



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern –
Möglichkeiten & Grenzen“

verfasst von / submitted by

Maria Gruber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 867

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Allgemeine Linguistik:
Grammatiktheorie und kognitive Sprachwissensch.

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
2 MEHRSPRACHIGKEIT IN DER FRÜHEN KINDHEIT	3
2.1 SPRACHERWERBSTYPEN	3
2.1.1 <i>Der simultane Erstspracherwerb</i>	4
2.1.2 <i>Der sukzessive Zweitspracherwerb</i>	4
2.2 SPRACHLICHE BESONDERHEITEN MEHRSPRACHIGER KINDER	5
2.3 MEHRSPRACHIGE KINDER - EINE HETEROGENE GRUPPE	6
2.4 AUSGEWOGENE MEHRSPRACHIGKEIT	7
3 SPEZIFISCHE SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN (SSES)	9
3.1 DEFINITION.....	9
3.2 PRÄVALENZ UND ÄTIOLOGIE	9
3.3 FRÜHE ANZEICHEN UND SYMPTOME EINER SSES	10
3.4 UNTERSCHIEDLICHE PROFILE DER SSES	11
4 SSES IM KONTEXT KINDLICHER MEHRSPRACHIGKEIT	12
5 SPRACHDIAGNOSTIK IM BILINGUALEN KONTEXT	13
5.1 SPRACHDIAGNOSTIK ALLGEMEIN	13
5.2 DIAGNOSTIK ALS HERAUSFORDERUNG	14
5.2.1 <i>Mangel an normierten Diagnostikmaterialien in vielen Sprachen</i>	14
5.2.2 <i>Schwierigkeiten bei der Interpretation der Testergebnisse</i>	15
5.3 ERHÖHTES RISIKO EINER ÜBERDIAGNOSTIZIERUNG	17
5.4 DIE OPTIMALE DIAGNOSTIKSITUATION.....	18
6 AKTUELLE STUDIEN IM VERGLEICH	19
6.1 FESTSTELLUNG EINER SSES IN DER ZWEITSPRACHE.....	19
6.1.1 <i>Vergleich der Sprachproduktion von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern</i>	19
6.1.1.1 <i>Paradis, Crago, Genesee und Rice (2003)</i>	20
6.1.1.2 <i>Stavarakaki, Chrysomallis und Petraki (2011)</i>	21
6.1.1.3 <i>Spoelman und Bol (2012)</i>	23
6.1.1.4 <i>Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung</i>	24
6.1.2 <i>Vergleich der Sprachproduktion von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern</i>	24
6.1.2.1 <i>Paradis (2008)</i>	25
6.1.2.2 <i>Rothweiler, Chilla und Clahsen (2012)</i>	26
6.1.2.3 <i>Clahsen, Rothweiler, Sterner, Chilla (2014)</i>	27
6.1.2.4 <i>Boerma, Wijnen, Leseman, Blom (2017)</i>	29
6.1.2.5 <i>Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung</i>	30
6.2 ANWENDUNG STANDARDISIERTER DIAGNOSTIKVERFAHREN FÜR MONOLINGUALE KINDER..	32
6.2.1 <i>Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves (2006)</i>	32
6.2.2 <i>Eicher, Tsakmaki (2009)</i>	33
6.2.3 <i>Paradis, Nicoladis, Crago (2007)</i>	36
6.2.4 <i>Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung</i>	37
6.3 IMPLIKATIONEN FÜR DIE DIAGNOSTIK MEHRSPRACHIGER KINDER ANHAND DER AKTUELLEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	38

7 SPRACHTYPOLOGISCHER VERGLEICH ALS NUTZEN FÜR DIE DIAGNOSTIK.....	40
7.1 SPRACHTYPOLOGISCHER VERGLEICH TÜRKISCH - DEUTSCH.....	41
7.1.1 <i>Morphologische und syntaktische Ebene</i>	41
7.1.2 <i>Phonetisch-phonologische Ebene</i>	45
7.1.3 <i>Lexikalische Ebene</i>	45
7.2 MÖGLICHE ERWERBSSCHWIERIGKEITEN VON FRÜH SUKZESSIV BILINGUALEN TÜRKISCH- DEUTSCHSPRACHIGEN KINDERN	46
7.2.1 <i>V2-Stellung und Subjekt-Verb-Kongruenz</i>	46
7.2.2 <i>Präpositionen</i>	48
7.2.3 <i>Plural</i>	48
7.2.4 <i>Genus</i>	49
7.2.5 <i>Kasus</i>	52
7.2.6 <i>Schlussfolgerungen der möglichen Erwerbsschwierigkeiten für die Sprachdiagnostik</i>	54
8 DIAGNOSTIKMATERIAL FÜR TÜRKISCH-DEUTSCHSPRACHIGE KINDER	55
8.1 ÜBERPRÜFUNG DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH – DIAGNOSTIKMATERIALIEN, KONZIPIERT FÜR MONOLINGUALE KINDER.....	55
8.1.1 <i>Grammatiktest für 4 bis 8-jährige Kinder (ESGRAF 4-8)</i>	55
8.1.2 <i>Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)</i>	58
8.2 ÜBERPRÜFUNG DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH – DIAGNOSTIKMATERIALIEN, KONZIPIERT FÜR BILINGUALE KINDER.....	60
8.2.1 <i>Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)</i>	60
8.2.2 <i>Screening der kindlichen Sprachentwicklung (SCREENIKS)</i>	62
8.3 EVALUIERUNG DER DIAGNOSTIKVERFAHREN ZUR ÜBERPRÜFUNG DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH.....	65
8.4 DIAGNOSTIKVERFAHREN ZUR ÜBERPRÜFUNG DER ERSTSPRACHE TÜRKISCH	66
8.4.1 <i>Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder (ESGRAF-MK)</i>	66
8.4.2 <i>Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (SCREEMIK 2)</i>	68
8.4.3 <i>Erschwerende Faktoren bei der Überprüfung der Erstsprache Türkisch</i>	69
9 RESÜMEE.....	71
10 LITERATURVERZEICHNIS	77
11 ANHANG.....	87
A ABSTRACT	87

1 EINLEITUNG

Der demografische Wandel der letzten zwei Jahrzehnte in der westlichen Welt führte zu einem rapiden Anstieg von Kindern, die mehrsprachig erzogen werden (vgl. Armon-Lotem, 2012, S. 1). Laut der Registerzählung 2018 von Statistik Austria wurden in Österreich knapp 15,8% der Bevölkerung nicht hier zu Lande geboren (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html, Stand: 10.01.2018, 17:45). Mehrsprachigkeit ist nicht nur in Österreich, sondern auch weltweit gesehen, keine Ausnahme. Die Mehrheit der Kinder erwirbt vor der Pubertät zwei Sprachen (vgl. Paradis, 2010, S. 227). Eine zwei- oder mehrsprachige Erziehung ist prinzipiell nicht problematisch, sondern gewinnbringend (vgl. Schaner-Wolles, 2005, S. 7). Dennoch können auch bei mehrsprachigen Kindern sprachliche Auffälligkeiten auftreten. Ungefähr 7% aller Kinder eines Jahrgangs sind von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) betroffen (vgl. Leonard, 1998, S.3). Dies gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Kroffke, 2007, S. 255). Es wird angenommen, dass bilinguale Kinder zum selben prozentualen Anteil von einer SSES betroffen sind. Sie sind daher nicht häufiger sprachauffällig als monolinguale Kinder (vgl. http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Workshop-1-Chilla_San.pdf, Stand: 24.02.2018, 17:25).

Die Diagnostik bilingualer Kinder wird aufgrund des Migrationsanstiegs ein immer wichtiger werdendes Aufgabenfeld. In der Praxis wird eine SSES bei Kindern, die mehrsprachig erzogen werden, oftmals intuitiv ohne Instrumentarien zur Begründung diagnostiziert (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Es gibt im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt Testverfahren mit bilingualer Normierung. Die Einschätzung des Sprachentwicklungsverlaufs einer Sprache, die von einer Fachperson selbst nicht beherrscht wird, ist problematisch. Des Weiteren ist der Entwicklungsverlauf vieler Sprachen kaum erforscht (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 264). Um eine Sprachstörung als SSES bezeichnen zu können, müsste diese korrekterweise in beiden Sprachen des Kindes identifiziert werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 540). Einige Forschungsergebnisse weisen auf eine Überschneidung sprachlicher Merkmale in der Sprachproduktion sprachunauffälliger bilingualer Kinder und monolingualer SSES-Kinder hin (vgl. Armon-Lotem, De Jong, 2015, S. 1). Dies stellt eine zusätzliche Schwierigkeit dar, da keine Differenzierung vorgenommen werden kann, ob es sich bei sprachlichen Auffälligkeiten um eine Ausprägung des ungestörten zweisprachigen Erwerbs eines Kindes oder um eine SSES bei Mehrsprachigkeit handelt (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Auf Grund der genannten Problematiken werden mehrsprachige Kinder häufiger als monolinguale Kinder

als sprachauffällig diagnostiziert (vgl. Clahsen, 2013, S.1). Kinder, die fälschlicher Weise die Diagnose einer SSES erhalten, werden häufig auf weniger qualifizierte Schulen geschickt und haben somit geringere Bildungschancen (vgl. Lindner et al., 2014, S. 61).

Um eine Überdiagnostizierung bei mehrsprachigen Kindern zu vermeiden, ist die Entwicklung spezifischer Testverfahren notwendig. Diese sollten an die typischen Charakteristika der bilingualen Sprachentwicklung angepasst werden. Thordardottir und seine Kollegen weisen darauf hin, dass diese Testverfahren bislang noch nicht entwickelt wurden (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 14).

Aufgrund dieser herausfordernden Diagnostiksituation lässt sich die erste Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit ableiten: *Welche Implikationen können für die Diagnostik mehrsprachiger Kinder anhand von aktuellen linguistischen Forschungsergebnissen abgeleitet werden?* Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage werden im ersten Abschnitt aktuelle Forschungsergebnisse gegenübergestellt und diskutiert.

Im zweiten Abschnitt der Arbeit, beginnend ab Kapitel 7, liegt der Fokus auf früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige SSES-Kinder, da Türken und Türkinnen in Österreich die zweitgrößte Gruppe mit Migrationshintergrund aus den Drittstaaten bilden (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, Stand: 30.06.2018, 17:45). Deswegen werden sehr häufig türkisch-deutschsprachige Kinder zur Erstabklärung in den sprachtherapeutischen Praxen vorgestellt. Die meisten der vorgestellten Kinder kommen erstmals bei ihrem Kindergarteneintritt mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt. Da eine SSES bei diesen früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern häufig intuitiv diagnostiziert wird, lautet die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit: *Welche Diagnostikmaterialien im deutschsprachigen Raum eignen sich nach sprachtypologischen Gesichtspunkten für früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder?* Mit Hilfe eines sprachtypologischen Vergleiches und der anschließenden Evaluierung ausgewählter Diagnostikmaterialien aus dem deutschsprachigen Raum soll diese Forschungsfrage beantwortet werden.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es basierend auf aktuellen linguistisch fundierten Forschungsergebnissen und mithilfe eines sprachtypologischen Vergleiches Implikationen für die Diagnostik von mehrsprachigen SSES-Kindern abzuleiten.

2 MEHRSPRACHIGKEIT IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Wie zu Beginn erwähnt, kam es in den letzten zwei Jahrzehnten in der westlichen Welt zu einem rapiden Anstieg von mehrsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. Armon-Lotem, 2012, S. 1). Generell kann man sagen, dass Menschen die Fähigkeit besitzen mehrere Sprachen vollständig zu erwerben. Dazu müssen jedoch einige wichtige Bedingungen erfüllt werden. Zu diesen Bedingungen zählen die Menge und die Qualität des sprachlichen Inputs der zu erwerbenden Sprachen, sowie der Erwerbsbeginn (vgl. Rothweiler, 2009, S. 49). Dieses Kapitel beschäftigt sich allgemein mit der frühkindlichen Mehrsprachigkeit. Es wird vorwiegend über den Zweitspracherwerb gesprochen, die Unterpunkte dieses Kapitels betreffen aber auch Kinder, die mehr als zwei Sprachen erwerben. Der Begriff „Zweitsprache“ wird in der vorliegenden Arbeit synonym mit dem Begriff „L2“ verwendet. Für den Begriff „Erstsprache“ wird die Abkürzung „L1“ verwendet (vgl. Tracy, 2008, S. 221). Zunächst werden die Formen des Zweitspracherwerbs, sowie Besonderheiten des Zweitspracherwerbs beschrieben. Danach wird auf die große Heterogenität von mehrsprachigen Kinder eingegangen und die optimalen Voraussetzungen für eine ausgewogene mehrsprachige Erziehung beschrieben.

2.1 Spracherwerbstypen

Der kindliche zweisprachige Erwerb wird untergliedert in den simultanen Erstspracherwerb und den sukzessiven Erwerb zweier Sprachen (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 23). Ab einem Alter von 10 Jahren spricht man von einem Zweitspracherwerb Erwachsener (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 9). Wenn der Zweitspracherwerb erst im Erwachsenenalter beginnt, dann wird die Zweitsprache nicht mehr gänzlich erworben. Nur selten erzielen Erwachsene eine erstsprachliche Kompetenz in ihrer Zweitsprache, da die Sprachentwicklung sehr häufig zu einem Stillstand kommt (vgl. Ruberg, 2013, S. 182). Auf diese Form des Zweitspracherwerbs wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Alle drei Erwerbstypen unterscheiden sich qualitativ im Verlauf, in der Geschwindigkeit und im Ergebnis des Spracherwerbs (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 23). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich zwischen Zweitspracherwerb Erwachsener und einem monolingualen oder simultan bilingualen Spracherwerb (vgl. Meisel, 2009, S. 6).

2.1.1 Der simultane Erstspracherwerb

Dieser Erwerbstyp bezieht sich auf Kinder, welche sich ab ihrem Spracherwerbsbeginn mit zwei oder mehreren Sprachen auseinandersetzen müssen und mehrere Sprachen parallel erwerben. Zu diesem Erwerbstyp zählen alle Kinder, bei denen der Erwerbsbeginn der jeweiligen Sprachen innerhalb der ersten zwei Lebensjahre stattfindet (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 23). Diese Kinder durchlaufen dieselben Entwicklungsphasen wie monolinguale Kinder (vgl. Meisel, 2009, S. 5). Besonders im morphologischen und syntaktischen Bereich gleichen sich die Entwicklungsschritte der monolingualen und simultan bilingualen Kinder stark. Simultan bilingualen Kinder können eine vollständige Sprachkompetenz in den jeweiligen Sprachen erwerben (vgl. Ruberg, 2013, S. 181). Der simultane Erwerb zweier Sprachen wird auch als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 27).

2.1.2 Der sukzessive Zweitspracherwerb

Der sukzessive Zweitspracherwerb bedeutet, dass ein Kind eine Sprache in ihren Grundzügen bereits erworben hat bevor es, im Alter ab drei Jahren, eine weitere Sprache erwirbt (vgl. <https://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>, Stand: 08.02.2018, 16:03). Eine entscheidende Rolle bei diesem Erwerbstyp spielt der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 37). Es wird angenommen, dass sensible Phasen in der Sprachentwicklung existieren. In diesen Perioden können neue Informationen optimal in das sich entwickelnde grammatische System integriert werden. Grammatische Konstruktionen werden zu diesen Zeitpunkten am effektivsten und effizientesten erworben. Wenn diese, durch neurologische Reifungsprozesse hervorgerufenen, sensiblen Phasen vorbei sind, wird die Grammatik einer Sprache weniger erfolgreich erworben. Es wird vermutet, dass diese nicht abrupt enden, sondern die optimale Periode graduell ausläuft (vgl. Meisel, 2009, S. 9). Obwohl diese neurologischen Reifungsprozesse zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung stattfinden, wird angenommen, dass besonders kritische Phasen im Alter von ungefähr vier Jahren und danach im Alter von ungefähr sechs und sieben Jahren auftreten (vgl. Meisel, 2009, S. 10). Deswegen verändert sich die Fähigkeit eine Zweitsprache zu erwerben im Alter von etwa vier Jahren und im Alter von etwa sieben Jahren (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 9).

Aufgrund der sensiblen Phasen wird angenommen, dass sich der sukzessive Erwerb mehrerer Sprachen qualitativ von einem monolingualen Spracherwerb oder simultanen Erstspracherwerb unterscheidet. Diese Unterschiede werden größer je später der

Erwerbsbeginn der zweiten Sprache stattfindet (vgl. Meisel, 2009, S. 18). Der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns ist demnach entscheidend, ob der sukzessive Zweitspracherwerb Ähnlichkeiten mit dem monolingualen Erstspracherwerb oder mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener aufweist (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 47).

2.2 Sprachliche Besonderheiten mehrsprachiger Kinder

In der Sprachentwicklung bilingualer Kinder treten Besonderheiten auf, die bei einem monolingualen Spracherwerb nicht zu beobachten sind (vgl. <http://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>, Stand: 08.02.2018, 15:18). Eine davon ist der sprachliche Transfer, auch Interferenzen genannt: Wenn die Erstsprache einen starken Einfluss auf die Zweitsprache hat, kommt es zu Übertragungen von Merkmalen, Elementen oder Regeln der Erstsprache in das grammatische System der Zweitsprache. Dieser Transfer kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die Performanz der Zweitsprache auswirken. Positiven Einfluss hat der Transfer, wenn sich beide Sprachen bezüglich der übertragenen Strukturen gleichen und somit in der Zweitsprache korrekte Strukturen produziert werden können. Wenn diese sprachlichen Übertragungen jedoch zu Fehlern in der Zweitsprache führen, bezeichnet man dies als negativen Transfer. Der sprachliche Transfer kann auch auf anderen sprachlichen Ebenen, beispielsweise der Aussprache, stattfinden (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 13).

Charakteristisch für mehrsprachige Sprecher und Sprecherinnen ist das „Borrowing“. Dies bedeutet, dass einzelne Wörter aus der einen Sprache für die andere Sprache ausgeborgt werden (vgl. Kannengieser, 2012, S. 413). Oftmals betreffen die „Borrowings“ Eigennamen oder spezielle Orte oder Dinge, welche nicht einfach von der Erstsprache in die andere Sprache übersetzt werden können ohne die semantische Bedeutung zu verändern (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 63). Wenn nicht nur einzelne Wörter gemischt werden, dann wird dies als „Code-Mixing“ bezeichnet. Eine weitere Besonderheit ist das „Code-Switching“. Dies bedeutet, dass die Sprache zwischen den Sätzen gewechselt wird. Dies tritt auf, wenn beide Sprecher oder Sprecherinnen der gleichen mehrsprachigen Sprechergemeinschaft angehören (vgl. Kannengieser, 2012, S. 413). Code-Switching findet regelgeleitet statt und besitzt eine soziale Funktion. Es kann ausgelöst werden durch unterschiedliche Faktoren wie Wechsel eines Gesprächspartners oder einer Gesprächspartnerin, Wechsel des Gesprächsthemas oder einen Umgebungswechsel (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 62).

Sprachmischungen oder der Sprachwechsel bedeuten nicht, dass die mehrsprachigen Kinder die Sprachen nicht voneinander trennen können. Die Fähigkeit, dass sie diese

unterscheiden, können entwickelt sich mit den metasprachlichen Fähigkeiten ungefähr mit dreieinhalb, vier Jahren (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 10). Die Sprachmischung gehört bei mehrsprachigen Personen zur normalen Gesprächsführung und ist nicht als Sprachauffälligkeit anzusehen (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 11).

2.3 Mehrsprachige Kinder - eine heterogene Gruppe

Mehrsprachige Kinder haben gemeinsam, dass sie mehrere Sprachen erwerben. Dennoch müssen die Unterschiede bezüglich des Sprachkontaktausmaßes sowie des sozialen Kontextes des Spracherwerbs berücksichtigt werden. Diese Faktoren beeinflussen den Erwerb der Sprachen und gliedern die mehrsprachigen Kinder in eine heterogene Gruppe (vgl. Paradis, 2010, S. 227). Der Erwerbszeitraum, also die Dauer des Sprachkontakts, scheint für den erreichbaren Sprachentwicklungsstand eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 11). Zusätzlich hängt der erfolgreiche Erwerb mehrerer Sprachen von der Familiengröße, dem Prestige der Sprachen und der Erwerbsreihenfolge ab (vgl. Meisel, 2007, S.511).

Gleich ob ein simultaner oder sukzessiver Erwerb mehrerer Sprachen stattfindet, tendieren die Kinder in einer ihrer Sprachen eine stärkere Sprachkompetenz zu entwickeln. Die dominantere Sprache ist meist die Sprache, mit der die Kinder am meisten Kontakt haben (vgl. Paradis, 2010, S. 228). Ein Wechsel der sprachlichen Dominanz kann im Laufe der Zeit stattfinden und ist typischerweise verbunden mit dem Umfang des sprachlichen Inputs der jeweiligen Sprachen (vgl. Paradis et al., 2003, S. 115). Unabhängig von der Sprachkompetenz entwickelt sich bei mehrsprachigen Kindern eine Sprachpräferenz. Das bedeutet, dass eine Sprache generell bevorzugt oder in bestimmten Kontexten, favorisiert wird. Die Sprachpräferenz beruht auf psychologischen und soziokulturellen Faktoren (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 60).

Aus diesen verschiedenen Einflussfaktoren und Erwerbsreihenfolgen lässt sich ableiten, dass Gleichaltrige, welche dieselben Sprachen erwerben, eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Sie unterscheiden sich im Kontaktausmaß mit den Sprachen, dem Alter des Erwerbsbeginns der jeweiligen Sprachen und der entwickelten Dominanz für eine ihrer Sprachen (vgl. Paradis, 2010, S. 228). Aufgrund der Heterogenität erreichen einige sprachunauffällige bilinguale Kinder die sprachlichen Erwerbsmeilensteine verzögert. Mögliche sprachliche Verzögerungen darf man nicht auf alle bilingualen Kinder generalisieren (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 497).

2.4 Ausgewogene Mehrsprachigkeit

Forscher und Forscherinnen weisen darauf hin, dass der Erwerb von mehreren Sprachen unter idealen Bedingungen, ohne Probleme und vollständig verläuft. Kinder können in mehreren Sprachen eine erstsprachliche Kompetenz aufbauen. Der erfolgreiche Spracherwerb mehrerer Sprachen ist allerdings stark vom Beginn, der Dauer und der Intensität des Sprachkontakts der jeweiligen Sprachen abhängig (vgl. Kauschke, 2012, S.122). Um die Entwicklung einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit zu unterstützen, sollten einige Punkte berücksichtigt werden. Von Anfang an sollte den mehrsprachigen Kindern eine Verbindung jeder der Sprachen mit bestimmten Personen beziehungsweise Situationen ermöglicht werden. Junge Kinder sind sich nicht bewusst, dass sie mehrsprachig aufwachsen. Deshalb können sie die Sprachen noch nicht trennen und gezielt benützen. Damit eine Vermischung der Sprachen vermieden wird, sollten die Kinder konsequent mit einer bestimmten Person die gleiche Sprache sprechen. Dadurch kann eine unabhängige Festigung der einzelnen Sprachen vollzogen werden (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 10).

Beispielsweise sollten die Eltern von Migrationskindern zu Hause die Herkunftssprache mit ihren Kindern sprechen und nicht die Umgebungssprache. Wenn der angebotene sprachliche Input mangelhaft oder inkonsistent ist, können Kinder eine Art „Nicht-Sprache“ entwickeln, da der angebotene Input nicht ausreicht um eine Sprache vollständig zu erwerben (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 13). Manche junge Eltern haben das Gefühl, dass sie ihren Kindern in der Herkunftssprache kein gutes und geeignetes Sprachvorbild sind. Es bedeutet jedoch nicht, obwohl sie nicht mehr beispielsweise das Türkische der Türkei sprechen, dass ihr sprachliches System nicht komplex genug ist um ihren Kindern einen passenden sprachlichen Input zu bieten. Die Eltern sprechen dann ein Türkisch, das sich durch den Sprachkontakt mit unterschiedlichen europäischen Sprachen verändert hat. Es ist beinahe unrealistisch anzunehmen, dass sich die Herkunftssprachen unter Migrationsbedingungen nicht wandeln (vgl. Tracy, 2008, S. 59).

Durch den Kontakt mit der deutschen Sprache entwickelte sich zum Beispiel das „Deutschlandtürkisch“. Einige grammatische Strukturen unterscheiden sich von dem Türkisch, welches in der Türkei gesprochen wird. Ein Phänomen ist die Verwendung der Subjektpronomen, welche im Türkischen weglassen werden können. Im Deutschen werden Subjektpronomen nicht ausgelassen und in diesem grammatischen Bereich passt sich das „Deutschlandtürkisch“ an die deutsche Sprache an. Hier gibt es eine stärkere Tendenz Subjektpronomen nicht wegzulassen (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 118). Die Erstsprache der Kinder ist die Grundlage für den Zweitspracherwerb. Dennoch sollten die

Eltern Kontakt zu Personen, welche die Umgebungssprache sprechen, pflegen. Je früher der Beginn des Erwerbs der Umgebungssprache stattfindet, desto unkomplizierter wird dieser für die bilingualen Kinder (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 14).

3 SPEZIFISCHE SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN (SSES)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Es wird auf die Definition, die Prävalenz und die Ätiologie eingegangen, sowie frühe Anzeichen und Symptome einer SSES beschrieben.

3.1 Definition

Man spricht von Störungen der Sprachentwicklung, wenn sich ein Kind das Sprachsystem in den ersten fünf Lebensjahren nicht erwartungsgemäß aneignet (vgl. Kannengieser, 2012, S. 7). Im Gegensatz zur Sprachentwicklungsstörung (SES) zeigen Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung ohne sensorische Behinderungen, mentaler Retardierung, neurologischer Schädigungen, emotional-psychischen Störungen oder Deprivationssituationen aufzuweisen. Die SSES ist somit eine primäre Sprachstörung (vgl. Schaner-Wolles, 2005, S.3). Diese muss abgegrenzt werden von isolierten Artikulationsstörungen und isolierten Defiziten in der Schriftsprache. Auch von auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen muss eine SSES unterschieden werden. Hier sind sowohl sprachliche als auch auditive Reize betroffen. Eine weitere Abgrenzung von generellen Aufmerksamkeitsstörungen und Kommunikationsstörungen im Zusammenhang mit Autismus ist ebenfalls notwendig (vgl. Kannengieser, 2014, S. 189). In der Fachliteratur im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff „Entwicklungsdysphasie“ synonym verwendet. Im angloamerikanischen Raum wird die Störung als „specific language impairment“ (SLI) bezeichnet (vgl. Grimm, 2012, S. 100).

3.2 Prävalenz und Ätiologie

Die SSES betrifft etwa 7% der Gesamtpopulation (vgl. Leonard, 1998, S.3). Somit ist die SSES eine der häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (vgl. Grimm, Schulz, 2014, S. 822). Es zeigt sich ein Prävalenzunterschied bezüglich des Geschlechts. Buben sind mit ungefähr 8% häufiger als Mädchen betroffen. Hier liegt die Prävalenzrate in etwa bei 6% (vgl. Leonard, 2014, S.24). Die Forschung konzentriert sich bei der Suche nach den SSES-Ursachen auf interne Faktoren. Externe soziale Faktoren, wie unzureichende sprachliche Anregung, werden als Ursache ausgeschlossen (vgl. Kannengieser, 2014, S. 191). Bislang gibt es noch keine nachweisbaren Ursachen für die SSES. In der Literatur findet man viele unterschiedliche Erklärungen. In einigen Punkten stimmen die Autoren und Autorinnen überein. Einerseits müssen für präzise definierte spezifische Teilgruppen der SSES

unterschiedliche zugrundeliegende Ursachen gefunden werden. Eine einzige Ursache, die alle Erscheinungsformen der SSES erklärt, ist eine Fiktion. Andererseits wird vermutet, dass die SSES multikausal bedingt ist und einer genetischen Komponente zugrunde liegt (vgl. Grimm, 2012, S.116). Sprachliche Auffälligkeiten treten in Familien oftmals gehäuft auf. In 50-70% der Fälle zeigt ein weiteres Familienmitglied ebenfalls sprachliche Auffälligkeiten (vgl. Rothweiler, 2013, S.186).

