, Studien mit verschiedenen Migranten- und Altersgruppen und die detaillierte Erfassung der Qualität und Quantität des elterlichen Sprachangebots wünschenswert.

Anmerkungen

- 1 Den Autorinnen sind keine Studien aus dem deutschen Sprachraum zur dieser spezifische Fragestellung bekannt.
- 2 *The Children of Immigrants Longitudinal Study* (CILS) online abrufbar unter <http://cmd.princeton.edu/data%20CILS.shtml>. Letzter Stand: 11.3.2010.
- 3 Diese Daten wurden im Rahmen des Projektes „Spracherwerb als Voraussetzung zur sozialen Integration von russischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Israel“ erhoben (finanziert vom BMBF, Grant 01UW0702B). Es ist ein Teil des deutsch-israelischen Forschungskonsortiums „Migration and Societal Integration“. Von israelischer Seite wird das Projekt durch *Joel Walters* und *Sharon Armon-Lotem* geleitet, von deutscher Seite durch *Natalia Gagarina*.
- 4 Die Notwendigkeit paralleler Testverfahren in beiden Sprachen ergibt sich aus weiteren Fragestellungen der übergeordneten Studie „Spracherwerb als Voraussetzung zur sozialen Integration von russischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Israel“.
- 5 Test von *Kauschke* (2007).
- 6 Selbst konstruiert.
- 7 Untertest SG des SSV (*Grimm* 2003).

Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- Bhatia, T. K./Ritchie, W. C.* (1999): The bilingual child: Some issues and perspectives. In: *Bhatia, T. K./Ritchie, W. C.* (Hrsg.): *Handbook of child language acquisition*. – San Diego, S. 569-646.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.
- Bridges, K.* (2009): The effect of older siblings on toddler's bilingual experience and bilingual development. Poster presented at the meetings of the Society for Research in Child Development. – Denver/Colorado.

- Butzkamm, W.* (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. – Tübingen/Basel.
- Cantone, K. F.* (2007): Code-switching in Bilingual Children. – Dordrecht.
- Cummins, J.* (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2, S. 222-251.
- De Houwer, A.* (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, S. 411-424.
- DJI-Kinderbetreuungsstudie* (2005): Online verfügbar unter: http://dji.de/kinderbetreuungssurvey/PK_FolienEndfassung.pdf; Stand: 11.03.2010.
- Esser, H.* (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Online verfügbar unter: http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_4_kurz.pdf; Stand: 01.03.2010.
- Esser, H.* (2007): Sprache und Integration. Zusammenfassung vom Buch, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp; Stand: 11.03.2010.
- Fenson, L./Dale, P. S./Reznick, J. S./Thal, D./Bates, E./Hartung, J./Pethick, S./Reilly, J. S.* (1993): *MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Manual*. – San Diego.
- Gardner-Chloros, P.* (2009): Code-switching. – Cambridge.
- Grimm, H.* (2003): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Manual. – Göttingen.
- Guelzow, I./Gagarina, N.* (2007): Introduction. In: *Guelzow, I./Gagarina, N.* (Hrsg.): *Frequency Effects in Language Acquisition*. – Berlin, S. 1-11.
- Gutierrez-Clellen, V. F./Kreiter, J.* (2003): Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24, S. 267-288.
- Hamers, J. F./Blanc, M. H. A.* (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. – Cambridge.
- Jackson-Maldonado, D./Bates, E.* (1988): *Inventario del Desarrollo de las Habilidades Comunicativas [Communicative Development Skills Inventory]*. – San Diego.
- Jeuk, S.* (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- Kauschke, C.* (2007): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. – Tübingen.
- Keim, I./Tracy, R.* (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: *Frech, S./Meier-Braun, K.-H.* (Hrsg.): *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration*. – Schwalbach, S. 121-144.
- Klassert, A./Gagarina, N.* (2009): Sprachstandstest bei bilingualen Kindern: „Sprachstand Russisch“. *Patholink* 14, 8, S. 7-9.
- Klassert, A./Kauschke, C./Gagarina, N.* (2009): Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: *Heide, J./Hanne, S./Brandt, O.-C./Fritzsche, T./Wahl, M.* (Hrsg.): *Spektrum Patholinguistik 2 (Ein Kopf – Zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit in Forschung und Therapie)*. – Potsdam, S. 113-119.
- Koehn, C./Müller, N.* (1990): Neue Arbeitsergebnisse in der Bilingualismusforschung. *Der Deutschunterricht* 5, S. 49-59.
- Kostyuk, N.* (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. – Hamburg.
- Kracht, A.* (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogische Praxis. – Münster.
- Kroffke, S./Rothweiler, M.* (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik. *Die Sprachheilarbeit*, 49, 1, S. 18-24.
- Meisel, J. M.* (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: *Hyltenstam, K./Oblor, L. K.* (Hrsg.): *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss*. – Cambridge, S. 13-41.
- Neumann, U.* (2008): Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-) Kinder nur in der Schule lernen. *Grundschule*, 2, S. 36-38.
- Pearson, B. Z.* (2007): Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, S. 399-410.
- Pearson, B. Z.* (2009): Children with two languages. In: *Bavin, E. L.* (Hrsg.): *Handbook of Child Language*. – Cambridge.
- Pearson, B. Z./Fernández, S./Lewedeg, V./Oller, K.* (1997): The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, S. 41-58.
- Portes, A./Hao, L.* (1998): E Pluribus Unum: Bilingualism and language loss in the second generation. *Sociology of Education*, 71, S. 269-294.

- Reich, H. H.* (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationsspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: *Ehlich, K.* (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Berlin, S. 121-170.
- 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. – Berlin, S. 163-169.
- Roche, J.* (2009): Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – Illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Online verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm>; Stand: 1.3.2010.
- Siebert-Ott, G. M.* (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. – Tübingen.
- Skutnabb-Kangas, T./Toukoma, P.* (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. – Helsinki.
- Szagan, G./Steinbrink, C./Franik, M./Stumper, B.* (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language*, 26, S. 259-280.
- Tomasello, M.* (2003): *Constructing a Language*. – Cambridge.
- Tomasello, M.* (2006): Usage-based linguistics. In: *Geeraerts, D.* (Hrsg.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. – Berlin/New York, S. 439-458.
- Tracy, R.* (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. – Tübingen.
- Tracy, R./Lattey, E.* (2001): Language Contact in the Individual: a case study based on letters from a German immigrant in New Jersey. In: *Ureland, S.* (Hrsg.): *Language Contact in North America: Migration, Maintenance, and Death of the European Languages*. – Tübingen, S. 413-433.
- Wong Fillmore, L.* (2000): Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into Practice*, 39, S. 203-210.