Bislang gibt es noch keine Beweise für neurologische Schädigungen wie Hirnläsionen, die eine SSES hervorrufen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese physischen Schäden nicht existieren. Bisher unentdeckte Unregelmäßigkeiten der Hirnstruktur oder Hirnfunktion könnten in Zukunft mit dem zunehmenden technologischen Fortschritt entdeckt werden. Diese feinen Unregelmäßigkeiten könnten verantwortlich für den erschwerten Spracherwerb sein (vgl. Leonard, 1998, S. 154).

3.3 Frühe Anzeichen und Symptome einer SSES

Der verspätete Sprachbeginn ist ein charakteristisches frühes Anzeichen für eine SSES. Die ersten Wörter werden nicht etwa mit 12 Monaten, sondern später produziert und die gesamte Sprachentwicklung ist verzögert (vgl. Rothweiler, 2013, S. 186). Betroffene Kinder zeigen unterschiedliche sprachliche Symptome und gehören somit einer heterogenen Gruppe an (vgl. Leonard, 2014, S. 34). Alle sprachlichen Ebenen (Phonologie/Phonetik, Lexikon/Semantik, Syntax/Morphologie und Pragmatik) können isoliert oder kombiniert mit jeder anderen sprachlichen Ebene betroffen sein (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 4). Meist sind die semantischen und pragmatischen Fähigkeiten besser als die syntaktischen und morphologischen (vgl. Grimm, 2012, S. 108). In der Literatur besteht die Übereinstimmung, dass morphologische und syntaktische Defizite bei allen Kindern, die von einer SSES betroffen sind, beobachtet werden. Deshalb gilt der gestörte Grammatikerwerb als Leitsymptom der SSES (vgl. Rothweiler, 2013, S. 187). Die Forscher und Forscherinnen nehmen an, dass in allen Sprachen der Welt die grundlegenden grammatischen Regeln schon innerhalb der ersten drei Lebensjahre erworben werden. Der Erwerb einzelner komplexer grammatischer Regeln findet zu einem späteren Zeitpunkt statt. Die wesentlichen grammatischen Fähigkeiten stellen einen Indikator für eine SSES dar und können ab dem 5. Lebensjahr zuverlässig überprüft werden (vgl. Motsch, 2011, S. 9). Des Weiteren ist bei SSES-Kindern auffällig, dass das Sprachverständnis meist weniger stark von der Sprachstörung betroffen ist als die Sprachproduktion. (vgl. Grimm, 2012, S. 108). SSES-Kinder unterscheiden sich demnach in ihren produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten und Defiziten. Es wird angenommen, dass unterschiedliche Subgruppen einer

SSES existieren. Um diese separaten Subgruppen zu identifizieren wird noch weitere Forschung benötigt (vgl. Leonard, 1998, S. 25).

Bei der SSES handelt es sich nicht um eine kurzfristige Störung. Sie zeigt sich erstmals in der frühen Kindheit und ist oftmals auch noch im Erwachsenenalter bemerkbar (vgl. Siegmüller, Kauschke, 2013, S. 6). Die sprachlichen Defizite einer SSES im Erwachsenenalter sind subtil und fallen deswegen häufig nicht auf (vgl. Leonard, 1998, S.21). Eine möglichst frühe Feststellung der Diagnose SSES mit Hilfe von psycholinguistisch kompetenten sprachdiagnostischen Testverfahren ist daher von großer Bedeutung. Dadurch kann bei einer diagnostizierten SSES rechtzeitig mit sprachtherapeutischen Maßnahmen begonnen werden (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 2). Durch eingeleitete sprachtherapeutische Interventionen sollen die sprachlichen Fähigkeiten der SSES-Kinder verbessert werden (vgl. Kannengieser, 2014, S. 197).

3.4 Unterschiedliche Profile der SSES

Da sich die sprachlichen Symptome bei SSES-Kindern stark unterscheiden können, konzipierten Kauschke und Siegmüller drei verschiedene Störungsprofile (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 4). Bei einer isolierten Störung ist nur eine sprachliche Ebene von einer SSES betroffen und die restlichen Bereiche sind altersentsprechend entwickelt. In diese Gruppe gehören Kinder, die beispielsweise eine isolierte phonologische Störung aufweisen. Das Sprachsystem entwickelt sich bei diesen Kindern asynchron. Asynchron bedeutet, dass die sprachlichen Ebenen im unterschiedlichen Ausmaß von einer SSES betroffen sind. Wenn alle sprachlichen Bereiche ähnlich schwer von einer SSES betroffen sind, dann spricht man von einem übergreifenden synchronen Störungsprofil. Es ist keine sprachliche Ebene schwerwiegender betroffen als die anderen Ebenen. Bei einer übergreifenden asynchronen Störung sind die verschiedenen sprachlichen Ebenen unterschiedlich stark von der SSES betroffen. Die Hauptproblematik liegt hier meist in einer sprachlichen Ebene (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2013, S. 5).

4 SSES IM KONTEXT KINDLICHER MEHRSPRACHIGKEIT

In diesem Kapitel wird auf die SSES bei mehrsprachigen Kindern eingegangen. Ganz allgemein kann man sagen, dass der frühzeitige Erwerb einer zusätzlichen Sprache nicht zu einem fehlerhaften Spracherwerb führt. Wenn Probleme im Spracherwerb bei bilingualen Kindern auftreten, dann liegt die Ursache nicht generell an der mehrsprachigen Erwerbssituation. Ursachen dafür können entweder im sozialen und sprachlichen Umfeld liegen oder das Kind ist von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 27). Das Forschungsinteresse an dem Themenbereich Bilingualität ist aus linguistischer Sicht groß, da ein hoher Prozentsatz der Weltbevölkerung mehrsprachig aufwächst (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 358). In den letzten Jahrzehnten wurde viel in diesem Themenbereich geforscht (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 357). Bisher haben allerdings wenige Studien den Fokus auf bilinguale SSES-Kinder gelegt (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 358). Somit stellen bilinguale Kinder mit einer SSES noch immer eine wenig untersuchte Gruppe dar (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 357).

SSES bei mehrsprachigen Kindern

Die Prävalenz einer SSES liegt, wie bereits erwähnt, bei etwa 7% der Gesamtpopulation (vgl. Leonard, 1998, S. 3). Auch zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder sind zum gleichen prozentualen Anteil von einer SSES betroffen wie monolinguale Kinder (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Um die Diagnose SSES bei Mehrsprachigkeit stellen zu können, ist es notwendig, wie auch bei monolingualen Kindern, eine sensorische Behinderung, mentale Retardierung, neurologische Schädigung, emotional-psychische Störung oder eine Deprivationssituation auszuschließen (vgl. Rothweiler, 2013, S. 188). Eine SSES prägt sich in allen Sprachen eines mehrsprachigen Kindes aus, allerdings in jeder Sprache spezifisch. In den verschiedenen Sprachen sind unterschiedliche sprachliche Bereiche besonders durch eine SSES betroffen (vgl. Rothweiler, 2013, S. 187). Wenn nur der Erwerb einer der jeweiligen Sprachen abweichend verläuft, spricht man nicht von einer SSES, da äußere Faktoren, wie ungünstige Erwerbsbedingungen, für diese Abweichung verantwortlich sind (vgl. Rothweiler, Ruberg, 2011, S. 12). Beispielsweise bereitet vielen bilingualen Kindern der Erwerb der deutschen Sprache Schwierigkeiten. Diese Probleme sind meist auf ungünstige Erwerbsbedingungen zurückzuführen. Hierzu zählen unter anderem ein zu geringes Ausmaß des Sprachkontakts oder eine unzureichende Qualität des sprachlichen Inputs (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 541).

5 SPRACHDIAGNOSTIK IM BILINGUALEN KONTEXT

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Feststellung einer SSES bei mehrsprachigen Kindern. Zuerst wird generell auf die Formen der Sprachdiagnostik eingegangen. Danach werden die Schwierigkeiten und die Problematiken der Diagnostiksituation im bilingualen Kontext beschrieben. Des Weiteren wird auf das erhöhte Risiko einer Überdiagnostizierung bilingualer Kinder eingegangen.

5.1 Sprachdiagnostik allgemein

Durch die Sprachdiagnostik sollen die sprachlichen Leistungen untersucht werden (vgl. Schulz et al., 2009, S. 128). Um die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erfassen, können unterschiedliche Methoden angewendet werden (vgl. Schulz et al., 2009, S. 126). Es werden informelle und standardisierte Testverfahren unterschieden. Informelle Testverfahren erfassen mittels Aufgabenstellungen die sprachlichen Leistungen eines Kindes. Ein Nachteil ist, dass diese Testverfahren nicht ausreichend standardisiert sind. Meist liegt keine Vergleichsnorm vor und die Testgütekriterien wurden unzureichend überprüft. Im Gegensatz dazu ist die Durchführung, die Auswertung und die Interpretation der Testergebnisse bei standardisierten Diagnostikmaterialien strikt festgelegt. Eine spezielle Form des standardisierten Testverfahrens stellt das Screening dar. Ein Screening soll bei einer hohen Anzahl von Probanden und Probandinnen frühzeitig feststellen, ob ein Risiko für eine gestörte Sprachentwicklung vorliegt. Im Unterschied zu den klassischen Sprachtests können Screenings aber keine genauen und detaillierten Aussagen über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes treffen (vgl. Schulz et al., 2009, S. 127).

Eine weitere Möglichkeit ist die qualitative Analyse der Satzstrukturen mithilfe von Spontansprachanalysen (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 10). Es können sprachliche Strukturen erfasst werden, die über direkte Testungen schlecht zu elizitieren sind. Somit ist die Spontansprachanalyse eine sinnvolle Ergänzung zu den Elizitierungsverfahren. Die Auswertung einer Spontansprachanalyse zeigt nicht unbedingt die gesamte Sprachkompetenz des Kindes, sondern ist ausschließlich eine Beschreibung aktueller Sprachproduktionen (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 11).

Für monolinguale deutschsprachige Kinder gibt es eine Vielzahl an Diagnostikmaterialien um ein Kind als sprachauffällig oder unauffällig einzustufen (vgl. Schulz, 2013, S. 192). Um eine diagnostizierte SSES abzusichern, sind Elterninformationen bezüglich einiger Risikofaktoren

nötig. Zu diesen Risikofaktoren zählen unter anderem Auffälligkeiten der frühen Sprachentwicklung und vorliegende Sprachstörungen innerhalb der Familie (vgl. Grimm, Schulz, 2017, S.22). Diese Risikofaktoren gelten auch für bilinguale Kinder (vgl. Grimm, Schulz, 2017, S. 38). Deswegen ist die Erfragung dieser Risikofaktoren bei der SSES-Diagnostik im bilingualen Kontext ebenfalls relevant. Elterninformationen über die frühe Sprachentwicklung eines Kindes und die familiäre Häufung einer SSES ersetzen allerdings nicht die sprachliche Diagnostik, sondern sind als Ergänzung dazu zu sehen (vgl. Grimm, Schulz, 2017, S. 41).

5.2 Diagnostik als Herausforderung

In den sprachtherapeutischen Praxen werden viele mehrsprachige Kinder vorgestellt. Dort soll die Sprachentwicklung dieser Kinder als auffällig oder unauffällig eingestuft werden (vgl. Rothweiler, 2013, S. 188). Bei der Diagnostik im mehrsprachigen Kontext sollen Kinder in drei verschiedene Gruppen eingeteilt werden. Der ersten Gruppe gehören Kinder an, welche nur in der Zweitsprache Deutsch sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Die zweite Gruppe schließt Kinder ein, welche aufgrund von mangelndem sprachlichen Input in beiden Sprachen nicht altersgemäß entwickelt sind. Die sprachlichen Probleme in den jeweiligen Sprachen des Kindes können hier nicht durch eine SSES begründet werden. Bei der dritten Gruppe liegt tatsächlich eine SSES vor und verursacht sprachliche Defizite in allen Sprachen des Kindes (vgl. Motsch, 2011, S. 6).

Die Unterscheidung der bilingualen Kinder, welche ausschließlich in der Zweitsprache Auffälligkeiten zeigen, von mehrsprachigen SSES-Kindern stellt in der Praxis eine große Herausforderung dar (vgl. Schaner-Wolles, 2005, S. 8). Um eine Sprachstörung als SSES bezeichnen zu können, müsste diese korrekterweise in beiden Sprachen des Kindes festgestellt werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 540). Die weiterführenden Unterkapitel beschäftigen sich mit den verschiedenen Problemstellungen der Sprachdiagnostik im bilingualen Kontext.

5.2.1 Mangel an normierten Diagnostikmaterialien in vielen Sprachen

Die Feststellung einer SSES in der Erstsprache des Kindes ist nur dann möglich, wenn die sprachlichen Bereiche, welche in der jeweiligen Sprache durch eine SSES besonders betroffen sind, bekannt sind. Zusätzlich dient der Verlauf eines unauffälligen Erwerbs der jeweiligen Erstsprache als Vergleichsbasis (vgl. Rothweiler, 2013, S. 187). Die Erscheinungsform der SSES wurde bei einigen indoeuropäischen Sprachen bereits

ausführlich untersucht und klinische Marker beschrieben. Bei anderen Sprachen, wie beispielsweise Türkisch, Vietnamesisch und Arabisch, gibt es nur wenige Forschungsergebnisse über die sprachlichen Merkmale einer SSES (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 540). Der physiologische Sprachentwicklungsverlauf vieler Sprachen wurde bislang ebenfalls noch nicht erforscht (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 264). Das Wissen über mögliche Veränderungen der Erstsprache ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Bewertung des Sprachstandes der Erstsprache. Infolgedessen mangelt es an normierten Diagnostikmaterialien in vielen Sprachen und auch an qualifizierten bilingualen Fachpersonen (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 2).

Aufgrund dieser erschwerenden Faktoren werden in der Praxis Sprachauffälligkeiten meistens anhand der deutschen Sprache und durch den Vergleich mit monolingualen Normen festgestellt (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 265). Diagnostikverfahren für monolinguale Kinder zeigen vermutlich nicht das ganze Ausmaß der sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder. Ein weiterer Nachteil ist, dass die Testitems und die Testdurchführung von kulturellen Faktoren beeinflusst werden. Wenn ein speziell entwickelter Test bei einer anderen Population eingesetzt wird, wirken sich diese kulturellen Faktoren auf die Gültigkeit der Testergebnisse aus (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 1). Auch wenn Testmaterialien in allen Sprachen des Kindes vorhanden sind, weiß man nach aktuellem Forschungsstand nicht wie die Testergebnisse korrekt interpretiert werden sollen. Adäquate Entwicklungserwartungen für bilinguale Kinder sind noch nicht bekannt. Deshalb ist es notwendig, bei der Auswertung und der Interpretation der Testergebnisse, einige ausschlaggebende Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 2).

5.2.2 Schwierigkeiten bei der Interpretation der Testergebnisse

Wenn sprachliche Leistungen bei bilingualen Kindern, mit Diagnostikmaterial für monolinguale Kinder, in der Zweitsprache getestet werden, dann muss bei der Interpretation der Testergebnisse auch die ausgeprägte Heterogenität berücksichtigt werden (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 2). Man muss die Unterschiede im Kontaktausmaß mit den jeweiligen Sprachen und den sozialen Kontext, in dem die Kinder die Sprachen erwerben, beachten. Es wird angenommen, dass der Erwerbszeitraum, also die Dauer des Sprachkontakts, eine entscheidende Rolle für den erreichbaren Sprachentwicklungsstand einer Sprache spielt (vgl. Meisel, 2007, S.511).

Wenn ein Kind erst seit einer kurzen Zeit eine neue Sprache erwirbt und die sprachlichen Leistungen dieser Sprache überprüft werden, dann befindet sich das Kind noch in einem frühen Stadium der Sprachentwicklung. Das Testergebnis könnte fälschlicherweise auf eine SSES hinweisen, obwohl das Kind eigentlich nicht sprachauffällig ist. Dafür wird der Begriff „falsch positive“ Gruppe verwendet. Wenn ein Kind allerdings schon älter ist und ausreichenden Sprachkontakt in der getesteten Sprache hat, dann könnte es ein Testergebnis innerhalb des sprachunauffälligen Bereiches erzielen, obwohl das Kind von einer SSES betroffen ist. Für diesen Fall wird der Begriff „falsch negative“ Gruppe verwendet. Kinder, die sich in einem sehr frühen oder späten Erwerbsstadium einer Sprache befinden, haben das höchste Risiko einer Fehldiagnose, wenn ausschließlich die L2 überprüft wird (vgl. Gillam et al., 2013, S. 1820).

Der Einfluss der Sprachkontaktdauer auf die Testergebnisse wird von einer durchgeführten Studie von Paradis bekräftigt. Hier wurden die sprachlichen Leistungen im Bereich der englischen Tempusmorphologie von neun sprachunauffälligen kantonesisch-englischsprachigen Kindern mit zwei kantonesisch-englischsprachigen SSES-Kindern verglichen. Dabei fanden drei Messungen nach 11, 24 und 36 Monaten Sprachkontakt statt (vgl. Paradis, 2008, S. 340). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass sich die Sprachproduktion der sprachunauffälligen bilingualen Kinder zum ersten Messzeitpunkt mit der Sprachproduktion der monolingualen und bilingualen SSES-Kindern ähnelt. Zum zweiten Testzeitpunkt zeigten die sprachunauffälligen bilingualen Kinder bessere Leistungen als die SSES-Kinder, allerdings schlechtere sprachliche Leistungen als die sprachunauffälligen monolingualen Kinder. Bei der letzten Testung nach 36 Monaten Sprachkontakt näherten sich die sprachlichen Produktionen der sprachunauffälligen bilingualen Kinder den Sprachproduktionen der sprachunauffälligen monolingualen Kinder im Bereich der Tempusmorphologie deutlich an. Je nach Dauer des Sprachkontakts verhalten sich bilinguale Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung eher wie monolinguale SSES-Kinder oder wie sprachunauffällige monolinguale Kinder (vgl. Paradis, 2008, S. 345). Demnach muss bei der Interpretation der Testergebnisse die Sprachkontaktdauer berücksichtigt werden.

Des Weiteren benötigt man für eine möglichst korrekte Interpretation der Ergebnisse das immer größer werdende Wissen über die Differenzen und Übereinstimmungen von der mehrsprachigen und einsprachigen Sprachentwicklung. Die Fachpersonen, welche die Testergebnisse interpretieren, müssen die Tatsache beachten, dass die bilingualen Kinder bei Testverfahren vermutlich nicht identisch wie gleichaltrige monolinguale Kinder abschneiden (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 14). Der Erwerb von

bestimmten grammatischen Strukturen könnte von der Erstsprache beeinflusst werden. Vorstellbar wäre beispielsweise bei der Sprachenkonstellation Türkisch-Deutsch, dass das deutsche Genussystem eine Erwerbsschwierigkeit darstellt, weil die türkische Sprache kein grammatisches Genus kennt (vgl. Kroffke, 2007, S.256).

Eine zusätzliche Schwierigkeit bei der Interpretation der Testergebnisse stellt die häufige Überschneidung der sprachlichen Merkmale sprachunauffälliger bilingualer Kinder und monolingualer SSES-Kinder dar (vgl. Armon-Lotem, De Jong, 2015, S. 1). Eine Differenzierung, ob es sich um eine Ausprägung des ungestörten kindlichen Zweitspracherwerbs oder um eine SSES bei Mehrsprachigkeit handelt, ist schwierig (vgl. Kroffke, 2007, S. 254).

5.3 Erhöhtes Risiko einer Überdiagnostizierung

Aufgrund der beschriebenen Problemstellungen und den zu berücksichtigenden Faktoren ist die Anwendung der vorhandenen monolingualen Normen fraglich. Die Eignung und Aussagefähigkeit dieser Normen bei bilingualen Kindern ist ungewiss. Infolgedessen wird das Risiko der Überidentifikation erhöht (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 265). Oftmals werden auch mehrsprachige Kinder gefühlsmäßig ohne Instrumentarien zur Begründung diagnostiziert (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Deswegen gehen viele Forscher und Forscherinnen davon aus, dass bilinguale Kinder häufiger als sprachunauffällig eingestuft werden als monolinguale Kinder (vgl. Clahsen, 2013, S.1).

Diese generelle Annahme wird durch eine Untersuchung von Grimm und Schulz (2014) bestätigt. Sie untersuchten das Risiko einer Über- und Unterdiagnostizierung bei Kindern mit einem früh sukzessiven Zweitspracherwerb. Ziel der Untersuchung war es das Ausmaß der Fehldiagnosen in klinischen Settings festzustellen, indem die Prävalenz einer falschen SSES-Diagnose von monolingualen und bilingualen Kindern verglichen wurde. Das Ergebnis zeigt, dass es sowohl in der monolingualen als auch in der bilingualen Gruppe zu Fehldiagnosen kam. Die Überdiagnostizierung war dennoch häufiger bei bilingualen Kindern (vgl. Grimm, Schulz, 2014, S. 821). Infolgedessen werden Kinder, die fälschlicher Weise die Diagnose SSES gestellt bekommen, häufig auf weniger qualifizierte Schulen geschickt und haben somit geringere Bildungschancen (vgl. Lindner et al., 2014, S. 61). Bilinguale Kinder haben nicht nur ein erhöhtes Risiko für eine Überdiagnostizierung, sondern auch für eine Unterdiagnostizierung. Dies bedeutet, dass bilinguale SSES-Kinder als sprachunauffällig eingestuft werden (vgl. Geist, Cornelli, 2015, S.252). Eine SSES, die unerkannt bleibt, wirkt sich in den meisten Fällen negativ auf andere Entwicklungsbereiche aus. Die negativen

Folgen können beispielsweise das Sozialverhalten, die Kognition und das schulische Lernen betreffen. Eine Sprachtherapie bleibt diesen Kindern meist vorenthalten (vgl. Wagner, 2015, S. 1).

5.4 Die optimale Diagnostiksituation

Für die Sprachdiagnostik von bilingualen Kindern wäre die Entwicklung von spezifischen Testverfahren ideal. Diese sollten speziell an die typischen Charakteristika der mehrsprachigen Sprachentwicklung angepasst sein. Solche Testverfahren wurden bislang noch nicht entwickelt (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 13). An diesem Kapitel erkennt man die komplexe Problemstellung der sprachlichen Diagnostik von mehrsprachigen Kindern.

6 AKTUELLE STUDIEN IM VERGLEICH

In diesem Kapitel werden aktuelle Studien zum Thema „Sprachdiagnostik von mehrsprachigen Kindern“ vorgestellt und die Forschungsergebnisse verglichen. Es wird in die verschiedensten Richtungen geforscht. Um einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungsrichtungen zu geben, werden diese in einzelnen Kapiteln beschrieben. Das erste Unterkapitel beschäftigt sich mit der möglichen Feststellung einer SSES, nur anhand der Zweitsprache eines Kindes. Dazu werden die sprachlichen Leistungen monolingualer und bilingualer SSES-Kinder miteinander verglichen, um klinische Marker für eine SSES im bilingualen Kontext zu identifizieren. Da in der Praxis standardisierte Diagnostikverfahren für monolinguale Kinder bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden, befasst sich das zweite Unterkapitel mit dieser Thematik (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Es werden Studien vorgestellt, welche die Leistungen von sprachunauffälligen bilingualen Kindern bei standardisierten Sprachtests für monolinguale Kinder untersuchen. Durch den Vergleich der Studienergebnisse soll die Anwendbarkeit dieser Vorgehensweise überprüft werden. Mithilfe der aktuellen Studienergebnisse sollen Implikationen für die ideale Diagnostik abgeleitet werden.

6.1 Feststellung einer SSES in der Zweitsprache

In den letzten Jahren stieg das Forschungsinteresse unterschiedlicher Disziplinen an bilingualen Kindern, welche von einer SSES betroffen sind. Zuerst werden Studien vorgestellt, welche die Sprachproduktion von monolingualen und simultan bilingualen Kindern mit einer SSES vergleichen. Danach folgen Studien, die monolinguale und früh sukzessiv bilinguale SSES-Kinder miteinander vergleichen.

6.1.1 Vergleich der Sprachproduktion von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern

Ein Bereich der Forschung vergleicht die sprachlichen Fähigkeiten von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern um Überschneidungen der sprachlichen Charakteristika festzustellen (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 39). Wenn eine SSES assoziiert werden kann mit eindeutigen grammatischen Profilen oder klinischen Markern, dann müssten diese sowohl für monolinguale als auch bilinguale Kinder gelten. Mit dieser Annahme sollte die Mehrsprachigkeit keine Auswirkung auf eine bestehende SSES haben. Daraus folgt, dass eine SSES auch anhand einer Sprache des bilingualen Kindes

diagnostiziert werden könnte (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 40). Für monolinguale Kinder wurden schon in einigen Sprachen linguistische Marker für eine SSES beschrieben. Linguistische Marker einer SSES im bilingualen Kontext wurden allerdings bislang kaum beachtet. Die bilinguale Sprachentwicklung ist zusätzlich beeinflusst durch die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs und dem sozialen Kontext. Aufgrund dessen könnten bilinguale Kinder andere sprachliche Merkmale bei einer SSES zeigen als monolinguale Kinder (vgl. Clahsen, 2014, S. 710).

6.1.1.1 Paradis, Crago, Genesee und Rice (2003)

Paradis, Crago, Genesee und Rice verglichen in ihrer Studie die sprachlichen Leistungen von simultan bilingualen und monolingualen SSES-Kindern. Dafür wurde die Spontansprache von 8 simultan französisch-englischsprachigen und gleichaltrigen monolingualen französisch- oder englischsprachigen SSES-Kindern untersucht (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 113). Da in mehreren Studien belegt wurde, dass die Produktion von grammatischen Morphemen in romanischen und germanischen Sprachen eine große Schwierigkeit für SSES-Kinder darstellt, legten Paradis und seine Kollegen ihren Fokus auf morphosyntaktische Strukturen. In ihrer Studie wurde die finite Verbmorphologie untersucht und der Ansatz des sogenannten Extended Optional Infinitives (EOI) herangezogen. Der Ansatz besagt, dass nicht alle grammatischen Morpheme gleiche Probleme bei SSES-Kindern auslösen. Morpheme, die Tempus markieren, sind stärker von einer SSES betroffen als nicht-tempusmarkierende Morpheme. Beispielsweise produzieren englischsprachige SSES-Kinder weniger Fehler bei dem Pluralmorphem -s als bei Tempusmarkierungen. Defizite in der finiten Verbmorphologie bei einer vorhandenen SSES sind sowohl in der englischen als auch in der französischen Sprache bekannt. Die SSES-Kinder lassen länger als sprachunauffällige Kinder Tempusmarkierungen aus (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 116).

Die untersuchten bilingualen SSES-Kinder waren im Durchschnitt 6;11 Jahre alt und wuchsen von Geburt an simultan bilingual auf. Eine SSES wurde in beiden Sprachen der Probanden und Probandinnen festgestellt. Die monolinguale englischsprachige Probandengruppe bestand aus 21 Kindern (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 118). Die monolinguale französischsprachige Probandengruppe bestand aus 10 Kindern. Es wurde die Spontansprache der drei Probandengruppen untersucht (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 119).

Die bilingualen SSES-Kinder zeigten dieselben Schwierigkeiten im Bereich der Morphosyntax wie die gleichaltrigen monolingualen SSES-Kinder. Sowohl monolinguale als auch bilinguale SSES-Kinder erreichten geringere Durchschnittswerte bei tempusmarkierenden als bei nicht-tempusmarkierenden Morphemen. Dieses Ergebnis entspricht dem erwarteten „Extended Optional Infinitive“ Muster (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 122). Simultan bilinguale SSES-Kinder haben somit zum gleichen Ausmaß wie monolinguale SSES-Kinder Schwierigkeiten bei der Tempusmarkierung in beiden Sprachen (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 124). Die Zweisprachigkeit verursachte kein anderes Schwierigkeitsmuster in diesem morphosyntaktischen Bereich. Die Mehrheit der bilingualen Kinder zeigte ähnliche morphosyntaktische Fähigkeiten in beiden Sprachen, unabhängig von ihrer sprachlichen Dominanz (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 123).

Das Ergebnis der Studie könnte darauf hinweisen, dass die Tempusmorphologie einen klinischen Marker für eine SSES in den jeweiligen Sprachen darstellt. Es wurden sprachliche Gemeinsamkeiten von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern gefunden. Paradis und seine Kollegen schließen daraus, dass Diagnostikmaterialien, konzipiert für monolinguale Kinder, möglicherweise auch für simultan bilinguale Kinder aussagekräftig sind. Um diese Schlussfolgerung zu bekräftigen, benötigt es noch weitere Forschung in diesem Bereich (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 124).

6.1.1.2 Stavarakaki, Chrysomallis und Petraki (2011)

Stavarakaki, Chrysomallis und Petraki untersuchten einen simultan bilingualen griechisch-französischsprachigen neunjährigen Buben mit einer SSES. Der Fokus wurde auf Objektklitika, W-Fragen und die Subjekt-Verb-Kongruenz gelegt. Die sprachlichen Fähigkeiten des untersuchten Kindes wurden mit den in der Literatur beschriebenen Leistungen monolingualer französisch- oder griechischsprachiger SSES-Kinder verglichen (vgl. Stavarakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 339). Die Sprachdaten stammten aus Studien von monolingualen SSES-Kindern mit einem ähnlichen chronologischen Alter, die mit demselben oder ähnlichem Testmaterial untersucht wurden (vgl. Stavarakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 341).

Bei monolingualen Kindern ist in beiden Sprachen, Französisch und Griechisch, die Verbmorphologie von einer SSES betroffen. In der griechischen Sprache ist die Subjekt-Verb-Kongruenz stärker als die Tempusmarkierung betroffen. Die Schwierigkeiten in der Verbmorphologie beziehen sich auf Vorschulkinder mit einer SSES. Ab dem Schulalter ist

bei monolingualen griechischsprachigen SSES-Kindern dieser morphologische Bereich nicht mehr beeinträchtigt. Monolinguale französischsprachige SSES-Kinder zeigen das gegensätzliche Störungsmuster. Sie weisen stärkere Defizite bei der Tempusmarkierung als der Subjekt-Verb-Kongruenz auf. Diese Schwierigkeiten bleiben auch im Schulalter bestehen. Ein weiterer sprachlich betroffener Bereich in der französischen Sprache ist der Erwerb von Objektklitika. In der griechischen Sprache zeigen manche monolinguale SSES-Kinder Auffälligkeiten bei der Produktion von Objektklitika und andere nicht. Davon lässt sich ableiten, dass spätestens im Schulalter griechischsprachige SSES-Kinder bessere sprachliche Leistungen im Bereich der Objektklitika zeigen als französischsprachige SSES-Kinder (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 348). Im Bereich der W-Fragen gibt es sowohl bei monolingualen griechisch- als auch französischsprachigen SSES-Kindern Erwerbsschwierigkeiten. Im Griechischen stellen vor allem W-Fragen nach dem Objekt eine besondere Schwierigkeit dar (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 346).

Das untersuchte neunjährige SSES-Kind wurde von Geburt an simultan zweisprachig erzogen. Der Vater spricht Griechisch und die Mutter Französisch. Die SSES wurde im Vorschulalter in beiden Sprachen diagnostiziert. Er geht in eine französischsprachige Schule in Athen und innerhalb der Familie wird ebenfalls Französisch gesprochen. Zum Zeitpunkt der Testung war somit Französisch seine dominante Sprache (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 349). Es wurden die drei sprachlichen Bereiche durch entsprechende Produktionsaufgaben getestet (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 350).

Im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz zeigte der Junge in der griechischen Sprache nur einen Fehler und auch in der französischen Sprache produzierte er nur sieben Fehler (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 352). In der griechischen Sprache produzierte das untersuchte Kind keine Fehler im Bereich der Objektklitika, während es in dem Französischen nur 50% der Aufgabenstellungen korrekt löste. Bei den W-Fragen erzielte der Junge bessere Ergebnisse im Französischen als im Griechischen (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 353). Die Ergebnisse zeigten, dass das sprachliche Profil des untersuchten Jungen gut mit den in der Literatur beschriebenen Profilen monolingualer französisch-, und griechischsprachiger SSES-Kinder übereinstimmt (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 360).

6.1.1.3 Spoelman und Bol (2012)

Spoelman und Bol setzten ebenfalls den Fokus ihrer Untersuchung auf die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verb-Argument-Struktur bei monolingualen niederländischsprachigen und bilingualen friesisch-niederländischsprachigen SSES-Kindern (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 357). In der niederländischen Sprache ist die Verbmorphologie von einer SSES stärker betroffen als andere morphologische Bereiche. Die Verbmorphologie stellt Informationen über Aspekt, Modus, Tempus und Kongruenz bereit. Niederländisch ist eine morphologisch arme Sprache und hat somit nur eine limitierte Anzahl von Verbendungen. Das Präsens wird beispielsweise nur mit drei verschiedenen Kongruenzformen markiert. Der Verbstamm bildet die 1. Person Singular. Bei der 2. und 3. Person Singular wird die Endung -t angehängt. Die 1., 2. und 3. Person Plural werden durch die Infinitivform ausgedrückt (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 360).

Es wurden 10 monolinguale SSES-Kinder, 6 simultan bilinguale SSES-Kinder und 10 monolinguale sprachunauffällige Kinder in der Studie untersucht. Die Sprachdaten der monolingualen SSES-Kinder und der sprachunauffälligen monolingualen Kinder kamen vom Bol und Kuiken-Korpus (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 365). Das Durchschnittsalter der bilingualen SSES-Kinder war 5;11 Jahre und sie besuchten eine Schule für Kinder mit Sprech- und Sprachstörungen. Die bilingualen Probanden und Probandinnen erwarben seit ihrer Geburt simultan die niederländische und friesische Sprache (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 366). Es wurde die Produktion der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verb-Argument-Strukturen in der Spontansprache der Kinder analysiert, um potentielle Unterschiede in den grammatischen Defiziten von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern zu entdecken (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 362).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass monolinguale und bilinguale SSES-Kinder signifikant mehr Kongruenzfehler produzierten als die sprachunauffälligen Kinder. Die Fehleranzahl im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz unterschied sich, bei den monolingualen und bilingualen Kindern mit einer SSES, nicht signifikant. Die korrekte Verwendung der Subjekt-Verb-Kongruenz in obligatorischen Kontexten war bei monolingualen und bilingualen SSES-Kindern geringer als bei der sprachunauffälligen Kontrollgruppe. Auch hier gab es bei der Fehleranzahl keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden SSES-Probandengruppen (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 370). Im Bereich der Verb-Argument-Strukturen zeigte sich, dass sowohl die monolingualen als auch die bilingualen SSES-Kinder Strukturen mit einer einfachen Verb-Argument-Struktur präferieren (vgl. Spoelman, Bol, 2012, 376). Die SSES-Kinder produzierten häufiger

intransitive als transitive Strukturen. Sprachunauffällige Kinder verwendeten häufiger transitive Strukturen. Die Art und Anzahl der Fehlermuster der monolingualen und bilingualen SSES-Kinder unterschieden sich in den Bereichen der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verb-Argument-Strukturen nicht signifikant (vgl. Spoelman, Bol, 2012 S. 374).

6.1.1.4 Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung

Aus den Ergebnissen der Studien von Paradis, Crago, Genesee und Rice (2003), Stavrakaki, Chrysomallis und Petraki (2011) sowie Spoelman und Bol (2012) lässt sich ableiten, dass die Sprachproduktion von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern Überschneidungen in bestimmten morphosyntaktischen Bereichen aufweist. Durch die Ergebnisse der Studien konnten auch die Annahmen der jeweiligen klinischen Marker gefestigt werden. Die Bilingualität scheint eine SSES bei simultan bilingualen Kindern nicht zu erschweren (vgl. Stavrakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 360). Die Resultate der Studien weisen darauf hin, dass eine simultane Bilingualität keinen negativen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten der SSES-Kinder ausübt (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 376). Paradis und seine Kollegen schlussfolgern, dass die, für monolinguale Kinder entwickelten, Testmaterialien auch für simultan bilinguale Kinder aussagekräftig sind (vgl. Paradis, Crago, Genesee, Rice, 2003, S. 124).

Um diese Annahme zu bekräftigen, benötigt es noch weitere Forschung, da die aktuellen Studien eine geringe Probandenanzahl und nur eingegrenzte morphologische Bereiche untersuchen (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 377). Des Weiteren muss beachtet werden, dass sich die vorgestellten Forschungsergebnisse nicht auf alle mehrsprachigen Kinder übertragen lassen. Unter anderem, dass möglicherweise früh sukzessiv bilinguale SSES-Kinder andere sprachliche Merkmale als monolinguale oder simultan bilinguale SSES-Kinder aufweisen (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 40).

6.1.2 Vergleich der Sprachproduktion von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern

Die Sprachentwicklung der früh sukzessiv bilingualen Kinder ist, wie bereits erwähnt, zusätzlich vom Alter des Kindes bei Erwerbsbeginn, der Inputmenge und dem sozialen Kontext beeinflusst (vgl. Clahsen et al., 2014, S. 709). Im folgenden Abschnitt werden deshalb Studien vorgestellt, welche die sprachlichen Fähigkeiten von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern vergleichen.

6.1.2.1 Paradis (2008)

In der englischen Sprache ist besonders die Tempusmorphologie durch eine SSES betroffen. Das Defizit in der Tempusmorphologie ist der bekannteste klinische Marker für eine SSES bei monolingualen englischsprachigen Kindern (vgl. Clahsen, 2014, S. 710). Das bedeutet, dass monolinguale englischsprachige SSES-Kinder Schwierigkeiten beim Erwerb von tempusmarkierenden Morphemen zeigen. Zu den anfälligen tempusmarkierenden Morphemen gehören die „Past-Tense“-Markierung -ed, die dritte Person Singularmarkierung -s, sowie die Verben BE und DO. Diese markieren die Finitheit (vgl. Rice, Wexler, Cleave, 1995, S. 850). Ein Phänomen des sprachunauffälligen Zweitspracherwerbs der englischen Sprache, im Bereich der Tempusmorphologie, ist ein schnellerer Erwerb der BE-Morpheme als der Erwerb der Tempusmorpheme -ed und -s (vgl. Ionin, Wexler, 2002, S. 116). In der Studie von Paradis wurde die Extended Optional Infinitive Phase (EOI) bei SSES im Kontext eines früh sukzessiven Zweitspracherwerbs untersucht (vgl. Paradis, 2008, S. 337). Paradis wollte überprüfen, ob die beeinträchtigte Tempusmorphologie auch einen klinischen Marker bei früh sukzessiv bilingualen Kindern darstellt. Gegebenenfalls hätte dies eine mögliche praxisbezogene Relevanz für die Feststellung einer SSES bei bilingualen Kindern (vgl. Paradis, 2008, S. 351).

Es wurden zwei bilinguale kantonesisch-englischsprachige Kinder untersucht, bei welchen eine SSES in der kantonesischen Sprache identifiziert wurde. Die Kinder wuchsen früh sukzessiv bilingual auf. Der Erwerb der englischen Sprache erfolgte ab der Vorschule. Die Kinder wurden nach 11, 24 und 36 Monaten Sprachkontakt in ihrer Zweitsprache Englisch getestet (vgl. Paradis, 2008, S. 340). Die untersuchten Kinder waren zu den drei Messzeitpunkten zwischen 4;7 und 7 Jahren alt. Es wurden Spontansprachanalysen und der „TEGI“ (Test of Early Grammatical Impairment) durchgeführt (vgl. Paradis, 2008, S. 342).

Die Ergebnisse der zweisprachigen SSES-Kinder wurden mit den Mittelwerten und der Standardabweichung der monolingualen Normstichprobe des „TEGI“ verglichen. Die Normstichprobe des „TEGI“ enthält 396 sprachunauffällige monolinguale Kinder und 444 monolinguale SSES-Kinder (vgl. Paradis, 2008, S. 343). Zur zusätzlichen Feststellung eines frühzeitigen Erwerbs der bilingualen Kinder von BE wurde die Prozentzahl der korrekten Produktionen von BE und den tempusmarkierenden Affixen -ed und -s miteinander verglichen (vgl. Paradis, 2008, S. 348). Vor allem zum ersten Messzeitpunkt klafften die korrekten Produktionen der BE-Morpheme und der tempusmarkierenden Affixe bei den bilingualen SSES-Kindern deutlich auseinander. Die zweisprachigen SSES-Kinder produzierten bessere sprachliche Leistungen bei den BE-Morphemen als bei den Affixen -ed und -s. Auch zum zweiten und dritten Testzeitpunkt konnten deutlich bessere Leistungen bei

den BE-Morphemen festgestellt werden. Auch sprachunauffällige bilinguale Kinder erzielten nach ungefähr 11 Monaten Sprachkontakt viel bessere Leistungen bei den BE-Morphemen als bei den Affixen -ed und -s, allerdings konnten sie den Leistungsabstand mit zunehmenden Sprachkontakt aufholen (vgl. Paradis, 2008, S. 349). Dieses Erwerbsmuster im Bereich der Tempusmorphologie kann bei monolingualen englischsprachigen SSES-Kindern nicht beobachtet werden (vgl. Paradis, 2008, S. 351).

Die weiteren Ergebnisse der Studie waren übereinstimmend mit dem EOI-Muster der monolingualen englischsprachigen SSES-Kinder und unterstützen somit die Behauptung, dass die Tempusmarkierung als klinischer Marker für bilinguale SSES-Kinder gilt. Allerdings gilt dies nur teilweise, da die bilingualen SSES-Kinder auch sprachliche Charakteristika von sprachunauffälligen bilingualen Kindern zeigten, welche für monolinguale englischsprachige SSES-Kinder untypisch sind. Die Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen SSES-Kindern könnten mit dem unterschiedlichen Alter bei Erwerbsbeginn begründet werden. Es muss beachtet werden, dass monolinguale SSES-Kinder einen längeren Sprachkontakt mit der getesteten Zielsprache haben (vgl. Paradis, 2008, S. 352). Paradis schließt aus seiner Studie, dass bei der Diagnostik von bilingualen Kindern der Fokus auf die tempusmarkierende Affixe -ed und -s gelegt werden sollte. Bei diesen Affixen ist die Leistungsdifferenz zwischen sprachunauffälligen und sprachauffälligen bilingualen Kindern am größten (vgl. Paradis, 2008, S. 354).

6.1.2.2 Rothweiler, Chilla und Clahsen (2012)

Rothweiler, Chilla und Clahsen verglichen in ihrer Studie die sprachlichen Fähigkeiten monolingualer und früh sukzessiver bilingualer SSES-Kinder und legten den Fokus auf die Subjekt-Verb-Kongruenz. Defizite in der SV-Kongruenz ist bei deutschsprachigen Kindern ein früh beobachtbarer klinischer Marker für eine SSES. Die Schwierigkeiten in diesem Bereich bestehen bei deutschsprachigen Kindern mit einer SSES, auch wenn andere grammatische Bereiche bereits weiterentwickelt sind, oft sehr lange (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 41). Zusätzlich wurden der optionale Infinitiv und die Komplementierer-Phrase (CP) untersucht, da die länger anhaltende Produktion des optionalen Infinitivs, sowie die Anfälligkeit der CP-Phrase in der Literatur als grammatische Marker für eine SSES in der deutschen Sprache diskutiert werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 40).

Untersucht wurden 14 monolinguale deutschsprachige SSES-Kinder und sieben früh sukzessiv bilingual türkisch-deutschsprachige SSES-Kinder. Die bilingualen Kinder erwarben die deutsche Sprache ab dem dritten Lebensjahr. Es wurde bei diesen Kindern eine SSES in

beiden Sprachen diagnostiziert. Die L1-Daten stammten aus dem Düsseldorf-Korpus, welcher aus Spontansprachbeispielen von 19 Kindern im Alter von 3;1 und 7;11 Jahren besteht. Die L2-Daten stammten aus dem Hamburg-Korpus, welcher aus Spontansprachdaten von 24 türkisch-deutschsprachigen Kindern besteht. Für die Studie wurden Kinder mit dem Durchschnittsalter von 6;7 Jahren bei der Erstsprache und 5;8 Jahren bei der Zweitsprache mit einer ähnlichen MLU (L1: 3,13 / L2: 2,48) ausgewählt (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 42). Alle Kinder wurden während der Sprachaufnahmen bereits sprachtherapeutisch behandelt (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 43).

In der Studie wurden bei den zwei Probandengruppen ähnliche Störungsmuster entdeckt. Kinder beider Probandengruppen zeigten eine relativ geringe Fehlerquote bei der finiten Form des Verbs „sein“. Dies wird auf den direkten Abruf der unregelmäßigen Formen aus dem Lexikon zurückgeführt. Eine relativ geringe Fehlerquote von 80-90% zeigten die Kinder beider Gruppen bei der 1. P. Sg. Kaum Schwierigkeiten zeigten die Kinder bei der 1. P. Plural und der 3. P. Plural. Die meisten Fehler traten in beiden Gruppen bei der 2. P. Sg., der 3. P. Sg. und der 2. P. Pl. auf. Anstatt der korrekten Form, produzierten die monolingualen und bilingualen SSES-Kinder oft infinite Formen und selten andere fehlerhafte Kongruenzformen (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 51).

Diese Ergebnisse deuten auf klare Schwierigkeiten der SSES-Kinder bei der SV-Kongruenz hin (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 51). Die Fehlerrate im Bereich der Tempusmarkierung war geringer als bei der Subjekt-Verb-Kongruenz. Alle untersuchten monolingualen und bilingualen Kinder produzierten komplexe Sätze mit einem sichtbaren Komplementierer sowie korrekte W-Fragen (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 50). Die Anfälligkeit der CP-Phrase scheint kein geeigneter klinischer Marker für eine SSES in der deutschen Sprache zu sein. Sie wird allerdings von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern weniger häufig produziert als von sprachunauffälligen Kindern (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 51).

6.1.2.3 Clahsen, Rothweiler, Sterner, Chilla (2014)

Um klinische Marker für früh sukzessiv bilinguale SSES-Kinder weiter zu erforschen und zu identifizieren, untersuchte Clahsen mit seinen Kolleginnen dieselben Probanden und Probandinnen in einer weiteren Studie (vgl. Clahsen et al., 2014, S. 712). Wie bereits erwähnt, wiesen die untersuchten bilingualen SSES-Kinder Defizite bei der Subjekt-Verb-Kongruenz auf. Diese Studie sollte überprüfen, ob es sich hierbei um einen abgegrenzten

Störungsbereich handelt oder ob auch andere Bereiche der Flexionsmorphologie bei bilingualen SSES-Kindern betroffen sind (vgl. Clahsen et al., 2012, S. 712).

Dazu wurde die deutsche Partizipialflexion untersucht. Dieser Bereich der Verbmorphologie erfordert keine grammatische Übereinstimmung verschiedener Konstituenten. Jede Partizipialform endet mit einer der zwei Endungen, -t und -n. Die reguläre schwache Partizipialform endet mit -t und weist keine Veränderungen im Stamm auf. Die starke Form endet mit -n und führt manchmal zu phonologisch unvorhersehbaren Veränderungen im Verbstamm. Zusätzlich gibt es noch eine kleine Gruppe von 13 Verben, welche mit -t enden und eine Veränderung im Stamm aufweisen. Wenn die erste Silbe des Verbstamms betont wird, dann wird das Präfix ge- bei Partizipien produziert. Wenn die Betonung auf einer anderen Silbe liegt, dann fällt dieses Präfix weg (vgl. Clahsen et al., 2012, S. 712). Wenn bilinguale SSES-Kinder ähnliche klinische Marker aufweisen, dann dürfte, wie bei monolingualen SSES-Kindern, die Partizipialflexion nicht betroffen sein. Wenn sie zusätzlich betroffen ist, dann muss man davon ausgehen, dass der Bereich der Flexionsmorphologie bei bilingualen Kindern mit einer SSES stärker betroffen ist (vgl. Clahsen et al., 2014, S. 713).

Für die Untersuchung wurden Sprachdaten von 18 Kindern analysiert. Davon waren zwölf Kinder früh sukzessiv bilingual. Die Kinder erwarben von Geburt an Türkisch und kamen ab dem dritten Lebensjahr mit der deutschen Sprache in Kontakt. Von diesen früh sukzessiv bilingualen Kindern waren sechs sprachunauffällig und sechs von einer SSES betroffen. Die Sprachdaten wurden mit sechs monolingualen deutschsprachigen SSES-Kindern verglichen (vgl. Clahsen et al., 2014, S. 713). Die Analysen der Sprachproduktion fokussierten sich auf die Endungen der Partizipien. Produzierte Endungen unterteilten sich in vier Gruppen: -t, -n, keine Endung oder eine andere Endung (vgl. Clahsen et al., 2012, S. 714).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sowohl die monolingualen, als auch die früh sukzessiv bilingualen SSES-Kinder die Partizipialflexion altersentsprechend und ohne Probleme produzierten. Die Studie bekräftigt, dass im Bereich der Morphologie die Subjekt-Verb-Kongruenz einen klinischen Marker für eine SSES im Deutschen darstellt (vgl. Clahsen et al., 2014, S. 719).

6.1.2.4 Boerma, Wijnen, Leseman, Blom (2017)

In der Studie von Boerma und Kollegen kamen die Forscher und Forscherinnen zu einem anderen Ergebnis. Der Fokus lag hier ebenfalls auf der Partizipialflexion, sowie auf der Produktion von Pluralmarkierungen von monolingualen und bilingualen Kindern mit und ohne SSES (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2064). Im Gegensatz zu den vorherigen Studien wurde nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Fehler analysiert und die Entwicklung der Kinder innerhalb eines Zeitraums berücksichtigt (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2067).

Es wurde die Sprachproduktion von monolingualen niederländischsprachigen und sukzessiv bilingualen Kindern mit und ohne SSES verglichen. Jede Probandengruppe bestand aus 33 Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Kinder zwischen 5 und 6 Jahre alt und bei der zweiten Testung zwischen 6 und 7 Jahren (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2067). Alle Kinder wurden in den Niederlanden geboren und die bilingualen Kinder kamen ab dem vierten Lebensjahr mit der Zweitsprache Niederländisch in Kontakt. Die Erstsprachen der Kinder waren verschieden. Die meisten Kinder sprachen zu Hause Türkisch, aber unter anderem auch Chinesisch, Russisch, Arabisch, etc. Alle Probanden und Probandinnen hatten einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund und eine ähnliche nonverbale Intelligenz (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2069).

Bei der Durchführung wurde nicht, wie bei Clahsen und seinen Kolleginnen (2014), die Spontansprache untersucht, sondern evozierte Sprachäußerungen analysiert (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2067). Dazu wurden Untertests für die Plural- und Partizipialbildung des „Dutch Language Proficiency Test for All Children“ verwendet. Es wurden 12 Items für die Pluralbildung und 12 Items für die Partizipialmarkierung durchgeführt. Im Bereich der Partizipialbildung überprüften je vier Items die regelgeleitete Partizipialbildung, die Produktion starker Partizipien mit Stammvokaländerung und die nicht-regelgeleitete Partizipialbildung. Die Fehlproduktionen der Kinder wurden unterschiedlichen Fehlerkategorien zugeordnet. Für die möglichen Fehlertypen gab es bei der Pluralbildung sechs und bei der Partizipialbildung sieben Kategorien. Mit Hilfe der Kategorien konnte die fehlerhafte Produktion der Kinder qualitativ analysiert werden (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2070).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass der Erwerb der grammatischen Morpheme, sowohl sprachunauffälligen als auch sprachauffälligen bilingualen Kindern, Schwierigkeiten bereitete (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2075). Im Bereich der Pluralmarkierung zeigten die monolingualen SSES-Kinder, erwartungsgemäß, schlechtere Leistungen und eine

langsamere Entwicklung in Bezug auf die Fehlerhäufigkeit und Fehlerarten innerhalb eines Zeitraums als sprachunauffällige monolinguale Kinder. Die bilingualen SSES-Kinder konnten bis zum zweiten Messzeitpunkt aufholen und die sprachlichen Leistungen an die sprachunauffälligen bilingualen Kinder anpassen. Die Fehlermuster der bilingualen Probandengruppen unterschieden sich nicht signifikant (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2076).

Eine weitere Komplikation für die klinische Praxis sind die sprachlichen Überschneidungen im Bereich der Pluralbildung von monolingualen SSES-Kindern und der sprachunauffälligen bilingualen Kinder. Deswegen ist die Überprüfung von Pluralmarkierungen in der sprachtherapeutischen Praxis nicht sinnvoll um Kinder, mit einem unauffälligen Zweitspracherwerb und bilinguale Kinder mit einer SSES, zu unterscheiden. Die Überschneidungen sind möglicherweise mit Interferenzen der Erstsprache erklärbar. Die häufigste Erstsprache der Probanden und Probandinnen war Türkisch. Wenn im Türkischen ein Quantifizierer vorhanden ist, dann muss das Nomen nicht zusätzlich markiert werden (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2076).

Bei der Partizipialbildung stellte sich heraus, dass sprachunauffällige bilinguale Kinder bessere sprachliche Leistungen als monolinguale und bilinguale SSES-Kinder produzierten. Die bilingualen sprachunauffälligen Kinder zeigten im Vergleich zu den SSES-Probandengruppen eine geringere Fehleranzahl sowohl bei der regelgeleiteten als auch nicht-regelgeleiteten Partizipialbildung. Des Weiteren produzierten die sprachunauffälligen bilingualen Kinder weniger Fehler bei der Produktion starker Partizipien mit Stammvokaländerung (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2075). Aus der qualitativen Fehleranalyse schließen die Forscher und Forscherinnen, dass die häufige Auslassung von Partizipialaffixen ein Indikator für eine SSES bei jungen Kindern, unabhängig ob monolingual oder bilingual, darstellen könnte. Mehrheitlich ließen die SSES-Kindern Präfixe aus. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die sprachlichen Leistungen im Bereich der Pluralbildung, sowohl von Bilingualität als auch einer bestehenden SSES beeinflusst werden können. Die Partizipialbildung ist von einer SSES stärker als vom bilingualen Spracherwerb betroffen. Demnach ist die Überprüfung der Partizipialbildung bei einer mehrsprachigen Diagnostik aussagekräftiger als die Überprüfung der Pluralbildung (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2076).

6.1.2.5 Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung

Es ist schwierig die oben vorgestellten Studien miteinander zu vergleichen, da die früh sukzessiv bilingualen Kinder eine heterogene Gruppe bilden. Dadurch unterscheiden sich die

Probandengruppen stark voneinander. Zusätzlich ist die Anzahl der Probanden und Probandinnen in den bisherigen Studien sehr gering.

Dennoch zeigten die Ergebnisse der verschiedenen Studien, dass auch hier ähnliche Störungsmuster in der Sprache von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern vorhanden sind. Rothweiler, Chilla und Clahsen schließen daraus, dass es möglich ist, eine SSES bei früh sukzessiv bilingualen Kindern, anhand der sprachlichen Fähigkeiten einer der zwei Sprachen zu diagnostizieren (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 39). Die Ergebnisse von Paradis zeigten allerdings nicht nur sprachliche Überschneidungen, sondern auch Differenzen in der Sprachproduktion von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern. Diese Abweichungen müssen bei der Diagnostik von früh sukzessiv bilingualen Kindern berücksichtigt werden (vgl. Paradis, 2008, S. 354). Die Studienergebnisse von Paradis (2008) weisen darauf hin, dass es noch an viel weiterer Forschung bedarf um die Schlussfolgerung von Rothweiler, Chilla und Clahsen (2012) zu bekräftigen.

Für die mögliche Identifizierung einer SSES anhand der Zweitsprache des Kindes müssen in Zukunft eindeutige grammatische Marker in den unterschiedlichen Sprachen untersucht und festgelegt werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 54). Die bereits gefundenen sprachlichen Überschneidungen von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern weisen darauf hin, dass auch im bilingualen Kontext grammatische Morpheme als klinische Marker für eine bestehende SSES geeignet sind (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2064). Die Feststellung einer SSES nur anhand der L2 würde problematisch bleiben, da die Ursache der Sprachauffälligkeiten in der Zweitsprache auch an unzureichendem Input liegen könnte (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 542). Man muss beachten, dass die Flexionsmorphologie einen sprachlichen Bereich darstellt, der von unterschiedlichen Spracherfahrungen beeinflusst wird. Deswegen könnte die Überprüfung der grammatischen Morpheme problematisch sein zur Feststellung einer SSES bei bilingualen Spracherwerbssituationen (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2064).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die aktuelle Forschung darauf hindeutet, dass die morphologischen Fähigkeiten der bilingualen Kinder für die Diagnosestellung SSES genutzt werden können. Dafür ist es notwendig, in Zukunft unterschiedliche Fehlertypen zu analysieren und die bilinguale Sprachentwicklung fortlaufend zu dokumentieren (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2064). Eine fundierte Diagnose einer SSES bei bilingualen Kindern muss deswegen, zum jetzigen Zeitpunkt, auf einer Untersuchung beider Sprachen beruhen (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 542).

6.2 Anwendung standardisierter Diagnostikverfahren für monolinguale Kinder

Im letzten Kapitel wurden Studien vorgestellt, welche die Sprachproduktion von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern verglichen um klinische Marker für eine SSES zu erforschen. Nach dem aktuellen Forschungsstand kann noch keine Aussage getroffen werden, ob eine SSES tatsächlich ausschließlich anhand der L2 eines bilingualen Kindes festgestellt werden kann (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 542). Dennoch werden in der Praxis Sprachstandserhebungen und Testverfahren, die für die deutsche Sprache normiert sind, als Diagnostikmaterial für bilinguale Kinder eingesetzt (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Ein weiterer Forschungsbereich untersucht die Leistungen sprachunauffälliger bilingualer Kinder bei standardisierten Sprachtests für monolinguale Kinder (vgl. Paradis, 2010, S. 245). In diesem Kapitel werden Studien dieser Forschungsrichtung vorgestellt und miteinander verglichen.

6.2.1 Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves (2006)

Thordardottir, Rothenberg, Rivard und Naves untersuchten in ihrer Studie inwiefern sich der Erwerb von zwei Sprachen auf die Punkteanzahl in einem Testverfahren auswirkt, wenn ein Kind nur in einer der beiden Sprache getestet wird (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 14). Es wurden 28 sprachunauffällige Kinder im Alter zwischen 2;6 und 3;0 Jahren getestet. Die Kinder unterteilten sich in monolingual englischsprachig, monolingual französischsprachig und bilingual englisch- und französischsprachig. Die zweisprachigen Kinder erwarben die Sprachen simultan und mit ähnlichem Kontaktausmaß. Die Probanden und Probandinnen wurden sorgfältig ausgesucht, um eine möglichst homogene Gruppe zu untersuchen. Sowohl die bilingualen als auch die monolingualen Kinder hatten einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund, ein annähernd gleiches Alter sowie eine vergleichbare nonverbale Intelligenz (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 5). Alle untersuchten Kinder entwickelten sich laut Elternbefragung sprachunauffällig (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 7).

Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden mithilfe von Elternfragebögen und normierten Diagnostikmaterialien erhoben. Die expressiven sprachlichen Leistungen der Kinder in den Bereichen Wortschatzumfang, Morphologie und grammatische Komplexität wurden mittels Elternfragebögen ermittelt. Die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in den Bereichen Sprachverständnis einzelner Wörter und Grammatik wurden mithilfe von Testmaterialien, konzipiert für monolinguale Kinder, überprüft. Beide Sprachen der

bilingualen Kinder wurden separat getestet (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 8).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die bilingualen Kinder, im Bereich des produktiven Wortschatzes, einen signifikant geringeren Wortschatzumfang aufwiesen als die monolingualen englisch- und französischsprachigen Kinder. Der geringere Wortschatzumfang ist darauf zurückzuführen, dass dieser für beide Sprachen separat untersucht wurde (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 10). Wenn alle Wörter beider Sprachen gezählt wurden, dann war der produktive Wortschatzumfang der bilingualen Kinder größer als der Wortschatzumfang der monolingualen Kinder (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 16). Die Eltern der bilingualen Kinder schätzten auch die expressiven sprachlichen Leistungen ihrer Kinder, im Bereich der syntaktischen Entwicklung, signifikant geringer ein als die Eltern der monolingualen Kinder (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 12). Die Auswertung der Testergebnisse zeigte ebenfalls geringere sprachliche Leistungen der bilingualen Kinder im Bereich der rezeptiven Syntax. Ausschließlich bei der Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes erreichten die bilingualen Kinder Testergebnisse im Bereich der monolingualen Norm (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 13).

Thordardottir und seine Kollegen weisen darauf hin, dass bei den Ergebnissen der Studie beachtet werden muss, dass die geringeren Punkte-Scores bei den Testergebnissen der bilingualen Kinder auf keine SSES oder sonstige Entwicklungsverzögerungen zurückzuführen sind. Die Studienergebnisse zeigen stattdessen, dass sprachunauffällige bilinguale Kinder entscheidend schlechter abschneiden als gleichaltrige monolinguale Kinder, wenn sie ausschließlich in einer ihrer beiden Sprachen getestet werden. Dies ist sowohl im rezeptiven als auch im expressiven Bereich bemerkbar (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 15). Die Autoren und Autorinnen schlussfolgern, dass bilinguale Kinder immer wenn die Möglichkeit besteht in beiden Sprachen getestet werden sollten. Somit können sich die Untersucher und Untersucherinnen ein umfassenderes Bild der sprachlichen Leistungen machen (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 19).

6.2.2 Eicher, Tsakmaki (2009)

Eicher und Tsakmaki untersuchten ebenfalls die sprachlichen Leistungen von sprachunauffälligen monolingualen und bilingualen Kindern (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 269). Es wurde bei 160 monolingualen und 138 bilingualen Kindern im Alter von 2;0 bis 2;11

Jahren der „SETK-2“ als Diagnostikverfahren durchgeführt und die Ergebnisse miteinander verglichen (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 268). Die monolingualen Kinder der Studie sprachen Griechisch, Spanisch oder Türkisch. Die bilingualen Kinder sprachen entweder deutsch-griechisch, deutsch-spanisch oder deutsch-türkisch. Der „SETK-2“ wurde an die verschiedenen Sprachen angepasst (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 269).

Der „SETK-2“ erfasst die Sprachverstehens- und Sprachproduktionsleistungen von Kindern im Alter von 24 bis 35 Monaten. Das Sprachverstehen und die Sprachproduktion werden jeweils auf Wort- und Satzebene in vier Untertests (Verstehen I, II sowie Produktion I, II) überprüft. Monolinguale deutschsprachige Risikokinder können damit valide identifiziert werden (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 266).

Die Übertragung des „SETK-2“ in drei sehr unterschiedliche Sprachen gestaltete sich als schwierig. Bei den Untertests Verstehen I und Produktion I auf Wortebene war die Übertragung der Testwörter relativ unproblematisch, da die Kinder in diesem Alter sehr ähnliche Erfahrungen aufweisen und der einfache Wortschatz ähnlich ist. Dennoch mussten auch hier kulturelle Faktoren berücksichtigt werden, welche die gewählten Testitems beeinflussten. Beispielsweise wurde die Bilddarstellung „Kuchen“ in allen drei Ländern oftmals nicht korrekt benannt. Bei den Untertests auf Satzebene traten zusätzliche Probleme auf. Damit dieselbe Punktevergabemethode verwendet werden konnte, mussten die Satzkonstruktionen so verändert werden, dass die Satzkonstituenten gleichwertig blieben. Beispielsweise weisen die Verben in den unterschiedlichen Sprachen andere Valenzen als im Deutschen auf. Deswegen mussten Testitems ausgetauscht werden und durch linguistisch besser geeignete Items ausgewechselt werden. Präpositionen haben in den anderen drei Sprachen nicht denselben Stellenwert als in der deutschen Sprache. Eine weitere Schwierigkeit stellte das Genus dar. In der türkischen Sprache werden keine Artikel verwendet und demnach konnten hier auch keine Punkte für die korrekte Artikelverwendung gegeben werden (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 267). Ein weiteres Problem stellt die unterschiedliche grammatische Sprachentwicklung der drei Sprachen dar (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 268). Die Übertragung des „SETK-2“ in drei sehr unterschiedliche Sprachen muss aufgrund der beschriebenen Problemstellungen kritisch betrachtet werden. Vor allem der Untertest Produktion II auf Satzebene eignet sich bezüglich der unklaren Punktevergabe, de facto, nicht für eine Übertragung des „SETK-2“ (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 268).

Die bilingualen Kinder wurden sowohl in der angepassten Version des „SETK-2“ als auch in der deutschen Version untersucht. Die monolingualen Kinder wurden mit der angepassten

Version des „SETK-2“ in den Sprachen Spanisch, Griechisch oder Türkisch getestet. So konnte kontrolliert werden, ob die angepasste Version des „SETK-2“ bei monolingualen Kindern mit diesen Erstsprachen zu ähnlichen Ergebnissen wie bei deutschsprachigen Kindern führt. Dafür wurden die erreichten Ergebnisse der Kinder (Spanisch, Griechisch, Türkisch) mit den Normdaten der monolingualen deutschsprachigen Kinder verglichen. Der Vergleich zeigte ähnliche Ergebnisse und somit konnte die angepasste Version des Tests auch für bilinguale Kinder verwendet werden (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 269).

Die Testergebnisse der bilingualen und monolingualen Kinder wurden statistisch miteinander verglichen. Für den Vergleich mit den deutschsprachigen monolingualen Kindern wurde die Normstichprobe von Grimm und ihren Kolleginnen (2000) herangezogen. Die Probanden und Probandinnen wurden für den statistischen Vergleich in zwei Altersgruppen untergliedert. In der ersten Altersgruppe waren Kinder im Alter von 24 bis 29 Lebensmonaten und in der zweiten Gruppe waren sie zwischen 30 und 35 Monate alt. Die Ergebnisse der Studie wichen im Bereich des Sprachverstehens und der Sprachproduktion voneinander ab. Im Sprachverstehen unterschieden sich die monolingualen und bilingualen Kinder nicht signifikant. Im Gegensatz dazu waren in der Sprachproduktion signifikante Unterschiede in beiden Altersgruppen erkennbar. Die monolingualen Kinder schnitten in der Sprachproduktion besser ab. Die sprachlichen Differenzen der monolingualen und bilingualen Kinder zeigten sich sowohl in der Wortproduktion als auch in der Satzproduktion (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 269). Wenn jedoch bei den bilingualen Kindern die Ergebnisse der Testungen beider Sprachen summiert wurden, ergaben die statistischen Verfahren keinen signifikanten Unterschied zwischen monolingualen und bilingualen Kindern in der Sprachproduktion (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 270).

Die Untersuchung zeigte, dass die monolingualen Normen des Tests fast jedes dritte bilinguale sprachunauffällige Kind als sprachauffällig einstufte. Der Vergleich mit monolingualen Normen, zur Unterscheidung eines sprachunauffälligen Zweitspracherwerbs von einer SSES, ist somit nicht zufriedenstellend. Eine bessere Alternative zur Einschätzung bietet die Summe der erreichten Punkte im Bereich der Sprachproduktion der beiden Sprachen. Die Verwendung des angepassten „SETK-2“ in den verschiedenen Sprachen, sollte vor allem im Hinblick auf den Untertest Produktion II, kritisch hinterfragt werden. Die Autorinnen empfehlen zusätzlich die Durchführung von Elternfragebögen um weitere Informationen über die Sprachkompetenz der Kinder in ihrer Erstsprache einholen zu können. Allerdings fehlen auch hier sprachliche Übertragungen in viele andere Sprachen (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 270).

6.2.3 Paradis, Nicoladis, Crago (2007)

Paradis, Nicoladis und Crago verglichen in ihrer Studie die syntaktischen Fähigkeiten von sprachunauffälligen monolingualen und simultan bilingualen französisch-englischsprachigen Kindern im Bereich des Tempus. Die Untersuchung sollte überprüfen, ob sprachunauffällige bilinguale Kinder im Vorschulalter einen verzögerten Erwerb des „Past-Tense“ aufweisen (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 497).

Das „Past-Tense“ in der englischen Sprache kann durch regelmäßige oder unregelmäßige Formen markiert werden. Die regelmäßige Form setzt sich zusammen aus Verb und der morphologischen Endung -ed. Die unregelmäßige Form besteht aus unregelmäßigen Verben. Eine ähnliche, aber nicht gleiche, Unterscheidung findet sich in der französischen Sprache. Bei den Tempusarten ist der „passé composé“ semantisch am ähnlichsten mit dem englischen „simple Past-Tense“. Diese wird mit einem Auxiliarverb und einem Partizip Perfekt gebildet. Die Partizipialform variiert je nach Flexionsklasse (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 499). Die Verben werden in der französischen Sprache in drei Flexionsklassen unterteilt. Verben mit der Endung -er gehören der ersten Flexionsklasse an. Verben mit der Endung -re zählen zur zweiten Flexionsklasse und Verben mit der Endung -ir gehören der dritten Flexionsklasse an (vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_franzoesisch.pdf, Stand: 01.07.2018, 17:35). Die erste Flexionsklasse entspricht der regelmäßigen Form im Englischen. Die zweite und dritte Flexionsklasse entspricht der unregelmäßigen Form. Die vorangegangene Forschung zeigt, dass englischsprachige Kinder die regelmäßigen „Past-Tense“-Formen früher erwerben als die unregelmäßigen. Dieses Erwerbsmuster wird auch für französischsprachige Kinder angenommen (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 499).

An der Studie nahmen 25 französisch-englischsprachige und 12 monolinguale französischsprachige Kinder im Alter von 4 bis 5;5 Jahren teil. Eine monolinguale englischsprachige Vergleichsgruppe war nicht notwendig. Dafür wurde die Normierungsstichprobe des „TEGI“ im Bereich der „Past-Tense“-Überprüfung herangezogen. Die bilingualen Kinder wuchsen in Kanada auf und besuchten alle eine französischsprachige Tagesbetreuung, Vorschule oder einen französischsprachigen Kindergarten. Die bilingualen Kinder wurden simultan oder früh sukzessiv zweisprachig erzogen (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 500).

Für die Testung wurden Elternfragebögen bezüglich aktueller Sprachsituation im familiären Bereich durchgeführt. Um die sprachliche Dominanz der bilingualen Kinder festzustellen,

wurde ein rezeptiver Wortschatztest in beiden Sprachen angewendet. Danach wurden regelmäßige und unregelmäßige Vergangenheitsformen in beiden Sprachen überprüft. Dafür wurde die „Past-Tense“-Überprüfung des „TEGI“ und ein französisches Äquivalent verwendet (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 503). Die Zielitems in der englischen Überprüfung beinhalteten zehn regelmäßige und acht auswendig gelernte Verben und in der französischen Version acht regelmäßige und elf auswendig gelernte Verben. Die Ergebnisse wurden laut Instruktionsmaterial des „TEGI“ ausgewertet (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 501).

Um Aussagen bezüglich Sprachdominanz treffen zu können, unterteilte man die Probanden und Probandinnen in unterschiedliche Gruppen. Je nach Sprachkontaktdauer und Quantität des sprachlichen Inputs wurden die Kinder Sprachdominanz-Gruppen zugeordnet. 14 Kinder wurden als englischsprachig dominant und elf Kinder als französischsprachig dominant klassifiziert. Die Punktezahlen der rezeptiven Wortschatztestung wurden mit der Sprachdominanz in Verbindung gebracht. Es zeigte sich, dass die Kinder in ihrer dominanten Sprache einen größeren rezeptiven Wortschatz aufwiesen (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 501). Die Ergebnisse der „Past-Tense“-Überprüfung veranschaulichten, dass bilinguale Kinder dieselben Erwerbssequenzen und Erwerbsmuster wie monolinguale Kinder auswiesen. Sowohl in der englischen als auch in der französischen Sprache war die Fehlerrate bei regelmäßigen Verben geringer als bei unregelmäßigen Vergangenheitsformen. In ihrer dominanten Sprache schnitten die bilingualen Kinder gleich gut ab wie die monolingualen Kinder. Nur bei der Produktion der unregelmäßigen Verben in der englischen Sprache war die Fehlerrate der bilingualen Kinder höher, unabhängig von der Sprachdominanz. In der nicht-dominanten Sprache erzielten die bilingualen Kinder niedrigere Ergebnisse als die monolingualen Kinder (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 503).

6.2.4 Vergleich der vorgestellten Studien und Schlussfolgerung

In den oben beschriebenen Studien wurden sprachliche Fähigkeiten von sprachunauffälligen bilingualen und monolingualen Kindern in bestimmten sprachlichen Bereichen verglichen. Die Studien von Thordardottir, Rothenberg, Rivard und Naves (2006) sowie Eicher und Tsakmaki (2009) zeigten, dass sprachunauffällige bilinguale Kinder schlechter als gleichaltrige monolinguale Kinder bei Diagnostikverfahren, konzipiert für monolinguale Kinder, abschnitten. Wenn bilinguale Kinder bei standardisierten Tests für monolinguale Kinder schlechter abschnitten, besteht die Gefahr der Überidentifikation einer SSES bei sprachunauffälligen zweisprachigen Kindern (vgl. Paradis, 2010, S. 245). Im Gegensatz dazu zeigte die Studie von Paradis, Nicoladis und Crago (2007), dass bilinguale Kinder im Alter

von 4 bis 6 Jahren, in ihrer dominanten Sprache bei dem „TEGI“ ähnlich abschneiden wie monolinguale Kinder (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 503).

Die unterschiedlichen Studienergebnisse könnten auf die unterschiedlichen Altersgruppen der Probanden und Probandinnen zurückzuführen sein. Mit zunehmender Dauer des Sprachkontakts können simultan bilinguale Kinder bei normierten Testergebnissen bezüglich der Punkteanzahl schnell aufholen (vgl. Paradis, 2010, S. 246). Aufgrund der widersprüchlichen Studienergebnisse ist es schwierig Schlüsse zu ziehen, ob Diagnostikverfahren, konzipiert für monolinguale Kinder, ausreichend sind um eine SSES bei bilingualen Kindern festzustellen.

6.3 Implikationen für die Diagnostik mehrsprachiger Kinder anhand der aktuellen linguistischen Forschungsergebnisse

Wie bereits ausführlich diskutiert, ist es kaum möglich die Studien miteinander zu vergleichen und zum jetzigen Zeitpunkt konkrete Implikationen für die optimale Diagnostik von mehrsprachigen Kindern abzuleiten. Es wird in die unterschiedlichsten Richtungen geforscht. Sprachproduktionen von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern, aber auch von sprachunauffälligen und sprachauffälligen bilingualen Kindern werden verglichen. Des Weiteren findet ein Vergleich von sprachunauffälligen monolingualen und bilingualen Kindern statt (vgl. Paradis, 2010, S. 228). Bisher wurden nur kleine Probandengruppen und unterschiedlichste grammatische Bereiche untersucht (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 377).

Eine weitere Schwierigkeit stellt die große Heterogenität der mehrsprachigen Kinder dar. Sie unterscheiden sich sowohl im Erwerbsbeginn der Zweitsprache als auch in der Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs (vgl. Paradis, 2010, S. 228). Generell gehören auch monolinguale SSES-Kinder einer heterogenen Gruppe an, da unterschiedliche sprachliche Bereiche von einer SSES betroffen sein können (vgl. Leonard, 1998, S. 25). Die Forscher und Forscherinnen klassifizieren die bilingualen Kinder in ihren Studien als sprachunauffällig oder sprachauffällig. Dabei muss beachtet werden, dass es sich hier nur um eine Einschätzung seitens der Experten und Expertinnen und nicht um eine gesicherte Diagnose SSES handelt.

Problematisch für den Vergleich der aktuellen Studien sind außerdem die unterschiedlichen Forschungsdesigns. Beispielsweise werden in einigen Studien die Spontansprache und in anderen evozierte Sprachäußerungen der Kinder analysiert. Die verschiedenen Forschungsdesigns können zu differenten Untersuchungsergebnissen führen. In

Elizitationsaufgaben ist es notwendig eine bestimmte grammatische Struktur zu produzieren. Im Gegensatz dazu können Kinder in der Spontansprache unsicher erworbene grammatische Strukturen vermeiden und somit die Fehlerrate reduzieren. Durch den direkten Vergleich von Spontansprachdaten und elizitierten Sprachdaten derselben Probanden und Probandinnen könnte man feststellen, ob eine erhöhte Fehlerrate tatsächlich auf unterschiedliche Forschungsmethoden zurückzuführen ist (vgl. Ruberg, 2013, S. 180). Diese Faktoren erschweren den Vergleich der Studien und somit können anhand des aktuellen Forschungsstandes noch keine konkreten Implikationen für die ideale Herangehensweise der Diagnostik im bilingualen Kontext abgeleitet werden. Eine gemeinsame Conclusio findet sich dennoch in den vorgestellten Studien. Es bedarf noch viel weiterer Forschung im Bereich der bilingualen SSES-Kinder. Es müssen größere Probandengruppen untersucht werden und die analysierten grammatischen Bereiche ausgeweitet werden.

7 SPRACHTYPOLOGISCHER VERGLEICH ALS NUTZEN FÜR DIE DIAGNOSTIK

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit sollten Implikationen für die geeignete Sprachdiagnostik im bilingualen Kontext, mithilfe einer Literaturrecherche abgeleitet, werden. Laut aktuellem Forschungsstand ist dies jedoch, trotz Vergleich der aktuellen Forschungsergebnisse, noch nicht möglich. Es bedarf an viel weiterer Forschung um eindeutige Schlussfolgerungen ziehen zu können. Deswegen basiert der zweite Abschnitt dieser Arbeit auf einem sprachtypologischen Vergleich.

Aus einem sprachtypologischen Vergleich kann man ableiten, ob eine abweichende grammatische Struktur, in der Spontansprache eines mehrsprachigen Kindes, möglicherweise auf einen Übertrag aus der L1 begründet sein könnte. Falls dies zutrifft, sind nichtzielsprachliche Ausdrücke nicht zwingend auf eine fehlerhafte Regelableitung zurückzuführen. Wenn allerdings nichtzielsprachliche Ausdrücke mit einem Übertrag aus der L1 nicht begründet werden können, dann könnten diese Abweichungen auf einer fehlerhaften Regelableitung in der deutschen Sprache basieren und aus diesem Grunde ein Symptom einer SSES darstellen. Beide Abweichungen weisen dennoch auf eine Lücke im deutschen grammatischen System hin (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 123).

Die deutsche und die türkische Sprache werden in der vorliegenden Arbeit dem sprachtypologischen Vergleich unterzogen. Die Türken und Türkinnen stellen in Österreich die zweitgrößte Gruppe mit Migrationshintergrund aus den Drittstaaten dar (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html, Stand: 30.06.2018, 14:04). Mögliche Erwerbsschwierigkeiten, die zu niedrigeren Testergebnissen bei deutschsprachigen Diagnostikverfahren führen könnten, werden ausgearbeitet. Hier liegt der Fokus auf früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder. Von besonderem Interesse sind die Kinder, die zwischen drei und vier Jahren mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Zum einen beginnt bei den meisten türkischsprachigen Kindern der Sprachkontakt mit dem Deutschen erstmals mit dem Kindertarteneintritt. Zum anderen werden ab diesem Zeitpunkt fortlaufend die günstigen Zeitfenster für den Spracherwerb geschlossen (vgl. Rothweiler, 2016, S. 10).

Beim sprachtypologischen Vergleich beider Sprachen und der anschließenden Evaluierung von Diagnostikmaterialien nach sprachtypologischen Gesichtspunkten wird der Fokus in

dieser Arbeit auf den morphologischen und syntaktischen Bereich gelegt. Wie bereits im Kapitel 3.3 ausführlich beschrieben, können alle sprachlichen Ebenen, isoliert oder kombiniert, von einer SSES betroffen sein (vgl. Siegmüller, 2011, S. 54). Trotz des heterogenen Erscheinungsbilds der SSES besteht in der Literatur die Übereinstimmung, dass vor allem auch morphosyntaktische Defizite bei SSES-Kindern beobachtet werden. Deshalb gilt der gestörte Grammatikerwerb als Leitsymptom der SSES (vgl. Grimm, 2012, S. 108).

7.1 Sprachtypologischer Vergleich Türkisch - Deutsch

In diesem Kapitel wird die türkische mit der deutschen Sprache verglichen. Zur besseren Überschaubarkeit werden die sprachlichen Ebenen in Unterkapitel aufgeteilt. Das erste Unterkapitel beschäftigt sich ausführlich mit der morphologisch-syntaktischen Ebene. Hier liegt auch der Schwerpunkt des Sprachvergleichs. Auf der phonetisch-phonologischen Ebene wird der phonologische Prozess der Vokalharmonie in der türkischen Sprache erläutert. Das letzte Unterkapitel gibt einen kurzen Einblick in die lexikalischen Besonderheiten der türkischen Sprache.

7.1.1 Morphologische und syntaktische Ebene

Türkisch ist, im Gegensatz zum Deutschen, eine agglutinierende Sprache. Aufgrund dessen werden grammatische Funktionen durch eine Aneinanderreihung von Morphemen ausgedrückt (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 93). Wortstämme können mit einer großen Anzahl von relativ unveränderbaren und eindeutigen Suffixen erweitert werden (vgl. Csató, Johanson, 1998, S. 208). In der türkischen Sprache gibt es ausschließlich Suffixe und somit keine Präfixe (vgl. Mitrovic, Odenthal, 2007, S. 6). Ein türkisches Wort enthält im Durchschnitt viermal mehr Morpheme als beispielsweise ein englisches Wort (vgl. Csató, Johanson, 1998, S. 208). Im Nominalbereich markieren die grammatischen Morpheme den Plural, das Possessivum und den Kasus. Im Verbalbereich dienen die Suffixe zur Tempus-, Aspekt-, Personen- und Numerusmarkierung (vgl. Rothweiler, Babur, Kroffke, 2007, S. 145). Die Suffixe an den Nomen und Verben haben eine bestimmte unveränderbare Reihenfolge. Bei Nomen gilt folgende Reihenfolge: Stamm + Plural + Possessive + Kasus + Personalendung (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 39).

In der deutschen Sprache wird der Kasus unter anderem durch Artikel markiert. Im Gegensatz dazu wird der Kasus im Türkischen ausschließlich durch Nominalsuffixe markiert (vgl. Pfaff, 1992, S. 281). Diese sind der Vokalharmonie unterworfen und dementsprechend

werden unterschiedliche Suffixe angehängt, je nachdem ob das Wort vokalisch oder konsonantisch auslautet (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 28). Der phonologische Prozess der Vokalharmonie wird im nächsten Unterkapitel beschrieben. In der türkischen Sprache gibt es insgesamt sieben Kasus. Der Nominativ wird durch kein Suffix markiert. Der Akkusativ ist der Kasus des direkten Objekts und der Genitiv stellt den Besitzkasus dar. Der Dativ ist der Kasus des indirekten Objekts und zeigt eine Richtung auf ein Ziel zu an. Der Lokativ gibt einen Ort an und der Ablativ zeigt eine Richtung von einem Ort weg an. Der siebte Kasus ist der Instrumental. Dieser drückt eine „mit“-Relation aus. Der Dativ, der Ablativ, der Lokativ und der Instrumental übernehmen im Türkischen die Funktion der Präpositionen in der deutschen Sprache. In ihrer räumlichen Bedeutung sind die Kasus allerdings undifferenzierter als die deutschen Präpositionen. Dennoch gibt es einige wenige Postpositionen, welche zeitliche und räumliche Relationen genauer bestimmen (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 124).

In der türkischen Sprache werden generell weniger Funktionswörter verwendet. Viele Sätze kommen gänzlich ohne Funktionswörter aus, da die zahlreichen Suffixe ausreichend Informationen enthalten (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 123). Das Türkische kennt kein Genus und dementsprechend gibt es keine bestimmten Artikel (vgl. Mitrovic, Odenthal, 2007, S. 6). Um einen nominalen Ausdruck als definit zu markieren, können beispielsweise Demonstrativa verwendet werden. Generell werden Nomen aber als definit interpretiert, wenn sie nicht explizit als indefinit markiert sind (vgl. Schönenberger, 2014, S.177).

Die Formen der 3. Personen, wie beispielsweise Possessivsuffixe, Pronomen und Verbalflexionsformen, beziehen sich alle im gleichen Ausmaß auf die drei Geschlechter. Es gibt einen unbestimmten Artikel, nämlich das Zahlwort „bir“ (=eins). Dieses wird in unveränderter Form dem Nomen vorangestellt (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 27). Der Plural wird durch ein betontes Suffix am Nomen markiert. Dieses Pluralsuffix gilt nur für mehrere Einzelpersonen oder Einzelgegenständen und nicht um eine Gattungszugehörigkeit auszudrücken. In diesem Fall wird der Singular verwendet (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 27). Wenn ein Zahlwort dem Nomen vorangeht, dann wird der Plural normalerweise nicht am Nomen markiert (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 31). Es gibt allerdings auch zwei sehr häufige Funktionswörter im Türkischen, die in der deutschen Sprache nicht vorhanden sind. Sie haben die Bedeutung von „es gibt“ und „es gibt nicht“ (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 125).

Die Suffixe an den Verben haben ebenfalls eine strikte Reihenfolge und drücken Tempus, Modalverben, Negation, Rückbezug auf sich selbst und Passiv aus (vgl. Schroeder, Şimşek,

2014, S. 125). Mindestens zwei Suffixe müssen an einem Verbstamm angehängt werden. Das flektierte Verb muss eine Tempusmarkierung und eine Personalmarkierung enthalten. Ausnahmen stellen der Imperativ, der nur durch den Verbstamm ausgedrückt wird, und die Nullmarkierung der dritten Person dar (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 94). Mit dem Tempus werden in der türkischen Sprache Informationen über den Aspekt bereitgestellt. Es existieren zwei Gegenwartsformen, der Aorist und die Verlaufsform (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 127). Der Aorist vermittelt die allgemeine Gültigkeit einer Aussage, kann aber auch eine vage Absicht ausdrücken und deutet auf weniger Entschiedenheit als die Futurform hin. Die Verlaufsform drückt aus, dass die Handlung im Moment vollzogen wird (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 128).

Türkisch gehört zu den Pro-Drop-Sprachen und dementsprechend muss das Subjekt nicht obligatorisch genannt werden. Es kann ein Personalpronomen verwendet werden, welches die Informationen des Subjekts trägt (vgl. Motsch, 2011, S. 17). Dieses Subjektpronomen kann ebenfalls wegfallen, da die Person des Subjekts schon als Verbendung ausgedrückt wird (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 125). Somit sind im Türkischen weder das Subjektpronomen noch das Subjekt obligatorisch (vgl. Motsch, 2011, S. 18). Dementsprechend kann ein türkischer Satz nur aus einem einzigen Wort bestehen, da das Verb alle notwendigen Informationen besitzt (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 126). Im Deutschen kann das Subjekt nicht ausgelassen werden. Wenn im Türkischen weitere Satzglieder hinzukommen, dann ist die normale Wortstellung Subjekt-Objekt-Verb. Die Wortstellung ist jedoch nicht obligatorisch, sondern sehr davon abhängig, ob Satzglieder schon bekannt sind oder besonders vorgehoben werden. Fokussierte Satzglieder stehen meist direkt vor dem Verb. Bereits bekannte Informationen können auch weiter vorne im Satz stehen, auch wenn dies nicht der Wortstellung SOV entspricht. Der Fragesatz wird durch die Fragepartikel „mi“, „mü“, „mı“ oder „mu“, entsprechend der Vokalharmonie, markiert. Diese unterscheiden sich von anderen Suffixen dahingehend, dass sie verschiedene Positionen im Satz einnehmen können. Die Fragepartikeln werden häufig an jenes Wort angehängt, das in einem deutschen Fragesatz betont wird.

In den folgenden Beispielen von Schroeder und Şimşek wird in der deutschen Übersetzung die Betonung durch Großbuchstaben ausgedrückt (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 126).

Resim duvar-da mi?

Bild Wand-LOKATIV FRAGEPARTIKEL

[„Ist das Bild an der WAND?“]

Resim mi duvarda?

[„Ist das BILD an der Wand?“]

(vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 126)

Das Türkische benützt nicht wie im Deutschen das Kopulaverb „sein“. Die Verbindung bestimmter Satzkonstituenten wird in der türkischen Sprache durch die Nebeneinanderstellung der betroffenen Satzglieder deutlich. Auch die Nebensatzbildung unterscheidet sich im Türkischen. In der deutschen Sprache werden Nebensätze durch einleitende Konjunktionen und mittels der Wortstellung, der Verbendstellung, gebildet (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 127). Die Wortstellung des türkischen Nebensatzes ist ebenfalls SOV (vgl. Motsch, 2001, S. 27). Im Unterschied zur deutschen Sprache werden im Türkischen keine einleitenden Konjunktionen verwendet. Ein Nebensatz wird mittels spezieller Suffixe am Verb signalisiert. Es gibt drei verschiedene Typen von Konstruktionen. Die erste Gruppe dieser Konstruktion beinhaltet Partizipien, welche dem deutschen Relativsatz entsprechen. Die zweite Gruppe entspricht den deutschen Adverbialsätzen und wird mit Gerundien gebildet. Die dritte Gruppe dieser Konstruktion besteht aus Nominalisierungen und bildet ein Äquivalent zu deutschen Subjekt- und Objektsätzen (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 127).

Generell kann man sagen, dass die türkischen grammatischen Strukturen, bis auf ein paar Ausnahmen regelgeleitet sind. Der Erwerb von grammatischen Aspekten durch „Item-by-item-Learning“ kommt, anders als in der deutschen Sprache selten vor. Dies kann man beispielsweise gut an der Pluralbildung erkennen. Die deutschen Pluralformen müssen gelernt und im Lexikon abgespeichert werden. Im Gegensatz dazu ist die Pluralbildung im Türkischen regelgeleitet und wird durch dasselbe Suffix markiert, welches entsprechend der Vokalharmonie realisiert wird (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 122).

Die Vorfelddbesetzung ist ein gemeinsames grammatisches Phänomen der deutschen und türkischen Sprache. Deren Regeln leiten eine, in zentraler Hinsicht, ähnliche Oberflächenstruktur her. Es ist im Deutschen und im Türkischen möglich das Vorfeld unterschiedlich zu besetzen (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 120). Ein weiteres gemeinsames grammatisches Phänomen ist die Tempusmarkierung. In beiden Sprachen wird dieser durch Affixe am Verb und nicht, wie beispielsweise im Chinesischen, durch adverbiale Bestimmungen markiert (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 121). Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Sprachen ist, dass Informationen des Subjekts durch die Endung des Verbs markiert werden. Sowohl im Türkischen als auch im Deutschen wird Auskunft über Person und Numerus mithilfe von Suffixen am Verb gegeben (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 82).

7.1.2 Phonetisch-phonologische Ebene

Auf der phonetisch-phonologischen Ebene existieren, im Gegensatz zum Deutschen, im Türkischen keine anlautenden und nur wenige auslautende Konsonantenverbindungen („filim“, „üniversite“) (vgl. Mitrovic, Odenthal, 2007, S. 6). Die Betonung liegt im Türkischen auf der letzten Silbe (vgl. Csató, Johanson, 1998, S.207). Charakteristisch für die türkische Sprache ist das Prinzip der Vokalharmonie. Die Vokalharmonie ist ein phonologischer Prozess und bestimmt welcher Vokal ab der zweiten Silbe eines Wortes erscheint. Bei Wortstämmen mit mehr als einer Silbe, harmonisiert der zweite Vokal mit dem ersten. Wenn ein Suffix an einem Wortstamm angehängt wird, harmonisiert der Vokal des Suffixes mit dem Vokal der vorhergehenden Silbe (vgl. Göksel, Kerlake, 2005, S. 21).

Dieses Gesetz der Vokalharmonie zieht sich durch die gesamte türkische Grammatik und bestimmt die Pluralbildung, die Suffixe der Kasus, alle Personal- und Possessivendungen, sowie die Fragepartikel (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S.16). In einem türkischen Wort dürfen nur helle oder nur dunkle Vokale auftreten. Es gibt einige wenige Ausnahmen wie beispielsweise das Wort „anne“, welches „Mutter“ bedeutet. Fremdwörter aus anderen Sprachen sind der Vokalharmonie auch nicht unterworfen (vgl. Moser-Weithmann, 2001, S. 15). Die Vokalharmonie erlaubt folgende Reihenfolgen bei ursprünglich türkischen Wörtern:

Die hinteren Vokale:

1. [a] / [u] können nur gefolgt werden von den Vokalen [a] oder [u]
Ein Beispiel hierfür ist das das Wort „kabak“, welches „Kürbis“ bedeutet.
2. [o] / [u] können nur gefolgt werden von den Vokalen [a] oder [u]
Ein Beispiel hierfür ist das Wort „uzak“, welches „weit“ bedeutet.

Die vorderen Vokale:

3. [e] / [i] können nur gefolgt werden von den Vokalen [e] oder [i]
Ein Beispiel hierfür ist das Wort „ipek“, welches „Seide“ bedeutet.
4. [œ] / [y] können nur gefolgt werden von den Vokalen [e] oder [y]
Ein Beispiel hierfür ist das Wort „otobüsler“, welches „Busse“ bedeutet.
(vgl. Göksel, Kerlake, 2005, S.21)

7.1.3 Lexikalische Ebene

Die Entstehung neuer Wörter wird durch die Grammatik des Türkischen unterstützt. Komposita lassen sich sehr problemlos bilden. Zwei Nomen werden kombiniert und ein Possessiv wird an das zweite Wort angehängt. Der Wortschatz wird auch aufgrund der

umfangreichen Wortbildungsendungen entsprechend systematisch erweitert. Es lassen sich auch einfach neue Verben bilden, da es im Türkischen einige Leichtverben gibt. Diese haben die Bedeutung von „tun“ und „machen“. Mit den Leichtverben lassen sich neue Nomen-Verb-Konstruktionen produzieren (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 129).

7.2 Mögliche Erwerbsschwierigkeiten von früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern

Im letzten Kapitel wurden die Unterschiede der türkischen und deutschen Sprache auf morphologisch-syntaktischer, phonetisch-phonologischer und lexikalischer Ebene ausgearbeitet. Aus diesem Sprachvergleich werden mögliche Erwerbsschwierigkeiten der früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kinder abgeleitet. Hierzu werden auch grammatische Bereiche herangezogen, die türkischsprachigen erwachsenen Deutschlernern und Deutschlernerinnen langanhaltende Schwierigkeiten bereiten.

Generell kann man sagen, dass in der deutschen Sprache mehr Funktionswörter als im Türkischen verwendet werden (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 123). Deswegen stellt der korrekte Gebrauch der vielen Funktionswörter im Deutschen, wie beispielsweise Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen, Modalverben und Partikeln eine Schwierigkeit dar (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 125). Die angenommenen Problembereiche sind im Folgenden in einzelne Unterkapitel untergliedert.

7.2.1 V2-Stellung und Subjekt-Verb-Kongruenz

Bei dem Zweitspracherwerb Erwachsener sind langanhaltende Schwierigkeiten beim Erwerb der Satzklammer und somit der Verbstellung im deutschen Haupt- und Nebensatz bekannt. Charakteristisch sind auch nicht flektierte Verben in der korrekten V2-Stellung im Hauptsatz (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 34). Da normalerweise das Verb in der türkischen Sprache an der letzten Stelle steht, könnte die deutsche Verbzweitstellung Probleme bereiten (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 127).

Rothweiler untersuchte den Erwerb dieses grammatischen Bereiches bei sprachunauffälligen sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern. Dazu wurden Spontansprachdaten von drei sukzessiv bilingualen Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren analysiert. Die Kinder kamen erstmals bei Kindergarteneintritt, mit ungefähr 2;10 Jahren, mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt. Die Probanden und Probandinnen wurden in Deutschland geboren und Türkisch stellt die Familiensprache dar. Die Eltern der Kinder

konnten zum Untersuchungszeitpunkt nicht sehr gut Deutsch. Alle drei Kinder waren mindestens vier Stunden pro Tag im deutschsprachigen Kindergarten (vgl. Rothweiler, 2006, S. 97).

Die Auswertung der Daten zeigte, dass der Erwerb der Verbzweitstellung, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der subordinierten Sätze der Probanden und Probandinnen dem deutschen Erstspracherwerb ähnelt. Nach drei bis sechs Monaten Sprachkontakt produzierten die Kinder vorwiegend das finite Verb korrekt in der Verbzweitstellung. In dieser Zeit produzierten sich parallel noch nicht-finiten Stammsätze mit unmarkierten Verbstämmen oder Infinitiven. Die Subjekt-Verb-Kongruenz der zweiten Person Singular wurde erstmals nach sechs Monaten Sprachkontakt korrekt produziert. Einige Wochen nach der Festigung der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz produzierten die Kinder erstmals Objekttopikalisierungen und W-Fragen. Parallel dazu verschwanden die Stamminfinite. Ein Proband erwarb die deutsche Satzstruktur innerhalb von acht Monaten Sprachkontakt, aber der Erwerb der Nebensätze dauerte länger als beim monolingualen deutschsprachigen Erwerb (vgl. Rothweiler, 2006, S. 107). Nicht-finite Verben in der Verbzweitstellung konnten bei den Probanden und Probandinnen nur vereinzelt beobachtet werden. Dieses Muster ist von dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt. Nebensätze mit Verbzweitstellung wurden ebenfalls nur selten produziert. Die Finitheit, die Verbzweitstellung, die Subjekt-Verb-Kongruenz und die subordinierten Sätze entwickelten sich in Verbindung miteinander. Der Erwerb der deutschen Satzstruktur von sprachunauffälligen früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern ist demnach dem monolingualen Spracherwerb der deutschen Sprache sehr ähnlich (vgl. Rothweiler, 2006, S. 108).

Tracy zeigte in ihrer Fallstudie, dass das türkischsprachige Kind nach neun Sprachkontaktmonaten mit der deutschen Sprache bereits Nebensätze mit einer zielsprachlichen Wortstellung produzierte. Die Verben wurden auch im Hauptsatz korrekt positioniert und flektiert. Bei unregelmäßigen Verben kam es teilweise noch zu Abweichungen der Zielstruktur (vgl. Tracy, 2008, S. 143). Somit haben laut Tracy Interferenzen beim Erwerb der deutschen Satzstruktur bei früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern keinen großen Einfluss. Nur vereinzelt produzierten bilinguale Kinder Verbdrittstellungen. Diese sind vom Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt (vgl. Tracy, 2008, S. 144).

Auch die Studie von Rothweiler, Schönenberger und Sterner, zeigte, dass sprachunauffällige früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder, nach acht bis 15 Sprachkontaktmonaten mit der deutschen Sprache, komplexe Sätze produzierten (vgl. Rothweiler, Schönenberger,

Sterner, 2017, S. 86). Die Probanden und Probandinnen produzierten die Subjekt-Verb-Kongruenz in allen Kontexten zu 90-100% korrekt (vgl. Rothweiler, Schönenberger, Sterner, 2017, S. 94). Die Studienergebnisse zeigten auch hier, dass sprachunauffällige bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenz ähnlich wie monolinguale deutschsprachige Kinder erwerben (vgl. Rothweiler, Schönenberger, Sterner, 2017, S. 96).

Spätestens nach einem Sprachkontakt von ungefähr 12 bis 18 Monaten mit der deutschen Sprache haben sukzessiv bilinguale Kinder die zentralen Erwerbsschritte der deutschen Satzstruktur und der Verbflexion erworben. Abweichungen im Erwerb der Verbzweitstellung, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der subordinierten Sätze könnten in nicht optimalen Inputsituationen auftreten (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 78).

Der Erwerb der Satzstruktur und der Subjekt-Verbkongruenz benötigt weniger Zeit als der Erwerb des Genus und Kasus der deutschen Sprache (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 79). Abweichungen von einem monolingualen Erstspracherwerb finden sich auch bei der Pluralmarkierung (vgl. Tracy, 2008, S. 144).

7.2.2 Präpositionen

Da in der türkischen Sprache keine Präpositionen existieren, könnte eine mögliche Herausforderung das Erlernen der spezifischen Bedeutungen der deutschen Präpositionen darstellen. Wie bereits beschrieben übernehmen diese Funktionen im Türkischen folgende Kasus: Dativ, Ablativ, Lokativ und der Instrumental. In ihrer räumlichen Bedeutung sind diese unspezifischer (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 124). Zum Erwerb der deutschen Präpositionen von sprachunauffälligen sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern wurden keine Studien gefunden. Um Präpositionen als mögliche Erwerbsschwierigkeit auszuschließen, bedarf es an zukünftiger Forschung in diesem sprachlichen Bereich.

7.2.3 Plural

Der deutsche Plural wird mit einem der folgenden Pluralflexive am Nomen markiert: -n, -en, -e, -s, -er und \emptyset (Nullmarkierung). Drei dieser Pluralflexive (\emptyset , -er, -e) werden teilweise auch mit Umlauten kombiniert. Zusätzlich werden Informationen des Numerus durch Veränderung des bestimmten Artikels markiert (vgl. Kauschke, Kurth, Domahs, 2011, S.1). In der Forschung wird noch diskutiert inwiefern die deutsche Pluralbildung überhaupt regelgeleitet ist (vgl. Kauschke, Kurth, Domahs, 2011, S.2). Wie bereits erwähnt ist die Pluralbildung in

der türkischen Sprache regelgeleitet und wird mit einem einzigen Suffix markiert. Im Deutschen müssen die Pluralformen durch „Item-by-item-Learning“ erworben werden (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 122). Aufgrund dessen stellt die Pluralbildung der deutschen Sprache eine mögliche Erwerbsschwierigkeit für sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder dar (vgl. Rinker et al., 2011, S. 471).

Rinker und ihre Kollegen untersuchten mittels EEG-Experimenten den Pluralerwerb bei sprachunauffälligen sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern im Alter zwischen 5 und 8 Jahren. Neurowissenschaftliche Methoden dienen dazu, dass Spracherwerbsprozesse besser verstanden werden (vgl. <http://empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/660.php>, Stand: 21.03.2018, 13:54). Damit können grammatische sowie lexikalische Prozesse genau untersucht werden (vgl. Rinker et al., 2011, S. 472). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass bei Verletzungen von Pluralmarkierungen bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder insgesamt schwächere neuronale Reaktionen aufwiesen als gleichaltrige monolinguale Kinder. Die verringerten neuronalen Reaktionen verbesserten sich allerdings mit ansteigendem Alter. Zu einer deutlichen Veränderung kam es im Alter zwischen 5 bis 6 und 7 bis 8 Jahren. Dies könnte auf den Schuleintritt zurückzuführen sein. Die sprachlichen Leistungen könnten sich verbessern, da die deutsche Sprache eine wichtigere Rolle für die bilingualen Kinder einnimmt. Trotz der Verbesserung der neuronalen Reaktionen auf Pluralverletzungen, benötigten die bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder dieser Studie Sprachfördermaßnahmen im Bereich der deutschen Pluralmarkierungen (vgl. <http://empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/660.php>, Stand: 21.03.2018, 13:54). Die produktive Pluralbildung wurde mit dem Testverfahren „SETK 3-5“ überprüft. Die sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder wiesen eine deutliche Schwäche im Vergleich zur monolingualen Normstichprobe auf. Der durchschnittliche T-Wert der Gesamtgruppe lag bei 36,77 und somit im unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. Rinker et al., 2011, S. 475).

Aus dem vorgestellten Studienergebnis kann man schließen, dass der Pluralerwerb bei sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern eine mögliche Erwerbsschwierigkeit darstellt. Um diese Schlussfolgerung zu bekräftigen, muss noch weitere Forschung in diesem sprachlichen Bereich betrieben werden.

7.2.4 Genus

In der deutschen Sprache existieren folgende drei Genera: Maskulinum, Femininum, Neutrum. Das Genus eines Nomens ist meistens nicht vorhersagbar und wirkt beliebig.

Dennoch unterliegt die Genusverwendung phonologischen, morphologischen und semantischen Regularitäten (vgl. Turgay, 2010, S. 2). Es wird nicht am Nomen selbst, sondern an Artikeln, Pronomen und attributiven Adjektiven markiert (vgl. Ruberg, 2013, S. 17). Das Türkische kennt kein Genus und deswegen könnte dieser Bereich ein Problem für früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder darstellen (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Bei einem deutschen Zweitspracherwerb türkischer Erwachsener sind anhaltende Artikelauslassungen und eine fehlerhafte Verwendung der Artikel bereits bekannt (vgl. Schönenberger, 2014, S.170). Aufgrund dessen werden auch Artikelauslassungen und fehlerhafte Artikelverwendungen bei früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern angenommen (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Da in der türkischen Sprache Demonstrativa existieren, wird erwartet, dass bilinguale Kinder keine zusätzlichen Erwerbsschwierigkeiten bei anderen Determinierern zeigen (vgl. Schönenberger, 2014, S. 177). Des Weiteren wird vermutet, dass der Erwerb des unbestimmten Artikels einfacher als der Erwerb des bestimmten Artikels ist (vgl. Schönenberger, 2014, S.178).

Schönenberger untersuchte diesen morphologischen Bereich anhand der Spontansprache von vier früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern. Die Probanden und Probandinnen waren zwischen 3 und 4 Jahre alt (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Alle vier Kinder besuchten den Kindergarten und hatten somit regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache (vgl. Schönenberger, 2014, S. 192). Schönenberger verglich die Daten mit den in der Literatur beschriebenen Fähigkeiten gleichaltriger monolingualer Kinder (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Die Spontansprache der Kinder wurde über zwanzig Monate untersucht (vgl. Schönenberger, 2014, S.170).

Monolinguale und früh sukzessiv bilinguale Kinder zeigten eindeutige Unterschiede bei der Artikelauslassung, aber nicht bei der fehlerhaften Verwendung des Genus. Die bilingualen Probanden und Probandinnen produzierten häufig keinen Artikel (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Die Resultate deckten sich mit den Studienergebnissen von Pfaff (1992). Er verglich ebenfalls die Spontansprache von sprachunauffälligen türkisch-deutschsprachigen Kindern mit sprachunauffälligen monolingualen deutschsprachigen Kindern. Pfaff beschrieb auch die häufige und langanhaltende Artikelauslassung der türkisch-deutschsprachigen Probanden und Probandinnen (vgl. Pfaff, 1992, S. 282). Artikelauslassungen bei monolingualen deutschsprachigen Kindern kommen ab einem Alter von drei Jahren nur mehr selten vor. Die Artikelauslassung liegt bei 3-jährigen monolingualen deutschsprachigen Kindern bei unter 10% (vgl. Schönenberger, 2014, S.171). Die Probanden und Probandinnen von Schönenberger ließen häufiger definite als indefinite Artikel aus. Nur vereinzelt wurde der

fehlerhafte Gebrauch von Artikeln bei monolingualen und bilingualen Kindern beobachtet (vgl. Schönenberger, 2014, S. 216).

Auch die Untersuchung von Ruberg zeigte, dass kein Kind aus der türkisch-deutschsprachigen Probandengruppe die Genusflexion zielsprachlich produzierte (vgl. Ruberg, 2013, S. 169). Der Begriff „zielsprachlich“ bedeutet hier, dass mindestens 90% aller Flexionsmorpheme korrekt produziert werden (vgl. Ruberg, 2013, S. 164). An der Studie nahmen elf sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder teil (vgl. Ruberg, 2013, S. 148). Die Probanden und Probandinnen waren zwischen 4;0 und 6;3 Jahre alt und die Sprachkontaktdauer mit der deutschen Sprache betrug zwischen elf und 31 Monaten (vgl. Ruberg, 2013, S. 150). Die Produktion definiter Artikel wurde durch Spielsituationen elizitiert (vgl. Ruberg, 2013, S. 151). Nach 12-18 Monaten Sprachkontakt verwendeten die sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder zwischen 27-32% den definiten Artikel korrekt (vgl. Ruberg, 2013, S. 168). Das bedeutet, dass jeder dritte oder vierte definite Artikel fehlerfrei flektiert wurde (vgl. Ruberg, 2013, S. 169). Auch nach 30 Monaten Sprachkontakt produzierten die Probanden und Probandinnen die Genusmarkierung definiter Artikel meist nicht zielsprachlich (vgl. Ruberg, 2013, S. 304). Hier liegt der Prozentsatz der korrekten Produktionen bei 63% (vgl. Ruberg, 2013, S. 168).

Eine mögliche Ursache der langanhaltenden falschen Genuszuweisung könnte in dem verringerten deutschsprachigen Input liegen. Die Quantität des sprachlichen Inputs ist pro Sprache geringer als bei monolingualen Kindern. Dadurch haben die sukzessiv bilingualen Kinder weniger Möglichkeiten das richtige Genus von Nomen zu identifizieren. Eine zusätzliche Problematik stellt oftmals das sprachliche Umfeld der bilingualen Kinder dar. Im Umfeld des Kindes befinden sich häufig viele andere bilinguale Kinder und erwachsene Zweitsprachler und Zweitsprachlerinnen. Deshalb muss man davon ausgehen, dass sukzessiv bilinguale Kinder häufig mit inkorrekten Genusmarkierungen konfrontiert werden (vgl. Ruberg, 2013, S. 319).

Die Ergebnisse beider Studien bekräftigen die Annahme, dass das deutsche Genus eine Erwerbsschwierigkeit für früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder darstellt. In diesem grammatischen Bereich zeigen sich langanhaltende Unsicherheiten. Dennoch unterscheiden sich die Studienergebnisse in bestimmten Bereichen. Die türkisch-deutschsprachigen Probanden und Probandinnen der Studie von Schönenberger zeigten als häufiges Phänomen die Artikelauslassung (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Inkorrekte Genusmarkierungen kamen nur selten vor (vgl. Schönenberger, 2014, S. 216). Ruberg beobachtete bei seinen türkisch-deutschsprachigen Probanden und Probandinnen sehr

häufig nicht zielsprachliche Genusmarkierungen (vgl. Ruberg, 2013, S. 304). Die verschiedenen Studienergebnisse könnten den unterschiedlichen Forschungsdesigns zugrunde liegen. Schönenberger untersuchte Spontansprachdaten der früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kinder (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Im Gegensatz dazu verwendete Ruberg eine experimentelle Untersuchungsmethode. In gestalteten Spielsituationen wurden definite Artikel elizitiert (vgl. Ruberg, 2015, S. 28). Um eindeutige Aussagen zu dem Genuserwerb von früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern treffen zu können, bedarf es auch hier an weiterer Forschung.

7.2.5 Kasus

Da sich Kasus und Genus in der deutschen Sprache am Determinierer nicht eindeutig separieren lassen, stellt der Kasuserwerb ebenfalls eine mögliche Erwerbsschwierigkeit für früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder dar (vgl. Turgay, 2011, S. 33). Im Vergleich zum Genus dient der Kasus in der deutschen Sprache zu einer funktionalen Differenzierung (vgl. Lemke, 2008, S.251). Der Akkusativ markiert das direkte Objekt beziehungsweise die thematische Rolle des Patiens und der Dativ markiert das indirekte Objekt beziehungsweise den Rezipienten. Des Weiteren dient die Differenzierung von Akkusativ und Dativ zur Unterscheidung einer dynamischen oder statischen Lesart bei Präpositionen (vgl. Lemke, 2008, S. 252). Kasus im Deutschen kann man an Pronomen, Determinatoren, an attributiven Adjektiven und einer eingegrenzten Klasse von Nomen erkennen (vgl. Schönenberger, Rothweiler, Sterner, 2013, S. 4/5). Es wird in der deutschen Sprache, wie in vielen anderen Sprachen, zwischen strukturellem und lexikalischem Kasus unterschieden. Der strukturelle Kasus hängt von der Satzstruktur ab. Der lexikalische Kasus hängt von speziellen Eigenschaften einzelner Verben ab (vgl. Eisenbeiss, Bartke, Clahsen, 2006, S. 3). Nominativsubjekte und Akkusativobjekte des Deutschen werden als struktureller Kasus bezeichnet. Hier gibt es allerdings Ausnahmen. Verben wie „danken“ verlangen beispielsweise bei dem direkten Objekt einen Dativ anstatt eines Akkusativs. In diesem Fall handelt es sich um einen lexikalischen Kasus. Es wird angenommen, dass die Dativspezifikationen direkt bei dem Lexikoneintrag des Verbes mitabgespeichert werden. Es gibt auch eine Gruppe an intransitiver Verben, die einen Dativ anstatt eines Nominativs zuweisen. Ein Beispiel hierfür wäre das Verb „grauen“. Die letzten zwei Beispiele werden als lexikalischer Kasus bezeichnet (vgl. Eisenbeiss, Bartke, Clahsen, 2006, S. 4).

Schönenberger und ihre Kolleginnen analysierten Spontansprachdaten von vier sprachunauffälligen türkisch-deutschsprachigen Kindern. Die untersuchten Probanden und Probandinnen kamen erstmals bei dem Kindergarteneintritt mit der deutschen Sprache in

Kontakt und hatten zum Zeitpunkt der Messung zwischen acht und 30;5 Monate Sprachkontakt mit ihrer Zweitsprache (vgl. Schönenberger, Rothweiler, Sterner, 2013, S.12). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die sukzessiv bilingualen Kinder, im Bereich der Kasusmarkierung, ähnlich verhielten wie monolinguale deutschsprachige Kinder. Die bilingualen Kinder produzierten kaum Fehler bei dem strukturellen Kasus, weniger als 1% bei Nominativen und weniger als 7% bei Nicht-Nominativen. Im Gegensatz dazu zeigten sie eine hohe Fehlerquote bei dem lexikalischen Kasus. Diese betrug über 20% (vgl. Schönenberger, Rothweiler, Sterner, 2013, S. 18). Schönenberger, Rothweiler und Sterner schließen daraus, dass sich sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder mit einem Erwerbsbeginn vor 4;2 Jahren, in diesem Grammatikbereich, ähnlich verhalten wie monolinguale deutschsprachige Kinder (vgl. Schönenberger, Rothweiler, Sterner, 2013, S. 19).

In einer zweiten Studie von Schönenberger und ihren Kollegen wurde die Kasusmarkierung von indirekten Objekten bei sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern analysiert. Die Probanden und Probandinnen kamen erstmals zum Zeitpunkt des Kindergarten Eintritts mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt. Die Kinder waren zwischen 4;0 und 6;6 Jahre alt (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 146). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder oftmals Präpositionalphrasen verwendeten um indirekte Objekte auszudrücken. Es wurden verschiedene Präpositionen dafür benutzt. Es zeigte sich eine Präferenz für die Präposition „für“ (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 150). Dadurch markieren die türkisch-deutschsprachigen Kinder bei dem Verb „geben“, durch die Präposition „für“, die semantische Rolle des Empfängers (vgl. Rothweiler, 2016, S. 18). In der türkischen Sprache ist der Dativ sowohl ein struktureller als auch ein semantischer Kasus (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 543). Dies könnte die Ersetzung der Nominalphrasen durch Präpositionalphrasen der bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder begünstigen (vgl. Rothweiler, 2016, S. 18). Die Verwendung von Präpositionalphrasen, anstelle von Nominalphrasen, wurde bei den monolingualen deutschsprachigen Kindern in dieser Studie nur vereinzelt beobachtet. Sowohl die monolingualen als auch die bilingualen Kinder produzierten viele Fehler bei der Kasusmarkierung. Beide Probandengruppen übergeneralisierten den Akkusativ in Dativkontexten (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 150). Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder längere Zeit Probleme bei der Markierung eines Dativobjekts als monolinguale Kinder haben (vgl. Rothweiler, 2016, S. 18). Es kam zu einer häufigen Artikelauslassung bei den türkisch-deutschsprachigen Probanden und Probandinnen (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 149). Es wird schlussgefolgert, dass eine mögliche Erwerbsschwierigkeit im Bereich der Dativmarkierungen vorliegt. Ob es sich bei der

Verwendung von Präpositionalphrasen, solange der Dativ noch nicht vollständig erworben ist, um ein Übergangsphänomen handelt, wird die zukünftige Forschung zeigen (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 148).

7.2.6 Schlussfolgerungen der möglichen Erwerbsschwierigkeiten für die Sprachdiagnostik

Das Kapitel 7.2 zeigt, dass auch im Bereich der möglichen Erwerbsschwierigkeiten von sprachunauffälligen früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern noch viele Fragen ungeklärt sind. Die Studien kommen teilweise zu verschiedenen Ergebnissen und sind aufgrund der unterschiedlichen Forschungsdesigns kaum vergleichbar. Zusätzlich muss man beachten, dass die Anzahl der Probanden und Probandinnen der vorgestellten Studien gering ist. Um die bisherigen Studienergebnisse zu bekräftigen, müssen weitere Studien mit größeren Probandenanzahlen durchgeführt werden.

Mithilfe des sprachtypologischen Vergleichs und der beschriebenen Studien kann man schlussfolgern, dass früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder vermutlich Probleme beim Erwerb des Genus, des Dativs, der Präpositionen und des deutschen Plurals aufweisen. Bei Diagnostikverfahren könnten sprachunauffällige türkisch-deutschsprachige Kinder in den oben genannten Bereichen schlechter als gleichaltrige monolinguale Kinder abschneiden. Dies könnte wiederum zu einer Fehldiagnose SSES führen. Deshalb sollten bei Testverfahren zur Überprüfung der Zweitsprache Deutsch diese sprachlichen Bereiche bei früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder besonders berücksichtigt werden. Auch bei der Interpretation der Testergebnisse sollten die möglichen Erwerbsschwierigkeiten beachtet werden (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5). Es wäre förderlich, wenn Tester oder Testerinnen für früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder ein Diagnostikmaterial auswählen, welches keine oder nur wenige sprachliche Bereiche überprüft, die mögliche Erwerbsschwierigkeiten beinhalten. Im nächsten Kapitel werden vier Diagnostikverfahren zur Überprüfung der Zweitsprache Deutsch vorgestellt und anschließend sprachtypologisch evaluiert, um Tester und Testerinnen bei der Auswahl eines möglichst geeigneten Diagnostikmaterials für türkisch-deutschsprachige Kinder zu unterstützen.

8 DIAGNOSTIKMATERIAL FÜR TÜRKISCH-DEUTSCHSPRACHIGE KINDER

In diesem Kapitel werden Materialien zur Sprachdiagnostik vorgestellt, welche im deutschsprachigen Raum häufig bei früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern angewendet werden. Zuerst werden zwei, für monolinguale Kinder konzipierte, Diagnostikmaterialien vorgestellt und nach sprachtypologischen Gesichtspunkten evaluiert. Danach werden die zwei Diagnostikmaterialien „LiSe-DaZ“ und „SCREENIKS“ beschrieben, welche direkt für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurden. Speziell für mehrsprachige Kinder entwickelte Testverfahren mit bilingualen Normen sind im deutschsprachigen Raum selten und existieren erst seit kurzer Zeit (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 4). Im Anschluss werden Diagnostikmaterialien zur Überprüfung der Erstsprache Türkisch vorgestellt. Hierbei handelt es sich um computerbasierte Screenings.

8.1 Überprüfung der Zweitsprache Deutsch – Diagnostikmaterialien, konzipiert für monolinguale Kinder

Im Folgenden werden Diagnostikmaterialien zur Überprüfung der Zweitsprache Deutsch vorgestellt. Diese wurden für monolinguale Kinder entwickelt und werden in der Praxis häufig für türkisch-deutschsprachige Kinder eingesetzt. Wichtig zu beachten ist, dass die Testergebnisse der bilingualen Kinder nicht mit den bereitgestellten monolingualen Normwerten verglichen werden dürfen. Dennoch ist eine qualitative, beziehungsweise deskriptive Auswertung der Ergebnisse möglich (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5). Alle Testverfahren werden nach sprachtypologischen Gesichtspunkten evaluiert. Der Fokus bei der Evaluierung der Diagnostikmaterialien für türkisch-deutschsprachige Kinder liegt im morphosyntaktischen Bereich. Es wird angenommen, dass eine SSES zu Defiziten im Erwerb der Flexionsmorphologie und funktionaler Elemente in allen Sprachen führt (vgl. Rothweiler, Babur, Kroffke, 2007, S. 145).

8.1.1 Grammatiktest für 4 bis 8-jährige Kinder (ESGRAF 4-8)

Der Grammatiktest „ESGRAF 4-8“, entwickelt von Motsch und Rietz (2016), wird in der Praxis verwendet um die grammatischen Fähigkeiten monolingualer und bilingualer Kinder zu überprüfen (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 12).

Der „ESGRAF 4-8“ ist eine Weiterentwicklung des „ESGRAF-R“. Der „ESGRAF-R“ war nur teilstandardisiert und wurde aufgrund der mangelnden testtheoretischen Absicherung kritisiert. Im Laufe der Weiterentwicklung erfolgte eine Standardisierung mit einer monolingualen Normstichprobe (vgl. Rietz, Motsch, 2014, S. 301). Bei dem Testverfahren werden elementare grammatische Regeln und komplexe grammatische Strukturen überprüft. Bei dem „ESGRAF 4-8“ handelt es sich um ein spieldiagnostisches Verfahren. Durch obligatorische Kontexte werden im Spiel wesentliche grammatische Strukturen evoziert. Dabei müssen Kinder unterschiedliche Aufgabenstellungen lösen. Der Handlungsrahmen aller Spielsequenzen liegt im Themenbereich „Zirkus“ (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S.13).

Der Testaufbau untergliedert sich in sechs Subtests. Die ersten fünf Subtests überprüfen die grammatischen Fähigkeiten von Kindern im Alter zwischen 4;0 und 6;11 Jahren. Die Durchführungszeit liegt bei ungefähr 35 bis 40 Minuten. Der sechste Subtest überprüft späte grammatische Fähigkeiten und eignet sich ausschließlich für Kinder zwischen 7;0 und 8;11 Jahren. Die Überprüfung des sechsten Subtests dauert ungefähr 7 Minuten. Der „ESGRAF 4-8“ setzt sich aus insgesamt 159 Items zusammen (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S.14).

Der Subtest 1 überprüft die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz und die Subjekt-Verb-Kontrollregel (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S.14). Im Bereich der Verbzweitstellungsregel wird getestet, ob die Kinder XVS-Sätze mit ein- und zweigliedriger Verbalphrase produzieren können. Dafür werden 36 XVS-Sätze mit verschiedenen Erstplatzbesetzungen überprüft. Es werden W-Fragen, Objekttopikalisierungen, und Temporaladverbien an erster Stelle im Satz evoziert. Des Weiteren überprüfen 9 Items die Fähigkeit der Verbtrennung, sowohl bei Präfixverben als auch bei Perfektkonstruktionen mit Auxiliar und Partizip (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S.15). Der Subtest 1 untergliedert sich in vier Untertests um die bereits beschriebenen sprachlichen Strukturen zu evozieren. Für die Produktion der W-Fragen wird zum Beispiel im Untertest 1a das Spiel „Tiere erraten“ gespielt. Das Kind soll vier Fragen an ein nicht bekanntes Tier stellen und dieses anschließend erraten. Insgesamt müssen drei Tiere erraten werden (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 22). Auch die anderen drei Untertests (Objekttopikalisierung, Temporaladverb und zweiteilige Verbalphrase mit Partizip) sind spielerisch gestaltet (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 24). Bei der Auswertung der kindlichen Äußerungen wird zusätzlich die Subjekt-Verb-Kontrollregel überprüft. Es wird untersucht, ob die Kinder bereits spontan die 2. P. Sg. am Verb markieren und zu welchem prozentualen Anteil sie Verbmarkierungen insgesamt korrekt produzieren. Der Fokus liegt hierbei auf den Verbflexiven /-st/ und /-e/. Zusätzlich wird die Partizipialbildung im Perfektsatz überprüft (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 16).

Bei dem zweiten Subtest wird die Verbendstellungsregel im subordinierten Satz getestet. Der Fokus liegt in diesem Subtest auf früh erworbene regelgeleitete Nebensätze (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S.18). Hier werden 20 Nebensatzkonstruktionen von den Kindern evoziert. Sie sollen sechs Temporalsätze, sechs Kausalsätze, vier Relativsätze und vier Finalsätze produzieren (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 19).

Im Subtest 3 wird die Genusmarkierung bei 20 Wörtern überprüft. Die Kinder sollen Tiere, Futtersorten und auch die Wörter „Kiste“, „Holz“, Vorhang“ und „Baum“ mit dem dazugehörigen Artikel benennen (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 19). Im Subtest 4 wird die Akkusativ- und Dativmarkierung in Nominal- und Präpositionalphrasen überprüft. Insgesamt 24 Items testen die Akkusativmarkierungen in 16 Nominal- und 8 Präpositionalphrasen. Des Weiteren überprüfen 24 Items die Dativmarkierungen in 16 Nominal- und 8 Präpositionalphrasen (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 20). Der Subtest 5 untersucht die Produktion von Pluralmarkierungen. Es wird überprüft, ob die Kinder bereits alle Pluralflexive erworben haben (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 21).

Der Subtest 6 eignet sich ausschließlich für Kinder im Schulalter, da hier späte grammatische Fähigkeiten überprüft werden (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 14). Die Passivfähigkeiten werden anhand von fünf evozierten Passivkonstruktionen getestet. Drei der Passivsätze sind eindeutig irreversibel (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 22). Zusätzlich wird in diesem Subtest der Genitiv mit Hilfe von acht Items überprüft (vgl. Motsch, Rietz, 2016, S. 14).

Der „ESGRAF 4-8“ wird in der Praxis auch bei früh sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern durchgeführt. In den Subtests 3, 4 und 5 sind Schwierigkeiten und geringere sprachliche Leistungen, nach sprachtypologischen Gesichtspunkten, zu erwarten. Wie bereits beschrieben, kennt das Türkische kein Genus und kann deshalb ein Problem für früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder darstellen (vgl. Schönenberger, 2014, S.169). Türkisch-deutschsprachige Kinder könnten auch Erwerbsschwierigkeiten im Bereich der Dativmarkierung aufweisen (vgl. Rothweiler, 2016, S. 18). Des Weiteren ist die Pluralbildung in der türkischen Sprache, wie bereits in Kapitel 7.2.3 beschrieben, regelgeleitet und wird nur mit einem Suffix markiert. Im Deutschen müssen die Pluralformen durch „Item-by-item-Learning“ erworben werden (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 122).

8.1.2 Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)

Die „PDSS“ setzt sich aus den folgenden drei Diagnostikbänden zusammen: Phonologie, Lexikon/Semantik und Grammatik (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 12). In dieser Arbeit wird ausschließlich der Diagnostikband Grammatik detailliert vorgestellt.

Der Grammatikband besteht aus insgesamt acht Subtests. Der erste Subtest überprüft das Verständnis syntaktischer Strukturen. Dem getesteten Kind werden vier bis zwölf Aufforderungen gestellt und es soll diese anschließend korrekt mit Spielfiguren ausagieren. Die Auswertung findet qualitativ statt. Es wird dokumentiert, ob die korrekten Figuren gewählt und die thematischen Rollen richtig verteilt wurden. Auch die Handlungsabfolge wird berücksichtigt. Der zweite Subtest überprüft das Verständnis von W-Fragen. Es werden Fragen zu kurzen Geschichten gestellt und das Kind soll auf die Fragen nach bestimmten Konstituenten passend antworten. Insgesamt werden 16 Fragen gestellt und acht Fragepronomen je zweimal getestet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 17).

Beim dritten Subtest sollen die Kinder Sätze frei produzieren. Dazu werden Situationsbilder vorgelegt und die vollständigen Äußerungen der Kinder protokolliert. Die kindlichen Produktionen werden anschließend qualitativ, nach morphologischen und syntaktischen Aspekten, ausgewertet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 18). Dabei wird die Satzlänge, die Verbstellung, die Komplexität und Flexibilität der Satzstrukturen berücksichtigt (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 47). Zusätzlich wird auch der Fokus auf die Verwendung von Artikeln und morphologischen Fähigkeiten des Kindes gelegt. Es wird untersucht, ob die Kinder Plural-, Kasus-, und Genusmarkierungen korrekt produzieren. Im Bereich der Verbflexion wird auf die Subjekt-Verb-Kongruenz geachtet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 48).

Der Subtest 4 beinhaltet eine Bildgeschichte. Dabei soll ein zusammenhängender Text elizitiert werden. Die sprachlichen Produktionen der Kinder werden anschließend nach denselben morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten, wie bereits bei der Satzproduktion, ausgewertet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 18). Zusätzlich wird untersucht, ob die Kinder Sätze mithilfe von textgrammatischen Mitteln verbinden können. Es wird auf die Verwendung kohäsiver Mittel, wie Pronominalisierungen, Junktionen und Ellipsen, geachtet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 48).

Bei dem fünften Subtest wird die Produktion des obligatorischen Artikels vor Unika getestet. Dazu werden Bilder mit Kindern gezeigt und gefragt auf welche Körperstellen diese Kinder

zeigen (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 18). Bei der Auswertung wird die Produktion des obligatorischen Artikels gewertet. Hierbei wird auch eine Platzhalterform oder ein Possessivpronomen als korrekt gewertet. Unbestimmte Artikel werden allerdings nicht gewertet. Wenn Kinder bei den sieben Items mehr als zwei Fehler machen, wird eine Problematik im Bereich der Nominalphrase angenommen. Bei diesem Subtest wird die Vollständigkeit der Nominalphrase ausschließlich syntaktisch und nicht morphologisch bewertet. Im nächsten Subtest wird die Produktion von Akkusativmarkierungen überprüft. Eine Voraussetzung zur Durchführung dieses Subtests ist die vorhandene Produktion von bestimmten Artikeln. In dieser Aufgabe soll das Kind Personen aus verschiedenen Berufsgruppen die passenden Gegenstände zuordnen. Bei dem Subtest 7 wird die Produktion von Dativmarkierungen getestet. Dazu soll das Kind verschiedenen Familienmitgliedern unterschiedliche Objekte zuweisen. Auch für diesen Subtest muss das Kind bereits bestimmte Artikel in der Nominalphrase produzieren (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 19).

Bei dem letzten Subtest wird die Produktion von Pluralmarkierungen überprüft. Zusätzlich zu Realgegenständen sollen die Kinder bei zwei Pseudowörtern den Plural korrekt markieren. Dadurch wird getestet, ob das Kind Pluralformen bereits regelgeleitet bildet (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 20). Bei der Auswertung des Subtests wird darauf geachtet, ob Pluralmarkierungen bereits vorhanden sind und ob diese auch auf Pseudowörter ausgeweitet werden können. Zusätzlich wird untersucht, ob Übergeneralisierungen produziert werden. Die Nichtmarkierung des Plurals bei Realwörtern und Pseudowörtern wird als morphologische Auffälligkeit angesehen. Wenn Kinder den Plural falsch markieren, dann haben sie die Notwendigkeit der Pluralmarkierung erkannt. Unsicherheiten bei den zielsprachlichen Pluralsuffixen können auch im ungestörten Spracherwerb bis ins Schulalter auftreten (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 52).

Zur Gesamtbeurteilung der grammatischen Fähigkeiten werden alle acht Subtests berücksichtigt. Dadurch kann bestimmt werden, ob eine grammatische Störung vorliegt. Zusätzlich kann entnommen werden, ob der Störungsschwerpunkt auf der morphologischen oder syntaktischen Ebene liegt (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. 52).

Die „PDSS“ ist ein häufig verwendetes Testmaterial im deutschsprachigen Raum. Das Diagnostikmaterial wurde für monolinguale deutschsprachige Kinder im Vorschulalter zur Feststellung einer SSES entwickelt (vgl. Kauschke, Siegmüller, 2002, S. V). Es wird oftmals auch bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt. Nach sprachtypologischen Gesichtspunkten könnten sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder in einigen Subtests der

patholinguistischen Diagnostik verminderte sprachliche Leistungen zeigen. Dies betrifft vor allem die Subtests zur Überprüfung des obligatorischen Artikels, der Kasusmarkierungen und der Pluralmarkierungen. Bei diesen Subtests könnten Erwerbsschwierigkeiten, laut der bereits genannten Studien von Ruberg (2013), Schönenberger (2013) sowie Rinker und ihren Kollegen (2011), auftreten. Dadurch könnten sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder benachteiligt werden. Auch bei den Subtests 3 und 4 könnten türkisch-deutschsprachige Kinder schlechter abschneiden. In diesen Subtests werden die sprachlichen Produktionen der getesteten Kinder nach morphologischen und syntaktischen Kriterien, unter anderem Kasus-, Genus-, und Pluralmarkierungen, analysiert. Die Testergebnisse der bilingualen Kinder sollten dementsprechend nicht mit den vorhandenen monolingualen Normwerten verglichen werden. Dennoch ist eine rein qualitative Auswertung möglich. Hier sollten die möglichen Erwerbsschwierigkeiten von sukzessiv bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kindern berücksichtigt werden (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5). Kauschke und Siegmüller beschreiben in ihrem Testmanual keine mögliche Vorgehensweise der Interpretation des grammatischen Befunds bei mehrsprachigen Kindern.

8.2 Überprüfung der Zweitsprache Deutsch – Diagnostikmaterialien, konzipiert für bilinguale Kinder

In diesem Unterkapitel werden zwei Testverfahren erläutert, die speziell für bilinguale Kinder entwickelt wurden. Zu Beginn wird das standardisierte Diagnostikmaterial „LiSe-DaZ“ und anschließend das Screening „SCREENIKS“ beschrieben. Auch in diesem Unterkapitel findet eine Evaluierung nach sprachtypologischen Gesichtspunkten statt.

8.2.1 Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)

„LiSe-DaZ“ ist das erste standardisierte Diagnostikmaterial im deutschsprachigen Raum, das für eine relativ große Altersspanne entwickelt und mit einer separaten Stichprobe für monolinguale und bilinguale Kinder normiert wurde. Die Zielgruppe sind vorwiegend sukzessiv bilinguale Kinder im Alter von 3;0 bis 7;11 Jahren (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 18). Es werden das Lebensalter sowie die Sprachkontaktdauer des Kindes mit der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt. Dadurch sollen erwartungsgemäße sprachliche Leistungen von unterdurchschnittlichen Leistungen unterschieden werden (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 15). Für die Normierung wurden 609 sukzessiv bilinguale Kinder sprachlich getestet (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 85). Die häufigsten Erstsprachen der untersuchten Kinder waren Türkisch,

Russisch und indoiranische Sprachen. Zusätzlich wurden Kinder mit folgenden Erstsprachen in die Stichprobe aufgenommen: Arabisch, romanische Sprachen, weitere slawische Sprachen und weitere indogermanische Sprachen (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 88).

Es werden die regelgeleiteten Kernbereiche der deutschen Grammatik getestet. Dabei wird sowohl die Sprachproduktion als auch das Sprachverstehen überprüft. Im Bereich der Sprachproduktion gibt es insgesamt vier Untertests. Bei dem Untertest SK wird die korrekte Verwendung der Satzklammer und somit das Wissen über die Verbstellung überprüft. Im Untertest SVK wird getestet, ob Verben bereits mit dem Subjekt übereingestimmt werden und die Verbflexion bereits korrekt produziert wird. Des Weiteren werden im Untertest WK fünf Wortklassen untersucht, die für den Strukturaufbau von Sätzen wichtig sind. Hierzu zählen Präpositionen, Modalverben, Vollverben, Fokuspartikel, Auxiliärverben und Konjunktionen. Im Untertest KAS wird die Kasusmarkierung im Dativ- und Akkusativkontext getestet. Im Bereich des Sprachverstehens existieren drei Untertests. In dem ersten Untertest wird das Verstehen von der Verbbedeutung überprüft. Es wird getestet, ob das Kind bereits verschiedene semantische Klassen von Verben unterscheiden kann. Im zweiten Untertest WF wird das Verstehen von W-Fragen untersucht und im letzten Untertest NG wird das Verstehen von Negationen überprüft (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 32).

Es werden keine sprachlichen Bereiche überprüft, welche durch „Item-by-Item-Learning“ erworben werden. Es werden hier Abweichungen bei früh sukzessiv bilingualen Kindern erwartet (vgl. Schulz, 2013, S. 193). Sprachliches Wissen, das durch „Item-by-Item-Learning“ erworben wird, ist stärker als das regelgeleitete Wissen vom sprachlichen Input beeinflusst (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5). In der deutschen Sprache fallen die Pluralbildung, das grammatische Genus und die Produktion unregelmäßiger Verben in den Bereich des „Item-by-Item-Learnings“. Der Wortschatz wird bei diesem Test nicht separat überprüft, da der interindividuelle Unterschied im Bereich des Lexikons besonders groß ist (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.20).

Nach sprachtypologischen Gesichtspunkten könnten bei dem Untertest WK sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder schlechter abschneiden. Der Erwerb und die Produktion der Wortklassen „Präpositionen“ und „Konjunktionen“ könnte eine Schwierigkeit darstellen, da diese in der türkischen Sprache nicht, beziehungsweise nur vereinzelt existieren (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 124/127). Des Weiteren könnten türkisch-deutschsprachige Kinder im Untertest KAS bei Dativmarkierungen geringere sprachliche Leistungen zeigen, da der Dativerwerb eine mögliche Erwerbsschwierigkeit darstellt (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 148).

Um die Gültigkeit dieses Testverfahrens zu überprüfen, benötigt es noch an weiterer Forschung (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.15). Die Auswertung des Tests führt bei bilingualen Kindern nicht zu einem eindeutigen Ergebnis, ob tatsächlich eine SSES vorliegt oder nicht. Wenn ein bilinguales Kind allerdings unterdurchschnittliche sprachliche Leistungen im Vergleich zu gleichaltrigen bilingualen Kindern mit derselben Sprachkontaktdauer zeigt, ist dies ein Hinweis auf eine bestehende SSES. In diesem Fall wird ein ausführliches Anamnesegespräch mit den Eltern des betroffenen Kindes empfohlen (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.19).

Motsch (2013) sieht den erstmaligen Vergleich mit bilingualen Normen bei Schulz und Tracy kritisch. Es wird durch die Berücksichtigung der Sprachkontaktzeit zwischen schnellen und langsamen Deutschlernern unterschieden. Die Breite der Sprachkontaktmonate ist teilweise sehr breit gewählt, wie beispielsweise bei der Gruppe der 7-jährigen Kindern zwischen 37 und 71 Sprachkontaktmonaten. Bilinguale Kinder, die drei oder sechs Jahre Sprachkontakt mit der deutschen Sprache hatten, unterscheiden sich vermutlich in ihrer Sprachproduktion. Bei der Auswertung muss beachtet werden, dass ein T-Wert unter 40 nicht mit der Diagnose SSES gleichzusetzen ist. Es darf nicht angenommen werden, dass alle langsamen Deutschler in ihrer Erstsprache eine SSES aufweisen (vgl. Motsch, 2013, S. 258). Scharff Rethfeldt (2018) kritisiert ebenfalls, dass eine höchst heterogene Sprachgruppe als Stichprobe zusammengefasst wurde (vgl. Scharff Rethfeldt, 2018, S. 14).

Es gilt zu beachten, dass die typischen Charakteristika der bilingualen Sprachentwicklung noch nicht ausreichend erforscht sind und dementsprechend für die Diagnosestellung SSES bei bilingualen Kindern noch klare Maßstäbe fehlen (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 13). Dennoch ist „LiSe-DaZ“ das erste standardisierte Diagnostikmaterial mit einer separaten Normierung für bilinguale Kinder. Durch die Auswertung kann man unter Berücksichtigung des Erwerbbeginns und der Sprachkontaktdauer die sprachlichen Fähigkeiten eines bilingualen Kindes einschätzen (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.19).

8.2.2 Screening der kindlichen Sprachentwicklung (SCREENIKS)

Das Verfahren „SCREENIKS“ (2014) ist standardisiert und wurde anhand von 1162 Kindern normiert. Davon waren 832 Kinder monolingual und 330 Kinder bilingual (vgl. Wagner, 2015, S. 10). Für die Auswertung gibt es separate Normen für mehrsprachige Kinder, die bereits 24 Monate Sprachkontaktdauer mit der deutschen Sprache hatten. Für Kinder mit weniger als 24 Monaten Sprachkontaktdauer gibt es keine Normwerte. In diesem Fall erfolgt die

Auswertung der Testergebnisse rein deskriptiv. Zusätzlich gibt es getrennte Normwerte für die Altersgruppen der 4 bis 5-Jährigen und der 6 bis 7-Jährigen und dementsprechend eignet sich „SCREENIKS“ für Kinder im Alter von 4;0 bis 7;11 Jahren. Getestet werden folgende sprachliche Bereiche: Aussprache, Grammatik und Wortschatz (vgl. Wagner, 2015, S. 2). Die Durchführung erfolgt computerbasiert. Das Screening läuft automatisch ab und dauert ungefähr 20 Minuten. Es werden dem Kind über einem Bildschirm Bilder angezeigt und ein Computer stellt zu den unterschiedlichen Aufgabenstellungen Fragen. Das Kind antwortet und der Diagnostiker oder die Diagnostikerin beurteilt die kindliche Äußerung als „korrekt“ oder „nicht-korrekt“ (vgl. Wagner, 2015, S.3).

Bei dem Untertest „Aussprache“ werden Aufgaben zur Lautüberprüfung und phonematischen Differenzierung gestellt. Die „Lautüberprüfung“ beinhaltet 46 Items und die „Phonematische Differenzierung“ 14 Items (vgl. Wagner, 2015, S. 4). Der Subtest „Wortschatz“ beinhaltet zwei Aufgaben. In der ersten Aufgabe wird der passive Wortschatz mit insgesamt 25 Items überprüft, die sich aus 14 Substantive und elf Verben zusammensetzen. Das Kind muss einen gehörten Begriff einem Bild zuordnen. Zur Auswahl stehen sechs Bilder. Die zweite Aufgabe wird für die unterschiedlichen Altersgruppen leicht abgewandelt. Die Präpositionen „auf“, „hinter“, „unter“, „in“ und „vor“ werden bei den 4 bis 5- Jährigen rezeptiv überprüft. Die 6 bis 7-jährigen Kinder müssen passende Oberbegriffe zu folgenden semantischen Feldern finden: Berufe, Obst, Gemüse, Tiere, Kleidung, Möbel, Geschirr und Musikinstrumente. Dazu werden jeweils vier Abbildungen gleichzeitig am Bildschirm angezeigt und die untersuchten Kinder sollen den dazugehörigen übergeordneten Oberbegriff aktiv benennen (vgl. Wagner, 2015, S. 6).

Der Untertest „Grammatik“ setzt sich aus insgesamt vier Aufgabengebieten zusammen. Bei Aufgabe 1 wird die Produktion der Subjekt-Verb-Kongruenz untersucht. Es gibt insgesamt acht Items zur Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz für die 3. P. Sg, die 3. P. Pl., die 1. P. Sg. und die 2. P. Sg. In der Aufgabe 2 wird die produktive Pluralbildung der Kinder überprüft (vgl. Wagner, 2015, S. 4). Es werden folgende Pluralflexive überprüft: -en, -n, -e, -e (mit Umlaut im Wortstamm), -er, -er (mit Umlaut im Wortstamm), Nullmarkierung und -s. Aufgabe 3 beinhaltet Präpositionalstrukturen im Akkusativ- und Dativkontext. Es wird demnach die Kasusproduktion in Verbindung mit Präpositionen getestet. Um ein Item als „korrekt“ beurteilen zu können, müssen die Kinder in dieser Aufgabe sowohl die Kasusmarkierung am Artikel als auch die Präpositionen fehlerfrei produzieren. 4 bis 5-jährige Kinder müssen fünf Items lösen und 6 bis 7-Jährige zehn Items. Bei der letzten Aufgabe „Verstehen morphosyntaktischer Strukturen“ bekommen die untersuchten Kinder einen Satz von einem Computer vorgesprochen und müssen diesen anschließend einem Bild zuordnen.

Insgesamt stehen sechs Bilder zur Auswahl. Beispielsweise werden Passivkonstruktionen und Objekttopikalisierungen getestet. Die Altersgruppe der 4 bis 5-Jährigen müssen acht Items bearbeiten, die 6 bis 7-Jährigen werden mit 18 Items getestet (vgl. Wagner, 2015, S. 5).

Die Testergebnisse des Screenings werden durch einen Computer ausgewertet. Man erhält separate Auswertungen für die drei Untertests „Aussprache“, „Grammatik“ und „Wortschatz“ und zusätzlich eine Gesamtinterpretation. Die in den einzelnen Subtests erreichte Punktezahl wird anschließend mit einem festgelegten kritischen Wert verglichen und danach als „durchschnittliche“ oder „unterdurchschnittliche“ Leistung beurteilt (vgl. Wagner, 2015, S.7).

Das Screening wird für alle bilingualen Kinder empfohlen. Sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder könnten in dem grammatischen Aufgabenbereich möglicherweise unterdurchschnittliche Leistungen zeigen, obwohl sie sprachunauffällig sind. Die Verwendung von Präpositionen und die Pluralbildung könnten aufgrund der Erstsprache eine Erwerbsschwierigkeit in der deutschen Sprache darstellen. Im Kapitel 7.1.1 wurde bereits beschrieben, dass in der türkischen Sprache keine Präpositionen existieren (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 124). Die Pluralbildung im Türkischen ist im Gegensatz zum Deutschen regelgeleitet (vgl. Fleischhauer, 2015, S. 122). Mehrsprachige Kinder benötigen für den Erwerb dieser nicht regelgeleiteten sprachlichen Bereiche erwartungsgemäß länger (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 20).

Zusätzlich könnten türkisch-deutschsprachige Kinder geringere sprachliche Leistungen im Bereich des Wortschatzes zeigen. Bei bilingualen Kindern gibt es große Unterschiede bezüglich des Wortschatzumfangs der Zweitsprache Deutsch. Die Größe des Wortschatzes nimmt mit zunehmender Erfahrung mit der Zweitsprache Deutsch zu und hängt demnach enorm von der jeweiligen Sprachkontaktdauer des Kindes ab. Um eine zuverlässige Überprüfung des passiven Wortschatzes zu garantieren, würde man eine zu hohe Anzahl an Items benötigen (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.20). Eine weitere problematische Aufgabe für türkisch-deutschsprachige 4 bis 5-jährige Kinder könnte das Verständnis von Präpositionen darstellen. Auch hier könnten sie eine verminderte Punkteanzahl erreichen.

Die Auswertung des Screenings erfolgt automatisch. Dennoch sollte man sich als Tester oder als Testerin zusätzliche Gedanken über die Interpretation der Ergebnisse machen. Man muss immer die große Heterogenität der mehrsprachigen Kinder bei der Interpretation berücksichtigen (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 2).

8.3 Evaluierung der Diagnostikverfahren zur Überprüfung der Zweitsprache Deutsch

Bei der Durchführung des „ESGRAF 4-8“ könnten drei von sechs Subtests früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern Schwierigkeiten bereiten und zu einer niedrigeren Punkteanzahl in der Auswertung führen. Bei der „PDSS“ könnten früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder in fünf von acht Subtests aus sprachtypologischer Sicht benachteiligt werden. Mögliche Erwerbsschwierigkeiten, wie Genus-, Dativ-, und Pluralbildung, werden überprüft. In diesen sprachlichen Bereichen könnten die türkisch-deutschsprachigen Kinder schlechter abschneiden. Die Testmaterialien „ESGRAF 4-8“ und die „PDSS“ wurden für monolinguale deutschsprachige Kinder konzipiert. Aufgrund dessen sind die Testitems kulturell beeinflusst und dies könnte sich negativ auf die Testergebnisse auswirken (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 1). Bei der Verwendung dieser Diagnostikmaterialien bei türkisch-deutschsprachigen Kindern sollten bei der qualitativen Auswertung und Interpretation der Testergebnisse mögliche Erwerbsschwierigkeiten durch den Einfluss der Erstsprache Türkisch berücksichtigt werden (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5).

Das Diagnostikmaterial „LiSe-DaZ“ wurde speziell für bilinguale Kinder entwickelt und ist das erste Testverfahren mit bilingualen Normwerten (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 18). Es wird zusätzlich zum Lebensalter auch die Sprachkontaktdauer des Kindes mit der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt. Anhand dieser bilingualen Normwerte sollen Abweichungen von erwartungsgemäßen sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Kinder erfasst werden (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 15). Nach sprachtypologischen Gesichtspunkten könnten türkisch-deutschsprachige Kinder bei „LiSe-DaZ“ im Bereich der Wortklassen „Präpositionen“ und „Konjunktionen“ niedrigere sprachliche Leistungen erzielen. Auch bei der Überprüfung des Dativs könnten türkisch-deutschsprachige Kinder Schwierigkeiten haben (vgl. Schönenberger, Sterner, Ruberg, 2011, S. 148). Die anderen Aufgabenbereiche des Testverfahrens sollten türkisch-deutschsprachigen Kindern nach sprachtypologische Gesichtspunkten keine weiteren Probleme bereiten.

Im Gegensatz zur „PDSS“ und dem „ESGRAF 4-8“ werden in „LiSe-DaZ“ keine sprachlichen Strukturen überprüft, die durch „Item-by-Item-Learning“ erworben werden, da hier unterdurchschnittliche Leistungen von früh sukzessiv bilingualen Kindern erwartet werden (vgl. Schulz, 2013, S. 193). Zu diesen Bereichen zählen in der deutschen Sprache beispielsweise das Genus und die Pluralbildung (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 20). Aufgrund der Berücksichtigung möglicher Erwerbsschwierigkeiten von sukzessiv bilingualen Kindern

und Beachtung der Sprachkontaktdauer ist die Überprüfung der sprachlichen Leistungen mit „LiSe-DaZ“ für türkisch-deutschsprachige Kinder nach sprachtypologischen Gesichtspunkten geeigneter als der „ESGRAF 4-8“ und die „PDSS“.

Bei dem Screening „SCREENIKS“ könnten früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder in einigen Subtests geringere sprachliche Leistungen, als beispielsweise bilinguale Kinder mit einer anderen Erstsprache, aufweisen. Schwierigkeiten könnten bei zwei von vier Aufgabenstellungen aufgrund der Erstsprache Türkisch auftreten. Es werden sowohl die Pluralbildung als auch Dativmarkierungen überprüft. Die Kasusproduktion wird in Verbindung mit Präpositionen getestet. Damit diese Aufgabe als korrekt gelöst gilt, müssen sowohl die Kasusmarkierung am Artikel als auch die Präposition fehlerfrei produziert werden (vgl. Wagner, 2015, S. 5). Die Präpositionen und die Bildung des Dativs stellen hier mögliche Erwerbsschwierigkeiten dar. Bei diesem Screening könnten sprachunauffällige türkisch-deutschsprachige unterdurchschnittliche sprachliche Leistungen aufweisen und diese fälschlicherweise auf eine SSES hinweisen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zum jetzigen Zeitpunkt das Testmaterial „LiSe-DaZ“, im Vergleich zu den anderen hier vorgestellten Diagnostikmaterialien, nach sprachtypologischen Gesichtspunkten am geeignetsten für früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder scheint.

8.4 Diagnostikverfahren zur Überprüfung der Erstsprache Türkisch

Im deutschsprachigen Raum wurden in letzter Zeit Screenings entwickelt, welche die sprachlichen Leistungen der bilingualen Kinder in ihrer Erstsprache Türkisch überprüfen. In dieser Arbeit werden zwei Screenings vorgestellt, die für sukzessiv bilinguale, i.e. türkisch-deutschsprachige, Kinder im deutschsprachigen Raum empfohlen werden. Das Screening „ESGRAF-MK“ wird detaillierter beschrieben, da hier auch morphosyntaktische Strukturen überprüft werden. Danach wird kurz auf das Screening „SCREEMIK 2“ eingegangen. Anschließend wird die Aussagekraft dieser Screenings kritisch beleuchtet und erschwerende Faktoren bei der Überprüfung der erstsprachlichen Fähigkeiten aufgezeigt.

8.4.1 Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder (ESGRAF-MK)

Bei dem „ESGRAF-MK“ handelt es sich um ein computerbasiertes Screening in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder (vgl. Motsch, 2011, S. 11). Es kann bei bilingualen

Kindern mit folgenden Erstsprachen eingesetzt werden: Russisch, Italienisch, Griechisch, Polnisch und Türkisch. Das Screening wurde für Kinder im Alter zwischen 4 und 10 Jahren konzipiert und wurde für diese Altersgruppen evaluiert (vgl. Motsch, 2011, S. 8).

Die Kinder erhalten sprachliche Aufforderungen von einem Computer. Dadurch werden sprachliche Reaktionen der getesteten Kinder evoziert. Die Kinder sollen in ihren Erstsprachen und nicht auf Deutsch antworten. Anschließend bewerten die Diagnostiker und Diagnostikerinnen die sprachlichen Äußerungen der Kinder als „richtig“ oder als „falsch“. Dafür müssen sich diese zuvor mit den grammatischen Regeln der Zielsprachen vertraut machen und sich mit den aus den Regeln abgeleiteten Items des Screenings auseinandersetzen. Zusätzlich gibt es noch eine Test-CD mit den zu erwartenden Äußerungen der Kinder (vgl. Motsch, 2011, S. 11). Nachdem alle Items bewertet wurden, wertet das Computerprogramm das Ergebnis des Screenings automatisch aus. Der Auswertungsbogen zeigt den Prozentwert der falschen Äußerungen an und weist die morphologischen und syntaktischen Fehlproduktionen der Kinder aus (vgl. Motsch, 2011, S.12).

Die Erscheinungsform einer SSES im Türkischen wurde noch nicht so ausführlich wie im Deutschen erforscht. Mögliche grammatische Fehlermuster könnten im Bereich der komplexen Nominalmorphologie (Kasus, Possessiv und Numerus) und Verbmorphologie (Tempus, Person, Modus, Aspekt und Numerus) liegen (vgl. Rothweiler, Babur, Kroffke, 2007, S. 145). Der „ESGRAF-MK“ in der türkischen Sprache setzt sich aus 14 Items zusammen. Im Bereich der Kasusmorphologie wird der Genitiv, der Dativ und der Akkusativ überprüft. Zwei Items untersuchen die Pluralbildung. Des Weiteren werden die Subjekt-Verb-Kongruenz sowie die Genitiv-Possessiv-Kongruenz getestet. Zwei Items überprüfen die Fragesatzbildung. Zusätzlich wird die Nebensatzbildung mit einer Postposition und einer Konjunktion getestet (vgl. Motsch, 2011, S. 32). Elf Items überprüfen die „Basics“ der türkischen Grammatik, welche die Mehrheit der türkischsprachigen Kinder mit ungefähr vier Jahren beherrscht. Wenn die Kinder bei den „Basic-Items“ mehr als zwei Fehler produzieren, ist dies ein Indiz dafür, dass diese Kinder die türkische Grammatik bislang nicht sicher erworben haben. Die späteren Fähigkeiten werden erst ab dem 6. Lebensjahr in die Auswertung einbezogen. Zu diesen sogenannten späteren Fähigkeiten zählen die Genitiv-Possessiv-Kongruenz und die Nebensatzbildung, sowohl mit der Postposition als auch der Konjunktion (vgl. Motsch, 2011, S. 33).

Kurzum, der „ESGRAF-MK“ überprüft die wesentlichen grammatischen Bereiche in der türkischen Sprache. Durch das Screening kann eine Einschätzung bezüglich der

sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache des Kindes erfolgen. Eine detaillierte Aussage über die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes kann allerdings mithilfe eines Screenings nicht getroffen werden (vgl. Schulz et al., 2009, S. 127). Eine weitere Problematik ist die sichere Durchführung sowie die Bewertung der sprachlichen Äußerungen des Kindes durch eine Fachperson, die die Erstsprache des Kindes selbst nicht beherrscht (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 264). Daher ist es wichtig, dass sich die Fachpersonen intensiv mit den grammatischen Regeln der Zielsprache auseinandersetzen und sich mithilfe der Test-CD in die zu erwartenden evozierten Äußerungen der Kinder einhören (vgl. Motsch, 2011, S.11). Die Einarbeitung in den „ESGRAF-MK“ ist zeitintensiv und setzt großes Interesse der Diagnostiker und Diagnostikerinnen an der Erstsprache des Kindes voraus (vgl. Motsch, 2011, S. 59).

8.4.2 Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (SCREEMIK 2)

„SCREEMIK 2“ (2014) überprüft ebenfalls die erstsprachlichen Fähigkeiten von sukzessiv bilingualen Kinder. Entwickelt wurde das Screening für die Erstsprachen Russisch und Türkisch. Die Hauptzielgruppe sind sukzessiv bilinguale Kinder, welche weniger als 24 Monate Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Das Screening erfolgt ebenfalls computerbasiert. Ein Computer stellt die Aufgaben in den jeweiligen Erstsprachen der Kinder, welche aufgefordert werden auf Türkisch beziehungsweise Russisch zu antworten. Der Diagnostiker oder die Diagnostikerin sieht im Prüferfenster die richtigen Antworten transkribiert und soll bewerten, ob die kindlichen Äußerungen übereinstimmen. Die Prüfer und Prüferinnen benötigen keine Kenntnisse über den Aufbau der jeweiligen Erstsprachen (vgl. Wagner, 2015, S.10).

„SCREEMIK Türkisch-Deutsch“ testet nur die sprachlichen Bereiche „Aussprache und Wortschatz“. Aufgaben zur türkischen Grammatik werden nicht gestellt, da die Forscher und Forscherinnen bei der Entwicklung des Screenings keinen signifikanten Leistungsunterschied zwischen den sprachunauffälligen und sprachauffälligen türkischsprachigen Probanden und Probandinnen fanden. „SCREEMIK 2“ wurde mit 4 bis 6-jährigen Kindern getestet und die grammatischen Aufgaben waren für diese Altersgruppe nicht mehr aussagekräftig. Der fehlende Leistungsunterschied wird darauf zurückgeführt, dass die zentralen morphosyntaktischen Strukturen im sprachunauffälligen monolingualen Türkischerwerb bereits mit zwei Jahren beherrscht werden. Aufgrund dieser statistischen Untersuchungen wurden bei der türkischen Version des „SCREEMIK 2“ die Aufgabenstellungen „Subjekt-Verb-Kongruenz“, „Verständnis von Präpositionen“, „Überprüfung der Fälle“ und „Hörverständnissätze“ entnommen (vgl. Wagner, 2015, S. 11).

Die Erscheinungsform einer SSES in der türkischen Sprache wurde noch nicht ausreichend erforscht (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 551). Möglicherweise wurden in den statistischen Voruntersuchungen von „SCREEMIK 2“ morphosyntaktische Strukturen überprüft, die von einer SSES im Türkischen nicht betroffen sind.

8.4.3 Erschwerende Faktoren bei der Überprüfung der Erstsprache Türkisch

Nach eigener Erfahrung könnte eine generelle Schwierigkeit bei der Durchführung der Screenings in der Erstsprache darin liegen, dass türkisch-deutschsprachige Kinder in einem deutschsprachigen Setting verweigern Türkisch zu sprechen. Die Kinder wissen, dass die Diagnostiker oder Diagnostikerinnen deutschsprachig sind und könnten in dieser Situation Hemmungen haben Türkisch zu sprechen. Türkischsprachige Kinder, die nicht von einer SSES betroffen sind, könnten phonetische Artikulationsstörungen aufweisen. Diese Aussprachestörungen erschweren die Beurteilung der sprachlichen Produktionen der untersuchten Kinder für deutschsprachige Tester und Testerinnen. Dies könnte dazu führen, dass die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache des Kindes fälschlicherweise schlechter bewertet werden.

Die verschiedenen Varietäten des Türkischen stellen ein weiteres Problem dar. Diese unterscheiden sich von dem Standardtürkisch (vgl. http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Workshop-1-Chilla_San.pdf, Stand: 24.02.2017, 17:21). Eine Varietät hat sich durch den Sprachkontakt mit der deutschen Sprache entwickelt und wird in der Literatur als „Deutschlandtürkisch“ bezeichnet. Einige grammatische Strukturen unterscheiden sich in dieser Varietät von dem Standardtürkisch (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 118). Eine zusätzliche Schwierigkeit könnte die Verlangsamung der weiteren Entwicklung der türkischen Sprache ab Eintritt in eine deutsche Institution, beispielsweise Kindergarten oder Schule, darstellen. Die Verlangsamung der türkischen Sprachentwicklung wird durch die Verringerung des sprachlichen Inputs der L1 ausgelöst und somit liegt ihr keine Sprachstörung zugrunde (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 77). Aufgrund dieser Faktoren ist der sprachliche Vergleich von gleichaltrigen Kindern, die in der Türkei oder in Deutschland aufwachsen, problematisch (vgl. Chilla, Rothweiler, Babur, 2013, S. 74).

Diagnostikverfahren zur Überprüfung der Erstsprache Türkisch sollten aufgrund dieser erschwerenden Faktoren ausschließlich Tester und Testerinnen durchführen, die kompetent Türkisch sprechen. Diese erkennen unterschiedliche Varietäten beziehungsweise kindliche

Sprachverzögerungen und können diese in der Auswertung der Testergebnisse berücksichtigen (vgl. http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Workshop-1-Chilla_San.pdf, Stand: 24.02.2017, 17:29).

Generell muss berücksichtigt werden, dass es bisher wenig Forschungsergebnisse über die Erscheinungsform einer SSES in der türkischen Sprache gibt. Es müssen weitere Studien durchgeführt werden, die den Fokus auf morphologische und syntaktische Aspekte des Türkischen legen. Aussagekräftige Diagnostikmaterialien können nur auf Grundlage von zukünftigen Studienergebnissen zum Erscheinungsbild einer SSES in der türkischen Sprache entwickelt werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 551).

9 RESÜMEE

In den letzten zwei Jahrzehnten kam es in der westlichen Welt zu einem demografischen Wandel und dieser führte zu einem Anstieg von bilingual erzogenen Kindern (vgl. Armon-Lotem, 2012, S. 1). Die Einschätzung der Sprachentwicklung von bilingualen Kindern ist in der Praxis eine große Herausforderung für Diagnostiker und Diagnostikerinnen (vgl. Schaner-Wolles, 2005, S. 8). Aufgrund dessen wird in den sprachtherapeutischen Praxen eine SSES bei mehrsprachigen Kindern häufig intuitiv ohne Instrumentarien zur Begründung diagnostiziert (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Dies führt dazu, dass bilinguale Kinder häufiger als monolinguale Kinder eine Fehldiagnose SSES erhalten (vgl. Clahsen, 2013, S.1).

Um Implikationen für die Diagnostik mehrsprachiger Kinder anhand aktueller linguistischer Forschungsergebnisse ableiten zu können, wurden in Kapitel 6.1. drei Studien vorgestellt, welche die Sprachproduktion von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern verglichen. Dieser Vergleich von monolingualen und bilingualen SSES-Kindern dient der Identifikation eindeutiger klinischer Marker einer SSES. Wenn klinische Marker sowohl für monolinguale als auch für bilinguale SSES-Kinder gelten, dann wäre eine Diagnosestellung auch anhand einer Sprache eines bilingualen Kindes möglich (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 40). Die Ergebnisse der Studien von Paradis, Crago, Genesee und Rice (2003), Stavarakaki, Chrysomalis und Petraki (2011) sowie Spoelman und Bol (2012) zeigten, dass sprachliche Überschneidungen von monolingualen und simultan bilingualen SSES-Kindern in bestimmten morphosyntaktischen Bereichen vorhanden waren. Des Weiteren wird angenommen, dass sich die Bilingualität nicht negativ auf eine bestehende SSES bei simultan mehrsprachigen Kindern auswirkt (vgl. Stavarakaki, Chrysomallis, Petraki, 2011, S. 360). Aus den Studienergebnissen könnte geschlussfolgert werden, dass Diagnostikmaterialien für monolinguale auch für simultan bilinguale Kinder aussagekräftig sind (vgl. Paradis, Genesee, Rice, 2003, S.124). Um diese Annahme zu bekräftigen, benötigt es noch zukünftige Forschung, da die drei angeführten Studien nur eine geringe Probandenanzahl und eingegrenzte morphologische Bereiche untersuchten (vgl. Spoelman, Bol, 2012, S. 377).

Die Studien von Paradis (2008), Rothweiler, Chilla und Clahsen (2012), Clahsen, Rothweiler, Sterner und Chilla (2014) sowie Boerma, Wijnen, Leseman und Blom (2017) untersuchten die Sprachproduktion von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern. Aufgrund der großen Heterogenität der Probanden und Probandinnen ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nur unzureichend gegeben. Dennoch zeigten die Studienergebnisse ähnliche sprachliche Störungsmuster bei monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-

Kindern. Rothweiler, Chilla und Clahsen zogen aufgrund dieser Ähnlichkeiten den Schluss, dass eine SSES eines früh sukzessiv bilingualen Kindes möglicherweise nur anhand einer Sprache diagnostiziert werden könnte (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 39). In der Studie von Paradis zeigten sich allerdings auch Differenzen in der Sprachproduktion von monolingualen und früh sukzessiv bilingualen SSES-Kindern. Im Bereich der Tempusmorphologie zeigten die bilingualen Kinder einen frühzeitigen Erwerb der BE-Morpheme. Dieses Erwerbsmuster wird bei monolingualen englischsprachigen SSES-Kindern nicht beobachtet (vgl. Paradis, 2008, S. 351). Die widersprüchlichen Studienergebnisse zeigen, dass noch viel Forschung in diesem Bereich nötig ist, um die Annahme von Rothweiler und ihren Kollegen bekräftigen zu können. Für die mögliche Identifizierung einer SSES rein anhand der Zweitsprache eines früh sukzessiv bilingualen Kindes müssen eindeutige klinische Marker einer SSES in den unterschiedlichen Sprachen noch besser untersucht und festgelegt werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Clahsen, 2012, S. 54). Um bilinguale SSES-Kinder von bilingualen Kindern mit einem unauffälligen Zweitspracherwerb unterscheiden zu können, müssen laut Boerma und ihren Kollegen in Zukunft unterschiedliche Fehlertypen genau analysiert und die Sprachentwicklung bilingualer Kinder fortlaufend dokumentiert werden (vgl. Boerma et al., 2017, S. 2064).

In den sprachtherapeutischen Praxen im deutschsprachigen Raum werden bei bilingualen Kindern meist Diagnostikmaterialien eingesetzt, welche für monolinguale Kinder konzipiert wurden (vgl. Kroffke, 2007, S. 254). Deshalb setzt sich ein weiterer Forschungsbereich mit den sprachlichen Leistungen von sprachunauffälligen bilingualen Kindern bei standardisierten Sprachtests für monolinguale Kinder auseinander (vgl. Paradis, 2010, S. 245). Aus diesem Forschungsbereich wurden in der vorliegenden Arbeit die Studien von Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves (2006), Eicher und Tsakmaki (2009) sowie Paradis, Nicoladis und Crago (2007) vorgestellt und verglichen. Die Studien kamen zu widersprüchlichen Ergebnissen, da die Studien von Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves (2006) sowie Eicher und Tsakmaki (2009) zeigten, dass bilinguale Kinder bei Testverfahren für monolinguale Kinder geringere sprachliche Leistungen als gleichaltrige monolinguale Kinder erzielten. Dadurch besteht das Risiko einer möglichen Überdiagnostizierung von bilingualen Kindern (vgl. Paradis, 2010, S. 245). Im Gegensatz dazu zeigten die Studienergebnisse von Paradis, Nicoladis und Crago (2007), dass bilinguale Kinder im Alter von 4-6 Jahren in ihrer dominanten Sprache ähnlich wie gleichaltrige monolinguale Kinder abschnitten (vgl. Paradis, Nicoladis, Crago, 2007, S. 503). Die unterschiedlichen Studienergebnisse könnten auf die abweichenden Altersgruppen der Probanden und Probandinnen zurückzuführen sein. Auch in diesem Forschungsbereich besteht noch zukünftiger Forschungsbedarf.

Mit Hilfe der vorgestellten aktuellen Studien und deren Gegenüberstellung kann zum jetzigen Zeitpunkt die erste Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht eindeutig beantwortet werden, da nach dem aktuellen Forschungsstand keine konkreten Implikationen für die optimale Diagnostik von mehrsprachigen Kindern abgeleitet werden können. Die verschiedenen Studien können kaum miteinander verglichen werden. Es wird in die unterschiedlichsten Richtungen geforscht. Bisher wurden verschiedenste grammatische Bereiche analysiert und nur kleine Probandengruppen untersucht. Eine zusätzliche Schwierigkeit liegt vor, da die mehrsprachigen Kinder einer sehr heterogenen Gruppe angehören und dementsprechend heterogene Probandengruppen in den Studien untersucht wurden (vgl. Paradis, 2010, S. 228). Zusätzlich wurden in den Studien verschiedenartige Forschungsdesigns angewendet. Für eine eindeutige SSES-Diagnose bei bilingualen Kindern bedarf es an weiterer Forschung im Bereich des gestörten und ungestörten Zweitspracherwerbs. Dadurch lässt sich ableiten, welche sprachlichen Kompetenzen in welchem Lebensalter beziehungsweise nach welcher Sprachkontaktdauer bei bilingualen Kindern erwartet werden können (vgl. Geist, Cornelli, 2015, S. 266).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage im Hinblick auf passende (i.e. nach sprachtypologischen Gesichtspunkten geeignete) Diagnostikmaterialien für früh sukzessiv türkisch-deutschsprachige Kinder im deutschsprachigen Raum wurde ein sprachtypologischer Vergleich der Sprachen Türkisch und Deutsch angestellt. Anhand dessen wurden mögliche Erwerbsschwierigkeiten für früh sukzessiv bilinguale Kinder abgeleitet. Um die abgeleiteten Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb zu fundieren, wurden zusätzlich aktuelle Studien zum Erwerb bestimmter morphologischer Strukturen sprachunauffälliger bilingualer Kinder herangezogen. Der Fokus des Sprachvergleichs lag auf der morphosyntaktischen Ebene, da der gestörte Grammatikerwerb als Leitsymptom einer SSES gilt (vgl. Grimm, 2012, S. 108). Danach wurden zwei Diagnostikmaterialien, „ESGRAF 4-8“ und „PDSS“, zur Überprüfung der Zweitsprache Deutsch vorgestellt. Diese wurden ursprünglich für monolinguale Kinder konzipiert. Anschließend wurden sie nach sprachtypologischen Gesichtspunkten evaluiert. Beide Diagnostikmaterialien überprüfen sprachliche Bereiche, die durch „Item-by-Item-Learning“ erworben werden. Bei diesen sprachlichen Bereichen werden Abweichungen bei früh sukzessiv bilingualen Kindern erwartet (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 32). Des Weiteren sind die Items kulturell beeinflusst, was sich negativ auf die Testergebnisse von früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern auswirken könnte (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S.1). Deshalb kann schlussgefolgert werden, dass die Testergebnisse von früh sukzessiv bilingualen Kindern nicht mit den monolingualen Normwerten verglichen werden sollten. Eine rein deskriptive

Auswertung ist dennoch möglich. Es müssen hierbei mögliche Erwerbsschwierigkeiten von früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern berücksichtigt werden (vgl. Fleischhauer, Konopatsch, 2016, S. 5).

In der vorliegenden Arbeit wurden ebenfalls die Testverfahren „LiSe-DaZ“ und „SCREENIKS“ beschrieben und sprachtypologisch evaluiert. Diese wurden speziell für bilinguale Kinder entwickelt. „LiSe-DaZ“ überprüft ausschließlich grammatische Bereiche, die regelgeleitet sind (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 32). Türkisch-deutschsprachige Kinder könnten dennoch bei zwei Untertests benachteiligt werden, da bei dem Subtest „WK“ Präpositionen und Konjunktionen überprüft werden und diese Wortklassen eine mögliche Erwerbsschwierigkeit darstellen, da diese in der türkischen Sprache nicht existieren (vgl. Schroeder, Şimşek, 2014, S. 124/127). Des Weiteren werden im Subtest KAS Dativmarkierungen getestet. Der Dativ stellt ebenfalls eine mögliche Erwerbsschwierigkeit dar (vgl. Rothweiler, 2016, S. 18). Andererseits berücksichtigt dieses Diagnostikmaterial zusätzlich die Sprachkontaktdauer der sukzessiv bilingualen Kinder (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 18). Um die Gültigkeit der Testergebnisse von „LiSe-DaZ“ überprüfen zu können, besteht laut Tracy und Schulz dennoch weiterer Forschungsbedarf (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S. 15). Die Auswertung der Testergebnisse von „LiSe-DaZ“ führt nicht zu einer eindeutigen Diagnose einer SSES bei bilingualen Kindern, sondern es werden durchschnittliche von unterdurchschnittlichen sprachlichen Leistungen mit Berücksichtigung der Sprachkontaktdauer unterschieden (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.19). Das Screening „SCREENIKS“ überprüft einige sprachliche Bereiche, die mögliche Erwerbsschwierigkeiten für türkisch-deutschsprachige Kinder darstellen. Hierzu zählen unter anderem die Pluralbildung und die Überprüfung von Präpositionen. Des Weiteren wird bei „SCREENIKS“ der passive Wortschatz der bilingualen Kinder getestet. Bei mehrsprachigen Kindern gibt es eine massive Varianz im Bereich des Wortschatzes der Zweitsprache Deutsch. Um eine zuverlässige Testung des passiven Wortschatzes vornehmen zu können, würde man eine zu hohe Itemsanzahl benötigen (vgl. Schulz, Tracy, 2011, S.20).

Im Anschluss wurden die Screenings „ESGRAF-MK“ und „SCREEMIK 2“ vorgestellt, welche die sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder in der Erstsprache Türkisch erfassen. Die Überprüfung der Erstsprache erfolgt computerbasiert (vgl. Motsch, 2011, S.11). Bei der Durchführung dieser Screenings können einige Schwierigkeiten auftreten. Erstens ist die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten einer Sprache, die eine Fachperson selbst nicht beherrscht, problematisch (vgl. Eicher, Tsakmaki, 2009, S. 264). Zweitens muss man berücksichtigen, dass die Erscheinungsform einer SSES in der türkischen Sprache noch wenig erforscht ist. Es müssen zukünftig weitere Studien durchgeführt werden, die

morphosyntaktische Aspekte in der türkischen Sprache untersuchen. Erst auf Basis von weiteren Studienergebnissen zum Erscheinungsbild einer SSES in der türkischen Sprache können aussagekräftige Diagnostikmaterialien zur Überprüfung der Erstsprache Türkisch entwickelt werden (vgl. Rothweiler, Chilla, Babur, 2010, S. 551).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zum jetzigen Zeitpunkt im deutschsprachigen Raum das standardisierte Diagnostikmaterial „LiSe-DaZ“ nach sprachtypologischen Gesichtspunkten geeigneter für früh sukzessiv bilinguale türkisch-deutschsprachige Kinder ist als die Diagnostikmaterialien „ESGRAF 4-8“, „PDSS“ und das Screening „SCREENIKS“. Mit den bereits entwickelten Screenings und Diagnostikmaterialien ist eine gesicherte Diagnostik im bilingualen Kontext nach aktuellem Forschungsstand noch nicht möglich. Bisher wurden noch keine sprachlichen Testverfahren entwickelt, die direkt an die typischen Merkmale einer bilingualen Sprachentwicklung angepasst sind (vgl. Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves, 2006, S. 13). Deswegen ist es sinnvoll zusätzlich Elterninformationen über bestimmte Risikofaktoren, wie zum Beispiel familiäre Dispositionen, zu erheben. Die Informationen über mögliche Risikofaktoren können anschließend mit den sprachlichen Leistungen der bilingualen Kinder kombiniert werden. Des Weiteren ist es hilfreich Spontansprachanalysen der Kinder qualitativ auszuwerten (vgl. Grimm, Schulz, 2017, S. 41).

Abschließend sollte noch erwähnt werden, dass bei der Diagnosestellung einer SSES im bilingualen Kontext immer berücksichtigt werden sollte, dass die Lebensumstände mehrsprachiger Kinder bedeutend variieren können. Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs unterscheiden sich erheblich von Kind zu Kind. Einen wesentlichen Einfluss hat auch die Anzahl der Menschen, die das Kind beim bilingualen Spracherwerb durch Vermittlung der Alltagsrelevanz und Notwendigkeit einer Sprache unterstützen (vgl. Tracy, 2008, S. 110). Diese große Heterogenität wird auch in der zukünftigen Entwicklung von Diagnostikmaterialien für bilinguale Kinder eine Herausforderung darstellen. Es bedarf noch an sehr viel weiterer Forschung zur Analyse typischer Charakteristika einer bilingualen Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der vorhandenen Heterogenität.

10 LITERATURVERZEICHNIS

Armon-Lotem, Sharon; De Jong, Jan (2015): Introduction. in: Armon-Lotem, Sharon; de Jong, Jan; Meir, Natalia: Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment. Great Britain: Communication Disorders across languages. S. 1-25.

Armon-Lotem, Sharon (2012): Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem, *Language and Cognition*, 15, 1, S. 1-4.

Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung (2018): Frühkindliche Zweisprachigkeit, Download am 08.02.2018 unter: <http://www.bielefelder-institut.de/fruehkindliche-zweisprachigkeit.html>.

Boerma, Tessel; Wijnen, Frank; Leseman, Paul; Blom, Elma (2017): Grammatical Morphology in Monolingual and Bilingual Children With and Without Language Impairment: The case of Dutch Plurals and Past Participles, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 60, S. 2064- 2080.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Sprachverarbeitung bei türkischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Neurophysiologische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen, Download am 21.03.2018 unter: <http://empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/660.php>.

Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika; Babur, Ezel (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Chilla, Solveig; Şan, Nebiye Hilal (2016): Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik erstsprachlicher Fähigkeiten: Türkisch-deutsche und türkisch-französische Kinder im Vergleich, Download am 24.02.2018 unter: http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Workshop-1-Chilla_San.pdf.

Clahsen, Harald (2013): Grammatische Störungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern: Ein Vergleich, *Spektrum Patholinguistik 6: Schwerpunktthema: Labyrinth Grammatik: Therapie von syntaktischen Störungen bei Kindern und Erwachsenen*, 6, 1, S. 1-4.

Clahsen, Harald (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28, 9, S. 709-721.

Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Sterner, Franziska; Chilla, Solveig (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28, 9, S. 709-721.

Csató, Éva Ágnes; Johanson, Lars (1998): Turkish, in: Johanson, Lars; Csató, Éva Ágnes: *The Turkic Languages*. London, New York: Routledge. S. 203-236.

Eicher, Iris; Tsakmaki, Barbara (2009): Frühe bilinguale Diagnostik mit dem SETK-2. Altersgruppen 2,00-2,11, *L.O.G.O.S interdisziplinär*, 17, 4, S. 264-272.

Eisenbeiss, Sonja; Bartke, Susanne; Clahsen, Harald (2006): Structural and Lexical Case in Child German: Evidence From Language-Impaired and Typically Developing Children, *Language Acquisition*, 13,1, S. 3-32.

Fleischhauer, Elisabeth (2015): Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern: Herkunftssprachengrammatik berücksichtigen in Diagnostik und Therapieableitung, *Spektrum Patholinguistik*, 8, S. 117-127.

Fleischhauer, Elisabeth; Konopatsch, Saskia (2016): Methodenvielfalt in der Sprachdiagnostik von mehrsprachigen Kindern, *Sprachtherapie aktuell*, Schwerpunktthema: Sprachtherapie und Inklusion, 3 (1): e2016-08; doi: 10.14620/stadbs160908

Geist, Barbara; Voet Cornelli, Barbara (2015): Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Elementarbereich, in: Urban, Michael; Schulz, Marc; Meser, Kapriel; Thoms, Sören (Hrsg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 248-270.

Gillam, Ronald; Pena, Elizabeth; Bedore, Lisa; Bohman, Thomas; Mendez-Perez, Anita (2013): Identification of Specific Language Impairment, in *Bilingual Children: 1. Assessment in English*, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, S. 1813-1823.

Göksel, Aslı; Kerslake, Celia (2005): *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Grimm, Hannelore; Aktas, Maren; Frevert, Sabine (2000): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Hannelore (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Hannelore; Aktaş, Maren (2001): SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Angela; Schulz, Petra (2014): Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis, *Child Indicators Research*, 7, 4, S. 821-841.

Grimm, Angela; Schulz, Petra (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 27-42.

Grimm, Angela; Schulz, Petra (2017): Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern, *Spektrum Patholinguistik*, 10, S. 21-49.

Ionin, Tania; Wexler, Kenneth (2002): Why is 'is' easier than '-s'? acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English, *Second Language Research*, 18, 2, S. 95-136.

Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. in: Fritz, Gerd; Gloning, Thomas; Kilian, Jörg (Hrsg.): *Germanistische Arbeitshefte*. 45. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Kauschke, Christina; Kurth, Anna; Domahs, Ulrike (2011): Acquisition of German Noun Plurals in Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment, *Child Development Research*, Volume 2011, Article ID 718925, S. 1-17.

Kauschke, Christina; Siegmüller, Julia (2002): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. Diagnostikband Grammatik. München: Elsevier.

Kauschke, Christina; Siegmüller Julia (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier.

Kannengieser, Simone (2012): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.

Kannengieser, Simone (2014): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen, in: Grohnfeldt, Manfred: Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 188-199.

Kroffke, Solveig (2007): Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik, L.o.g.o.s interdisziplinär; 15, 4, S. 253-262.

Lemke, Vytautas (2008): Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb. PhD diss., Universität Mannheim.

Leonard, Laurence B. (1998): Children with Specific Language Impairment. Cambridge: The MIT press.

Leonard, Laurence B. (2014): Children with Specific Language Impairment. Second Edition. Cambridge: The MIT press.

Lindner, Katrin; Held, Julia; Lomako, Julia; Gagarina, Natalia (2014): Verbale und nonverbale Indikatoren zur Identifizierung von umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen bei sukzessiven bilingualen Kindergartenkindern, Forschung Sprache für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung, 2, 2, S. 58-70.

Lüdtke, Ulrike M.; Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung, Die Sprachheilarbeit, 52, S. 261-278.

Meisel, Jürgen (2007): The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?, Applied Psycholinguistics, 38, 3, S. 495-514.

Meisel, Jürgen (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood, Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28, S. 5-34.

Mitrovic, Michael; Odenthal, Jana (2007): Probleme der logopädischen Diagnostik und Therapie von mehrsprachigen Kindern, L.o.g.o.s interdisziplinär; 15, 1, S. 4-9.

Motsch, Hans-Joachim (2008): Diagnostikmaterial zu ESGRAF-R. München: Ernst Reinhardt.

Motsch, Hans-Joachim (2009): ESGRAF-R: modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen: Testmanual. München: Ernst Reinhardt.

Motsch, Hans-Joachim (2011): ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder. München: Ernst Reinhardt.

Motsch, Hans-Joachim (2013): Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung, L.o.g.o.s., 21, 4, S. 255-263.

Motsch, Hans-Joachim; Rietz, Christian (2016): ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder - Manual. München: Ernst Reinhardt.

Moser-Weithmann, Brigitte (2001): Türkische Grammatik. Hamburg: Buske.

Paradis, Johanne (2008): Tense as a clinical marker in English L2 acquisition with language delay/impairment, in: Gavrusseva E., Haznedar B. (Hrsg.): Current trends in child second language acquisition: A generative perspective. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins. S. 337–356.

Paradis, Johanne (2010): The interface between bilingual development and specific language impairment, Applied Psycholinguistics; 31, S.227-252.

Paradis, Johanne; Crago, Martha; Genesee, Fred; Rice, Mabel (2003): French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers?, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46, 1, S. 113-127.

Paradis, Johanne; Nicoladis, Elena; Crago, Martha (2007): French-English bilingual children`s acquisition of the past tense, in: Caunt-Nulton, Heather; Kulatilake, Samantha; Woo, I-hao (Hrsg.): Proceedings of the 31st Annual. Boston University Conference on Language Development. Vol. 1. Boston: Cascadilla Press. S. 497-507.

Pfaff, Carol W. (1992): The Issue of Grammaticalization in Early German L2, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, S. 273-296.

Riemann, Daniel (2017): Sprachbeschreibung Französisch, Download am 01.07.2018 unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_franzoesisch.pdf.

Rietz, Christian; Motsch, Hans-Joachim (2014): Testtheoretische Absicherung der ESGRAF 4-9, *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 300-312.

Rice, L. Mabel; Wexler, Kenneth; Cleave Patricia (1995): Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, S. 850-863.

Rice, L. Mabel; Wexler, Kenneth (2001): Test of Early Grammatical Impairment. United States: The Psychological Corporation: A Harcourt Assessment Company.

Rinker, Tanja; Budde, Nora; Bamyaci, Elif; Winter, Verena (2011): Einblicke in die sprachlichen Leistungen türkischer Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 471-478.

Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German, in: Lleó, Conxita (Hrsg.): *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation*. Vol. 4. Hamburg: John Benjamins Publishing. S. 91-113.

Rothweiler, Monika (2009): Critical periods and SLI, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, S. 49-57.

Rothweiler, Monika (2013): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern, *Sprache, Stimme, Gehör*, 37, S. 186-190.

Rothweiler, Monika (2016): Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache - Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 9-25.

Rothweiler, Monika; Babur, Ezel; Kroffke, Solveig (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit – Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch, *Sprache, Stimme, Gehör*, 31, S. 144-150.

Rothweiler, Monika; Schönenberger, Manuela; Sterner, Franziska (2017): Subject-verb agreement in German in bilingual children with and without SLI, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 36, 1, S. 79-106.

Rothweiler, Monika; Chilla, Solveig; Babur, Ezel (2010): Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish–German successive bilinguals, *Clinical linguistics & phonetics*; 24, 7, S. 540-555.

Rothweiler, Monika; Chilla, Solveig; Clahsen, Harald (2012): Subject-verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children, *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1, S. 39-57.

Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren, *WiFF Expertisen*, 12, S. 1-25.

Ruberg, Tobias (2013): Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb, *Sprache, Stimme, Gehör*, 37, S. 181-185.

Ruberg, Tobias (2013): *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Ruberg, Tobias (2015): Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder, *Forschung Sprache*, 2, S. 22-40.

Schaner-Wolles, Chris (2005): Sprachentwicklungsauffälligkeiten, in: „Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt.“ Tool Box 1. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, August 2005. S. 78-90.

Schaner-Wolles, Chris (2010): Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in der frühen Kindheit, in: Muhr, Rudolf; Biffl, Gudrun: *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration. Dokumentation und Diskussion*. Wien: Peter Lang Verlag. S. 175-200.

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2018): Evidenzbasierte logopädische Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörung, *Praxis Sprache*, 1, S. 12-17.

Schroeder, Christoph; Şimşek, Yazgül (2014): Das Türkische, in: Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. S. 115-133.

Schulz, Petra (2013): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern, Sprache, Stimme, Gehör, 37, S. 191-195.

Schulz, Petra; Kersten, Anja; Kleissendorf, Barbara (2009): Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29, 2, S. 122-140.

Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.

Schönenberger, Manuela (2014): The acquisition of determiners in child L2 German, Folia Linguistica, 48/1, S. 169-223.

Schönenberger, Manuela; Rothweiler, Monika; Sterner Franziska (2012): Case marking in child L1 and early child L2 German, in: Gabriel, Christoph; Braunmüller, Kurt (Hrsg.): Multilingual individuals and multilingual societies (Hamburg Studies on Multilingualism 13). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 3-21.

Schönenberger, Manuela; Sterner, Franziska; Ruberg, Tobias (2011): The realization of indirect objects and dative case in German, in: Herschensohn, Julia; Tanner, Darren (Hrsg.): Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011). Somerville: Cascadilla Proceedings Project. S. 143-151.

Siegmüller, Julia (2011): Sprachentwicklungsstörungen, in: Siegmüller, Julia; Bartels, Henrik (Hrsg.): Leitfaden Sprache-Sprechen-Stimme-Schlucken. München: Elsevier. S. 51-110.

Siegmüller, Julia; Kauschke, Christina (2013): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN). München: Elsevier.

Spoelman, Marianne; Bol, Gerard W. (2012): The use of subject-verb agreement and verb argument structure in monolingual and bilingual children with specific language impairment, Clinical Linguistics & Phonetics, 26, 4, S. 357-379.

Statistik Austria (2018): Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland. Aktuelle Jahresergebnisse, Download am 10.01.2018 unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html.

Statistik Austria (2018): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund, Download am 30.06.2018 unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html.

Stavarakaki, Stavroula; Chrysomallis, Marie-Annick; Petraki, Evangelia (2011): Subject-verb agreement, object clitics and wh-questions in bilingual French-Greek SLI: the case study of a French-Greek speaking child with SLI, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 5, S. 339-367.

Thordardottir, Elin; Rothenberg, Alyssa; Rivard, Marie-Eve; Naves, Rebecca (2006): Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages?, *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4, 1, S. 1-21.

Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Triarchi-Herrmann, Vassilia (2014): Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit, in: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 220-223.

Turgay, Katharina (2010): Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache, *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 53, S. 1-29.

Turgay, Katharina (2011): Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase, *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 39, 1, S. 24-54.

Wagner, Lilli (2014): *SCREEMIK 2. Screening der kindlichen Sprachentwicklung: Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern*. München: Eugen Wagner Verlag.

Wagner, Lilli (2014): SCREENIKS: Screening der kindlichen Sprachentwicklung. Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern. München: Eugen Wagner Verlag.

Wagner, Lilli (2015): Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern, Sprachtherapie aktuell, Schwerpunktthema: Aus der Praxis für die Praxis 2, e2015-01, doi: 10.14620/stadbs150901.

11 ANHANG

A Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Sprachdiagnostik von mehrsprachigen Kindern, die von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SES) betroffen sind. In der Praxis stellt die Diagnostik im bilingualen Kontext eine große Herausforderung für die Tester und Testerinnen dar, da bisher noch keine Testverfahren entwickelt wurden, die typische Charakteristika der mehrsprachigen Sprachentwicklung miteinbeziehen. Aktuelle linguistische Forschungsergebnisse im Bereich der kindlichen Mehrsprachigkeit werden gegenübergestellt und diskutiert. Mithilfe des Vergleichs können nach aktuellem Forschungsstand noch keine eindeutigen Implikationen für die optimale Sprachdiagnostik bei bilingualen Kindern abgeleitet werden. Ein weiterer Fokus dieser Arbeit liegt auf der Diagnostik von früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern. Aufgrund eines sprachtypologischen Vergleichs der Sprachen Türkisch und Deutsch sollen mögliche Erwerbsschwierigkeiten von früh sukzessiv türkisch-deutschsprachigen Kindern abgeleitet werden. Die abgeleiteten Erwerbsschwierigkeiten werden mit Ergebnissen aktueller Studien ergänzt. Anschließend werden ausgewählte Diagnostikmaterialien im deutschsprachigen Raum für türkisch-deutschsprachige Kinder nach sprachtypologischen Gesichtspunkten evaluiert. Zum jetzigen Zeitpunkt ist das standardisierte Diagnostikmaterial „LiSe-DaZ“ anhand des Sprachvergleichs geeigneter als die anderen vorgestellten und in der Praxis angewendeten Diagnostikmaterialien.